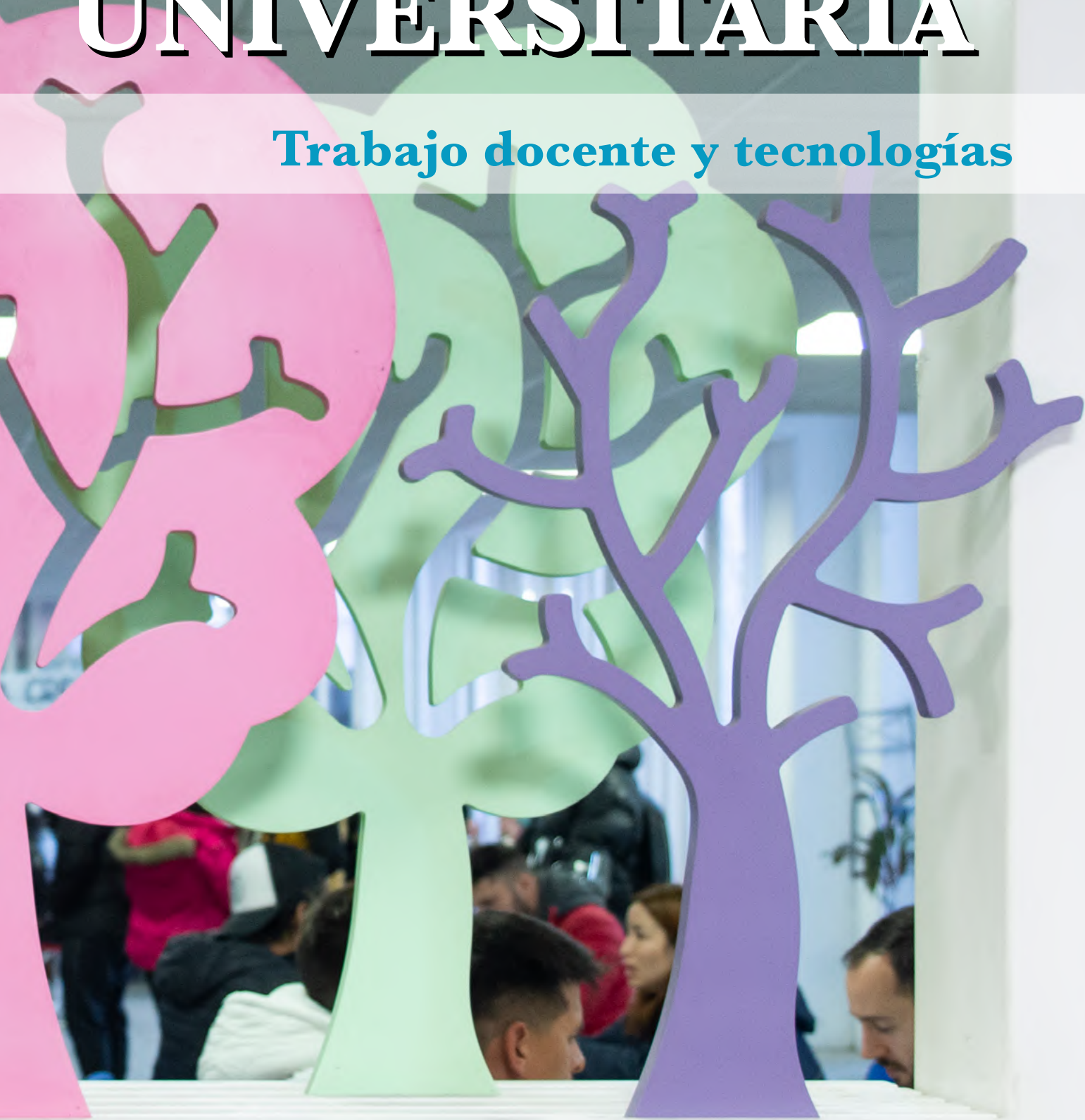


POLÍTICA UNIVERSITARIA

Trabajo docente y tecnologías



ÍNDICE

- 2** **POR UNA INCLUSIÓN VIRTUOSA**
TRABAJO DOCENTE, TECNOLOGÍAS Y
MERCANTILIZACIÓN
Miguel Duhalde
- 10** **CONSTRUCCIONES COLECTIVAS EN
LA UNIVERSIDAD**
REDTE.AR: RED DE EQUIPOS
DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN
Y EXTENSIÓN EN TECNOLOGÍA
EDUCATIVA
María Mercedes Martín
- 16** **SOMOS VIRTUALES Y PRESENCIALES**
NUEVOS ESCENARIOS
PEDAGÓGICOS, LABORALES
Y GREMIALES DEL ÁMBITO
UNIVERSITARIO POSTPANDEMIA
Silvia I. Núñez
- 22** **IMPLICANCIAS DE LA
TRANSFORMACIÓN DIGITAL
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
PRIVATIZACIÓN, COMERCIALIZACIÓN
Y PÉRDIDA DE SOBERANÍA**
Entrevista a Ben Williamson
- 30** **DISCURSOS Y ACTORES EN TORNO A
LAS RELACIONES ENTRE LA
EDUCACIÓN, LA UNIVERSIDAD Y EL
MUNDO DEL TRABAJO**
Federico González
- 42** **LIMITACIONES Y EXCEPCIONES PARA
AMPLIAR DERECHOS**
LA DISPUTA POR EL ACCESO AL
CONOCIMIENTO ANTE LA OMPI
Miriam Socolovsky
- 45** **EL RECOMENDADO
ESPEJOS EN CONTRASTE.**
LA TRANSFORMACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD EN EUROPA, ASIA Y
AMÉRICA LATINA
DE AXEL DIDRIKSSON
TAKAYANAGUI.
BUENOS AIRES: EDITORIAL TESEO
Daniela Perrotta
Damián Del Valle
- 47** **LEGADOS
SEMBLANZA DE ADRIANA CALVO**
Guadalupe Godoy

POLÍTICA UNIVERSITARIA
NÚMERO 9
Trabajo docente y tecnologías

DIRECTORA
Yamile Socolovsky

CONSEJO DE REDACCIÓN
Belén Sotelo
Damián Del Valle
Laura Rovelli
Mariana Versino
Fernanda Saforcada

EDITORA
Miriam Socolovsky

DISEÑO
Adolfo Antonini

Año 6 N° 9
Diciembre de 2023
ISSN 2362-2911
Instituto de Estudios y Capacitación
Federación Nacional de Docentes Universitarios
Pasco 255 CPAC 1081 AAE, Ciudad Autónoma de
Buenos Aires
Tel/Fax.: 011-4953-5037 / 011-4952-2056
secretaria_icc@conadu.org.ar
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-
NoComercial-CompartirIgual) a menos que se
indique lo contrario.
Las opiniones y formas de expresarse vertidas en los
artículos pertenecen a los autores y no representan
necesariamente el punto de vista del IEC CONADU.

EDITORIAL

Este número de Política Universitaria sale a la luz en los últimos días de 2023. Es imposible en este editorial -que prologa escritos realizados bastante antes de ese catastrófico punto de inflexión en nuestra historia que ha sido el balotaje electoral de noviembre- obviar una coyuntura indudable y ya efectivamente gravosa para los sectores populares, y para la vida de una sociedad democrática que, anclada en la legitimación social del voto, no concebimos desvinculada de la protección de derechos fundamentales. En estos pocos días de gestión, y en medio de la confusión aún reinante en torno a la conformación de los equipos de gobierno, se ha puesto rápidamente en marcha un programa de ajuste del gasto público, devaluación, desregulación de la economía y desarticulación de numerosas áreas estatales, en condiciones que han disparado una escalada inflacionaria sin que se esgriman medidas para contrarrestar el fuerte impacto sobre los ingresos de las personas que trabajan. Al mismo tiempo, se ha presentado un protocolo para las manifestaciones de protesta que -de manera inconstitucional y contrariando estándares internacionales de protección de derechos humanos a los que nuestro país está obligado- habilita acciones represivas y persecutorias con las que se pretende anticipar el disciplinamiento de la población para estigmatizar y bloquear la expresión democrática de una previsible disconformidad con la acción del gobierno.

En este contexto, la perspectiva para la educación y la universidad pública es oscura. Aunque por estos días sólo sabemos que el Ministerio de Educación ha sido degradado a Secretaría, en el marco de una cartera que, significativamente, se denomina “Ministerio de Capital Humano”, el anuncio de que las universidades contarán para 2024 con el mismo presupuesto que en el año 2023 basta para empezar a proyectar un panorama sombrío. Si sumamos a esto las declaraciones realizadas por el Presidente durante la campaña electoral, denostando a la educación y la universidad pública, así como a los organismos del sistema científico tec-

nológico estatal, y señalando la necesidad de avanzar en el terreno educativo hacia un mecanismo de financiamiento a la demanda, tenemos indicios muy preocupantes.

No necesitamos hacer un ejercicio de adivinación para advertir sobre la agresión al sistema educativo que derivaría inmediatamente de una reducción presupuestaria. La asfixia financiera que, tal como señalamos en los informes periódicos que publicamos en el periodo 2016-2019 puede desarrollarse combinando diversas modalidades -recorte directo de partidas, subejecución de programas, depreciación salarial y licuación del presupuesto por efecto de la inflación-, ha operado antes como sustrato extorsivo para la incorporación de reformas cuyos efectos pueden ser muy difíciles de revertir. Así lo aprendimos de la experiencia de los 90. Aún seguimos discutiendo cómo y en qué medida los programas del paquete de reformas neoliberal impulsados en esa etapa para la educación superior por los organismos financieros internacionales fueron aceptados por convicción o porque suponían acceso a recursos adicionales que se hacían necesarios o deseables en un contexto de “austeridad”. No hemos dejado de analizar críticamente el impacto y la persistencia de esas transformaciones, para intentar construir una perspectiva y una voluntad política que encontrara la forma de desandarlas, en la medida en que las dinámicas institucionales y la cultura académica asentada sobre aquellas prácticas, dispositivos y criterios contradicen la vocación de asegurar el derecho a la educación y promover la democratización y soberanía del conocimiento.

En esta etapa, el derecho a la educación no será afectado solamente por el ajuste presupuestario, sino también por el deterioro de las condiciones de vida de la población, con el aumento del costo de la alimentación, la salud, el transporte, la vivienda y los servicios básicos; con el desempleo y la precarización laboral. Junto a ello, deberemos estar alertas ante la posibilidad de que -en el marco de la ideología declarada por el partido en el gobierno, pero también atento a la forma que adopta en la actualidad el proceso global de privatización y mercantilización de la educación superior- se pretenda avanzar con reformas que promuevan un vaciamiento y una reconfiguración que podrían ser letales para la condición pública de la universidad.

Desde estas páginas seguiremos convocando al análisis y al debate, pero también a sumar fuerzas en la organización colectiva para defender la educación, la universidad pública y la democracia.

POR UNA INCLUSIÓN VIRTUOSA

TRABAJO DOCENTE, TECNOLOGÍAS Y MERCANTILIZACIÓN

MIGUEL DUHALDE

SECRETARIO DE EDUCACIÓN DE LA CTERA

Desde finales del siglo XX y en lo que llevamos del siglo XXI, observamos que se ha ido intensificando cada vez más el debate educativo. En todo este período se fueron presentando diversas discusiones y planteos respecto a la situación de la educación en Argentina y, en este lapso, se definieron un conjunto de políticas educativas en distintas escalas, niveles y sentidos. A su vez, también se han dado, en diversos ámbitos, sendas disputas sobre cuestiones tales como el derecho a la educación, la inclusión socioeducativa, la formación docente, los sistemas de evaluación, el financiamiento educativo, las condiciones laborales, las estrategias para la enseñanza, etc. Y uno de los temas que ha estado presente de manera constante —y no sin contradicciones— ha sido la relación entre educación y tecnología.

Sobre esta cuestión, siempre existieron posiciones encontradas; algunas, con respetables intenciones, que valoraron el papel de las tecnologías en el campo educativo y que incluso promovieron políticas de inclusión digital. Desde estas

posiciones, se delinearon políticas que impulsaron programas de formación para el uso de las tecnologías, junto a planes de equipamiento; todo ello, sostenido por un incremento de la inversión por parte del Estado. También hubo otras posiciones, sostenidas desde la reacción conservadora, que han atacado sistemáticamente a maestras/os, profesoras/es y a toda la educación pública, partiendo del supuesto de la resistencia de la docencia al uso de las tecnologías, la desactualización y la falta de preparación para trabajar con los nuevos recursos digitales, argumentos utilizados para impulsar ese viejo anhelo de la derecha que consiste en tratar de reemplazar definitivamente a la docencia por las computadoras. Situación hipotética que también contribuiría con el ideal neoliberal de un sistema educativo (y un mundo) sin trabajadores/as de la educación (sin clase trabajadora), o sea, sin sindicatos, tal como lo expresan a viva voz los y las adalides de la derecha fascista en la Argentina.

En todo este tiempo, desde las organizaciones sindicales docentes hemos estado a favor de la inclusión de la tecnología en el campo educativo, y no en contra, como suele decirse especialmente desde los sectores de la derecha y en algunos medios hegemónicos de la comunicación. Pero si hemos mantenido una posición de resistencia frente



a los embates detractores de la educación pública y hemos denunciado cualquier tipo de precarización y/o intensificación laboral producto del trabajo con herramientas tecnológicas, el teletrabajo o la educación “a distancia”, como así también hemos alertado sobre cómo puede avanzar la privatización a través de la inclusión de las tecnologías en el campo educativo.

Desde los sindicatos siempre hemos apoyado la inclusión virtuosa de las tecnologías en el trabajo docente y en la organización escolar. En los períodos políticos de ampliación de derechos sociales, nuestras organizaciones

han dado el debate, aportando ideas y propuestas para la definición de políticas públicas en educación que abonen la inclusión de las tecnologías, en correspondencia con acciones que contribuyan a la eliminación de las desigualdades preexistentes en cuanto a su disponibilidad, acceso y uso.

Dentro del período al que estamos haciendo referencia, no se puede soslayar el especial impacto que ha tenido el acontecimiento inédito de la pandemia porque se trata de un hecho que afectó a todas las sociedades en su conjunto, a los sistemas sanitarios, a las economías, y

que además trajo significativas consecuencias en los sistemas educativos durante y después del acontecimiento en sí mismo. El impacto de la pandemia es algo que merece ser analizado en profundidad, ya que las reconfiguraciones producidas en la organización institucional, en los currículos y en las condiciones del trabajo docente aún influyen en el sistema educativo y en las culturas escolares actuales. Y el papel de las tecnologías, en este sentido, fue y sigue siendo determinante.

Al respecto, es importante remarcar que, tanto durante la resistencia a las políticas neoliberales como en los momentos de avance en la ampliación de derechos sociales y laborales, desde las organizaciones sindicales se produjeron conocimientos desde la perspectiva de clase trabajadora, especialmente enfocados sobre las condiciones del trabajo docente y las problemáticas educativas emergentes en los nuevos contextos. Y parte de ese proceso de profundización en los análisis respecto a la situación educativa, los retomamos en el presente artículo, recuperando algunos de los aportes provenientes en una de las líneas de investigación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), que justamente se constituyó para analizar las situaciones educativas emergentes como consecuencia de la pandemia. El estudio al que hacemos referencia presenta información tanto sobre la situación laboral docente como sobre el avance privatizador (CTERA, 2022), dos dimensiones en las que el uso de las tecnologías tiene determinada influencia y sobre las cuales abundaremos en los siguientes apartados.

LA SITUACIÓN LABORAL Y LAS TECNOLOGÍAS

En todo proceso de trabajo docente intervienen los sujetos pedagógicos, los objetos de conocimiento y los instrumentos o herramientas que se utilizan en la actividad (medios, dispositivos, tecnología, etc.). Con todo esto, se concreta la actividad de trabajo propiamente dicha, donde las y los trabajadores de la educación ponen en juego lo físico, lo mental y psíquico, a fin de obtener un producto o resultado del trabajo pedagógico en un contexto determinado.

En este proceso de trabajo docente hay diferentes componentes que se articulan, entre los cuales se encuentran ciertas condiciones materiales (infraestructura, condiciones edilicias, espacio de trabajo, equipamiento, dispositivos tecnológicos, instrumentos, materiales didácticos, conectividad, etc.) y determinadas condiciones simbólicas (reconocimiento de la tarea y de la autoridad docente, apoyo para la realización del trabajo, dispositivos organizativos entre pares, entorno de realización del trabajo, etc.). En esas condiciones se establecen las formas de la comunicación y del uso y circulación de la información, como así también se realiza la toma de decisiones propias de la actividad docente (control o autonomía en las decisiones para llevar adelante el trabajo cotidiano).

Para la caracterización del proceso de trabajo docente, es necesario considerar que, durante la pandemia, esa tarea se tuvo que realizar con diversas modalidades (presencial, a distancia, trabajo remoto o teletrabajo, simultaneidad o alternancia, bimodalidad) que significaron profundas reconfiguraciones en las distintas condiciones objetivas y simbólicas. Estas diversas modalidades —que por momentos y en algunos casos han coexistido de manera simultánea—, han tenido a las tecnologías como soporte y/o recurso necesario, en mayor o menor medida, según la situación. Presencia tecnológica que, pasada la crisis sanitaria global, permanece en la actualidad de manera relativa.

Si bien el uso de las tecnologías ya se venía sosteniendo en cierta medida en el campo educativo, durante la pandemia se produjo una significativa irrupción de las mismas, con el objetivo de sostener la continuidad pedagógica en un contexto en el que, para contribuir con el resguardo sanitario, los establecimientos escolares permanecieron cerrados. Dicha situación generó en un debate —que aún pervive— acerca del trabajo remoto o teletrabajo y del uso parcial o completo de las tecnologías de la información y de la comunicación para que las y los trabajadoras/es realicen sus actividades laborales desde diferentes ubicaciones (por fuera de la escuela).

“

DESDE LAS
ORGANIZACIONES
SINDICALES SIEMPRE
HEMOS APOYADO LA
INCLUSIÓN VIRTUOSA DE
LAS TECNOLOGÍAS EN EL
TRABAJO DOCENTE Y EN LA
ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

”

En el transcurrir de la pandemia, se dio una situación de “transitoriedad”, cuando se produjo el regreso paulatino y progresivo a la presencialidad en los espacios físicos de las escuelas, debido al significativo descenso en los casos de contagio por COVID. Nos detenemos un momento en esta situación porque, aunque fue transitorio, y duró relativamente poco tiempo, parte de las acciones instituidas en este momento se han mantenido y/o han puesto en revisión las prácticas educativas que se venían sosteniendo antes de la emergencia sanitaria.

En este sentido, es importante remarcar que durante esta transitoriedad, caracterizada por el paulatino regreso a la presencialidad física en las instituciones escolares, se establecieron disposiciones para el distanciamiento entre estudiantes y docentes y se definieron distintos protocolos sanitarios emanados del Estado Nacional y de las jurisdicciones. En dicho período, el trabajo docente adoptó la forma de la “bimodalidad”, entendiendo por tal al trabajo cotidiano desarrollado bajo las dos modalidades a la par y según las circunstancias (presencial-remota). Esto se concretó como una “alternancia” (entre momentos para el trabajo remoto y momentos para el trabajo presencial en el espacio físico, trabajo con “burbujas”, etc.) o como una “simultaneidad” (trabajo sincrónico con estudiantes presentes en las escuelas y otros dispuestos en entornos virtuales).

Actualmente se observa que algunas de las prácticas que se implementaron durante la pandemia subsisten luego del fin de la misma¹, como, por ejemplo, nuevos criterios organizativos institucionales, reconfiguración de los espacios físicos, medios y mecanismos de comunicación entre pares y/o entre docentes y familias, diversificación en la planificación considerando la modalidad (presencialidad/virtualidad), otros dispositivos de evaluación, uso de determinados recursos didácticos, priorización de contenidos, etc.

Lo que resulta evidente es que hay una presencia (uso) de las tecnologías que antes no sucedía, tanto en lo

“

**CABE SEGUIR
INVESTIGANDO ACERCA DE
CUÁL ES EL VERDADERO Y
DETERMINADO USO QUE SE
LE DA A LAS TECNOLOGÍAS,
CÓMO SE USAN, PARA QUÉ,
EN QUÉ CONDICIONES,
BAJO QUÉ PARADIGMAS.**

”

referido a los dispositivos de comunicación, como en los recursos para obtener y distribuir la información (y el conocimiento). Esta simple presencia ya hace muy cuestionable los planteos que siguen sosteniendo el “rechazo” de la docencia respecto de las tecnologías. En todo caso, cabe preguntarse y seguir investigando acerca de cuál es el verdadero y determinado uso que se le da a las tecnologías, cómo se usan, para qué, en qué condiciones, bajo qué paradigmas o marcos teóricos.

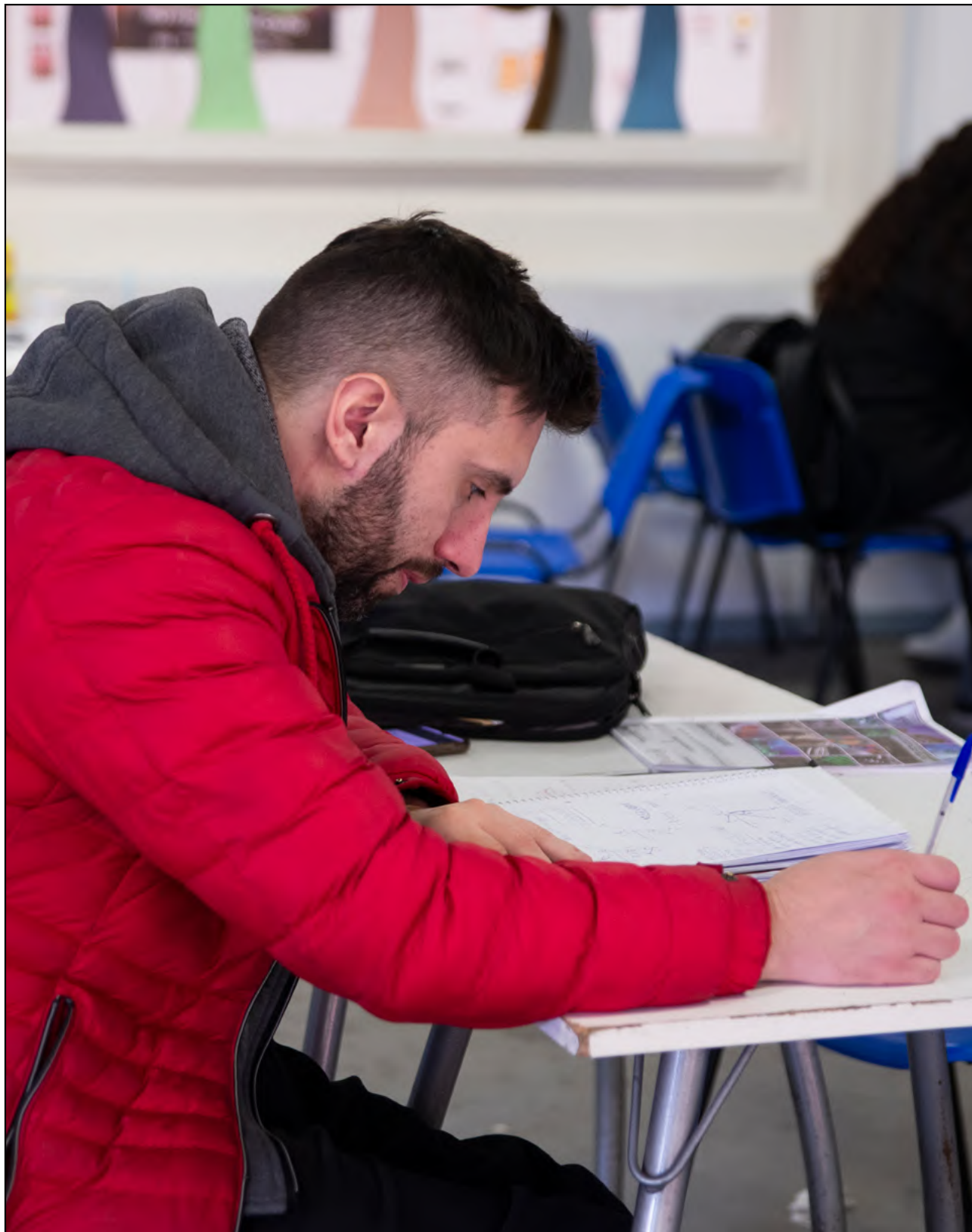
Para intentar responder a estas preguntas, no podemos soslayar el hecho de que las condiciones objetivas y materiales condicionan los distintos tipos de uso que hoy se dan en el cotidiano escolar. Y, en tal sentido, uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta es la disponibilidad de herramientas y recursos materiales para el trabajo docente. La escasa disponibilidad de dispositivos tecnológicos, indispensables para sostener el trabajo pedagógico durante la pandemia, ha sido una dificultad en gran parte del universo docente y de las familias de las y los estudiantes.

Cuando hablamos de escasa disponibilidad, nos referimos, entre otras cosas, a que durante el período de la pandemia los elementos para el trabajo fueron provistos mayoritariamente por las y los docentes, sin contar con la cobertura de parte del Estado Nacional o jurisdiccional. En este aspecto, también quedó al descubierto la desigualdad socioeconómica existente entre docentes, como así también las consecuencias que tuvo esta condición objetiva en la profundización de las desigualdades para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en toda la extensión del territorio nacional².

La falta de recursos y de conectividad, tanto para docentes como para estudiantes, se convirtió en un obstáculo para llevar adelante el proceso de enseñanza y para sostener la continuidad pedagógica, agudizando la situación de la ya marcada desigualdad preexistente. Esta condición es muy importante a la hora de plantear políticas educativas

¹ El día 5 de mayo de 2023, la OMS anunció el fin de la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID, al considerar que la enfermedad se encuentra controlada.

² El 29% de la docencia no contaba con dispositivos tecnológicos. Esta situación reflejaba enormes desigualdades ya que, por ejemplo, en CABA el 53% de las y los docentes tenían una computadora de uso exclusivo, porcentaje que descendía al 14% en la provincia de Jujuy (CTERA, 2020).



basadas en la inclusión digital. Porque una política en este sentido, claramente, podría fracasar si no se cuenta con las condiciones materiales garantizadas a tal efecto (equipos informáticos para instituciones, docentes, estudiantes, conectividad, mantenimiento, etc.).

Con la suspensión de la presencialidad física en las escuelas quedó expuesto que no era suficiente solo contar con acceso a Internet para sostener la continuidad pedagógica, sino que resultaba imprescindible tener además buena conectividad, velocidad y dispositivos tecnológicos adecuados. Las y los docentes remarcaron que las mayores dificultades para llevar adelante el proceso de enseñanza fueron las limitaciones en la conectividad y la carencia de dispositivos electrónicos de uso exclusivo. La dificultad para el acceso a la conectividad y/o a los dispositivos tecnológicos necesarios de parte de las y los docentes y de las familias se puede pensar, con relación al proceso de trabajo, como una exigencia material con consecuencias emocionales, tales como impotencia, desazón, frustración, angustia, incluso hasta llegando a socavar las convicciones acerca del sentido de su propio trabajo. Lo recogido durante las entrevistas a docentes da cuenta de una idea general de que resolver estas dificultades era su responsabilidad, quedando a su cuenta y cargo la conectividad, los dispositivos y todo lo necesario para sostener la continuidad pedagógica; también esto se advertía respecto a los requerimientos de formación en cuestiones tecnológicas.

En algunos aspectos –particularmente en lo relativo al uso de dispositivos y a la formación en el uso de las tecnologías–, durante el trabajo en pandemia, fue posible observar la autonomía de las y los docentes en la toma de decisiones respecto de cómo encarar la propuesta pedagógica para dar continuidad en escenarios remotos y bimodales. En otros aspectos, en cambio, se observó un excesivo control por parte de las autoridades de las instituciones, muchas veces presionadas desde las autoridades intermedias y superiores. En tal sentido, es necesario ver qué tensiones se siguen produciendo entre el control y la autonomía en el trabajo cotidiano, ya que un desequilibrio en las mismas puede acarrear nuevas exigencias físicas, mentales y emocionales para las y los trabajadores de la educación.

El/la docente dispone de una autonomía relativa, lo que le permite innovar, inventar procedimientos, recrear en su proceso de trabajo. Esa autonomía relativa se construye entre el trabajo prescripto y el trabajo cotidiano. Al tratar de reducir la distancia entre lo prescripto y el trabajo

del día a día, pueden surgir diferentes situaciones de desgaste en el trabajo (se pone en juego lo físico, cognitivo y emocional), y de allí que la autonomía puede adquirir un significado muy distinto. La autonomía se puede transformar en “autonomía padecida” (vivida como “arreglárselas como sea”) como consecuencia de un trabajo deficientemente organizado.

Esto último suele suceder en procesos de cambios abruptos, como el que se ha vivido en pandemia, que fueron realizados y puestos en ejecución sin preparación ni formación previa, donde la autonomía se traduce para el/la trabajador/a en quedar “librado a su suerte” y con escasa comprensión de su marco o encuadre de actuación laboral.

Entonces, toda política educativa que pretenda respetar la autonomía debería establecer ciertos marcos regulatorios, acordados en las instancias de las negociaciones colectivas, convenios colectivos y/o paritarias, para que el trabajo docente en el futuro no quede librado a la mera condición de posibilidad individual o al voluntarismo.

LOS PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA DURANTE LA PANDEMIA

En nuestro país existe un proceso de privatización educativa que se expresa como tendencias privatizadoras “de” y “en” la educación que adoptaron diversas formas de concreción. Estas diversas maneras de avance privatizador han sido descriptas en los informes de investigación sobre la temática que venimos realizando desde CTERA en los últimos años³ Al respecto, sabemos que estas tendencias forman parte de un proceso más amplio de mercantilización educativa que consiste en la integración de los intereses del mercado en las políticas públicas. La privatización y mercantilización educativa en Argentina impulsa la asimilación del funcionamiento de la escuela al de una empresa y busca básicamente acoplar el sistema educativo a las demandas del mercado. Asimismo, detrás del impulso de estas temáticas existe un enorme negocio para el sector privado.

En el contexto de pandemia, este proceso se da en una nueva fase del capitalismo, en la que surge el denominado “capitalismo de vigilancia”; es decir, un modo

3 Ver IEAL, CTERA, CONADU, CIFRA (2020); Feldfeber M., Caride L. y Duhalde M. (2020); Puiggrós A., Feldfeber M., Robertson S. y Duhalde M. (2019).

de producción en el que el uso de los dispositivos digitales produce un “stock” de datos/información que es apropiado, en forma de “nueva” materia prima (capital), por las grandes corporaciones tecnológicas.

Durante esta etapa, los distintos países de la región, en mayor o menor medida, fueron receptivos a las “soluciones” privadas ofrecidas por las corporaciones, a los efectos de sostener tanto los procesos de enseñanza y de aprendizaje como los vínculos pedagógicos. Las empresas tecnológicas se convirtieron en un actor protagónico en los sistemas educativos en todo el mundo, en el marco de una renovada forma de relación entre lo estatal y lo privado caracterizada por un vacío regulatorio, que abre el juego a las “alianzas de hecho” entre los Estados (nacionales y subnacionales) y las empresas privadas proveedoras de servicios educativos.

El objeto de la regulación estatal durante la pandemia estuvo principalmente circunscripto a los protocolos sanitarios para la presencialidad y/o virtualidad, como así también a la priorización de contenidos, la readecuación de los tiempos pedagógicos y los sistemas de evaluación, entre otras cuestiones, pero no existió ningún tipo de normativa que regule de manera restrictiva la expansión corporativa de los sectores privados sobre la educación pública.

Algunas de las principales formas de intervención privada en el sistema educativo argentino que se consolidaron o aparecieron durante la pandemia pueden verse en las plataformas digitales educativas, la oferta de cursos de formación a docentes y estudiantes, la provisión de recursos, contenidos y materiales didácticos, de equipos y dispositivos tecnológicos, y de sistemas de información y estadística, entre otros. Todas estas formas, de una u otra manera, han impactado en los puestos y procesos de trabajo docente y han vinculado al sector docente en directa relación con este sector privado que hace de la información personal una materia prima que se somete a las lógicas de los algoritmos que ofician de maquinaria para la formación de opinión, la generación de patrones de consumo y de comportamientos predecibles.

“

CUANDO LAS EMPRESAS
OFRECEN RECURSOS
EDUCATIVOS A TRAVÉS DE SUS
PLATAFORMAS SE PROMUEVEN
LÓGICAS MERCANTILISTAS,
BASADAS EN UNA CONCEPCIÓN
NEOLIBERAL DE LA
EDUCACIÓN.

”

Cabe destacar que en nuestro país, con el comienzo de la pandemia, se implementaron múltiples estrategias para tratar de garantizar la continuidad educativa a través de las plataformas digitales. Entre ellas, hubo una fuerte iniciativa estatal, como, por ejemplo, el Programa Federal “Juana Manso” que fue implementado desde el Ministerio de Educación de la Nación, incluyendo equipamiento, conectividad, formación docente, recursos educativos digitales, cursos en línea, etc. Sin embargo, esta plataforma también incluía vínculos que redirigen a otros sitios de recursos no estatales. A escala provincial/jurisdiccional también hubo diversos desarrollos de plataformas. Si bien algunos

Estados provinciales lo hicieron a través de desarrollos propios, una gran mayoría realizó convenios con empresas privadas dedicadas a la educación y plataformas *e-learning*, las que se expandieron considerablemente en este contexto.

Tal como quedó expresado, una de las formas de avance del sector privado en el campo educativo durante el contexto de pandemia se vio plasmada a través de la formación de las y los docentes, desarrollada con actividades y/o cursos a distancia. Estas propuestas de formación estaban destinadas, mayoritariamente, a la docencia de todos los niveles del sistema educativo y, en menor medida, a estudiantes avanzados de escuelas secundarias. La mayoría de las propuestas eran sostenidas en fundamentos y marcos teórico-ideológicos tecnocráticos que impulsan los valores del mercado en el campo educativo. Además, enfatizan las ideas empresariales de liderazgo, competencia, meritocracia, emprendedurismo, educación financiera y adhieren a las teorías de las neurociencias y la educación emocional. En todo este tiempo, el sector privado no solo avanzó cuantitativamente, sino también cualitativamente, tratando de orientar la formación según las demandas del sector productivo, fijando agenda en clave tecnocrática e incidiendo en la legitimación de los valores promercado.

En cuanto a los recursos, contenidos y materiales didácticos, equipos y dispositivos tecnológicos, en nuestro país, podemos mencionar algunas iniciativas en este sentido, que provienen tanto de empresas privadas como de

organismos internacionales. En general, los bancos de recursos pedagógicos y materiales didácticos con contenidos propios se conocen como “contenidos enlatados”, y es uno de los formatos más habituales que utilizan los sectores privados, donde prima la lógica de mercado en el ámbito educativo. Cuando las empresas ofrecen sus propios contenidos y recursos educativos, a través de sus propias plataformas, se promueven lógicas mercantilistas, basadas en una concepción neoliberal de la educación.

En la pandemia también se habilitó una mayor injerencia del sector privado en los sistemas de información y una mayor participación de determinados organismos internacionales en la definición de las políticas educativas. El interés sobre los sistemas de información y evaluación por parte de estos organismos se focaliza en el monitoreo permanente de la enseñanza, a partir de una fuerte apuesta a su virtualización a través de los modelos “híbridos”. En Argentina, se observa una fuerte presencia de ONG como el Observatorio Argentinos por la Educación, CIPPEC y organismos como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, participando en instancias de definición de políticas educativas y generando información que intenta influir en la orientación de las mismas, en clave de aval a las alianzas público-privados.

Durante el período analizado, se observa un importante crecimiento de la tecnología educativa en todos los países de Latinoamérica, en tanto la región se consolida como un territorio fértil para el avance de los negocios privados. En ese contexto, las empresas tecnológicas impulsan el uso de las TIC para la construcción de nuevos modelos pedagógicos. Estos nuevos modelos promueven lógicas y temáticas promercado, basadas en una concep-

ción neoliberal de la educación, donde prevalece una visión lineal y simplificada de la compleja relación que existe entre tecnología y enseñanza.

EN SÍNTESIS...

Es importante no perder de vista que la intensificación de la jornada laboral y las reconfiguraciones en la organización escolar producidas durante la pandemia tuvieron un alto impacto negativo en la salud de las y los docentes como consecuencia de las nuevas condiciones de trabajo, tal como ya se venía evidenciando en las anteriores indagaciones en que ha participado la CTERA. Esto requiere prever las condiciones necesarias y suficientes para poder continuar con las transformaciones en el campo educativo en tiempos de pospandemia, sin perjudicar al trabajo docente ni lesionar derechos laborales y sociales.

Si bien en el caso de Argentina hay una mayor presencia relativa del Estado respecto a la de otros países de la región, igualmente la iniciativa privada ha proliferado y se expande a través de diversos canales, ya sea por los convenios firmados con los gobiernos provinciales o por la misma iniciativa de docentes que recurren a plataformas y propuestas que el sector privado pone “al alcance de la mano” en el contexto del capitalismo de plataformas; ya se sabe con qué intenciones. Por ello es necesario avanzar en medidas de regulación frente al avance privatizador y mercantilista y fortalecer la presencia del Estado, con más inversión en la educación pública, con el desarrollo de plataformas digitales educativas propias y con políticas socioeducativas reparadoras de las grandes brechas y desigualdades existentes en nuestra sociedad.

REFERENCIAS

CTERA (2022) *Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina*. Coordinación: Puiggrós Adriana, Duhalde Miguel, Pascual Liliana, Albergucci Luz, Abal Medina María. Nuñez Andrea, Martínez Gabriel, Ediciones CTERA, Buenos Aires. <https://mediateca.ctera.org/files/original/0eb73093ce222e2b1cc5cc227185a9af.pdf>

[inal/0eb73093ce222e2b1cc5cc227185a9af.pdf](https://mediateca.ctera.org/files/original/0eb73093ce222e2b1cc5cc227185a9af.pdf)
IEAL, CTERA; CONADU, CIFRA (2020) *Tendencias en Educación: Situación laboral y Educativa de América Latina en el contexto de la pandemia Covid-19*. Publicado por IEAL. Costa Rica. <https://mediateca.ctera.org/files/original/74b61844ad6c2006004c97aa48f75c8f.pdf>

Feldeber, Myriam; Caride, Lucía; Duhalde, Miguel (2020) *Privatización y mercantilización educativa en Argentina*.
Puiggrós, Adriana; Feldfeber, Myriam; Robertson, Susan; Duhalde, Miguel (2019) <https://mediateca.ctera.org/files/original/0eb73093ce222e2b1cc5cc227185a9af.pdf>
<https://mediateca.ctera.org/files/original/74b61844ad6c2006004c97aa48f75c8f.pdf>

FOTO: GALA ABRAMOVICH



CONSTRUCCIONES COLECTIVAS EN LA UNIVERSIDAD

REDTE.AR: RED DE EQUIPOS DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

MARÍA MERCEDES MARTÍN

DOCENTE EN LA FAHCE Y COORDINADORA EN LA DIRECCIÓN
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y TECNOLOGÍAS DE LA UNLP

El campo de la Tecnología Educativa ha crecido, ha sido interpelado y fue transformándose a lo largo de las últimas décadas. Es innegable el foco de atención que recibió durante la pandemia provocada por la expansión mundial del virus SARS-CoV-2, pero su desarrollo ya tenía muchos años. Para pensar en las definiciones y redefiniciones de su campo es imprescindible considerar los modos en los que

los escenarios actuales y los consumos culturales han sido atravesados por las tecnologías digitales. En este marco la Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa (RedTe.Ar) tomó fuerza y pudo crecer colectivamente organizándose en esos tiempos complejos.

En el transcurrir de los años, con el crecimiento de las áreas especializadas en la temática, la red se fue expandiendo, albergando en la actualidad no solamente equipos de cátedra sino de investigación y extensión vinculados con la tecnología educativa, pertenecientes a un gran número de universidades de la República Argentina.

ALGO DE LA HISTORIA

La Red comienza “formalmente” sus actividades en el año 2011 con el I Encuentro Intercátedras de Tecnología Educativa de Universidades Nacionales que se llevó adelante en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Un año más tarde, se realiza el Segundo Encuentro en la Universidad Nacional de Córdoba. El 22 de mayo de 2015 se constituye la Red Académica de Tecnología Educativa de Universidades de Argentina con la firma del Acta Fundacional en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires con los objetivos de: promover la producción de investigaciones y experiencias, sistematizar el conocimiento en el campo, favorecer la articulación de proyectos interinstitucionales, conformarse como ámbito de referencia y consulta, colaborar con otras redes y favorecer la discusión sobre la agenda de política educativa.

Avanzado el año 2020 y sus particulares circunstancias, la Red se siente particularmente interpelada y comienza reorganizarse, reunirse y ver los caminos posibles que pusieran en valor la mediación con tecnologías digitales de las prácticas educativas, más allá de lo que sucedía en esos tiempos. Para ese momento los equipos habían crecido, había ya mayor presencia de investigaciones, áreas especializadas, contactos crecientes y se establece una dinámica de encuentros quincenales (nunca postergados o cancelados) en línea.

ACCIONES A PARTIR DE LA PANDEMIA

La primera acción conjunta de esta nueva etapa se tradujo en “Apuntes para la docencia universitaria”¹, un documento que abordó los escenarios vinculados con la virtualización de emergencia en la enseñanza universitaria, pensando en especial en los nuevos territorios; en las aperturas temporales; el trabajo docente colectivo, entre pares y en equipos; en las interacciones con sentido didáctico, en las experiencias estudiantiles y las “lupas” que hicieron aún más visibles las desigualdades y vulnerabilidades socioeconómicas. Este documento sienta las bases de un posicionamiento: la tecnología educativa aborda problemáticas educativas y las piensa en todas sus dimensiones que interpelan al campo.

Pero era necesario construir una mayor presencia académica como Red, más allá de las trayectorias individuales, por lo que se delineó una estrategia de publicaciones en revistas académicas especializadas para aportar al debate sobre el conocimiento producido en torno a las formas de enseñar y aprender cuando son mediadas con tecnologías digitales en contextos universitarios, como ocurrió durante la pandemia. En el último número del 2020 de la revista Virtualidad, Educación y Ciencia (VESC²) la Red publicó un monográfico con la autoría de muchas referentes argentinas del campo que representaban a instituciones en toda la extensión de la Argentina. Dicho monográfico fue presentado en marzo de 2022 en un webinar en el que se convocó a referentes de la política educativa y de la Red Universitaria de Educación a Distancia de la Argentina (RUEDA), comenzando de esta manera a fortalecer vínculos con otros espacios de construcción en red.

En septiembre de 2022 se concreta el Encuentro En RedTE.Ar, con modalidad híbrida, desde la Universidad Nacional de Quilmes, con los propósitos de promover el intercambio académico de las y los referentes de la Tecnología Educativa de universidades de la Argentina, incorporar nuevas investigadoras e investigadores, afianzar las perspectivas democratizadora y federal, discutir posibles proyectos de investigación interinstitucionales relacionados con el campo y crear espacios académicos para que estudiantes de distintas universidades puedan participar activamente contribuyendo con su formación. La importancia de este encuentro (de los primeros posibles luego del período de aislamiento social) radicó en favorecer la producción académica conjunta y discutir las transformaciones del campo educativo atravesadas por las tecnologías y plataformas digitales, estableciendo líneas de trabajo colaborativo. Se establecieron, además, áreas de acción para la red: Docencia, Investigación y Publicaciones. Durante el Encuentro se desarrolló, además, el 1º Hackathon³ virtual de la RedTE.Ar, con cuarenta y tres estudiantes de todo el país. Se contó en ese encuentro con invitadas e invitados nacionales y del exterior: María Elena Chan (Universidad de Guadalajara, México), Julio Cabero (Universidad de Sevilla, España) y Nelson Pretto (Universidad Federal de Bahía, Brasil).

2 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php>

3 Hackatón es un término que integra los conceptos de hacker y de maratón, porque se espera una experiencia colectiva en la cual la meta común es desarrollar soluciones a diversos problemas en un lapso corto. Ver <https://panorama.oci.org.ar/manual-de-un-hackaton-educativo/>

1 Acceso en <https://cutt.ly/3bxLTqc>

Ampliando los alcances y apuntalando su presencia en diferentes entornos, se crearon espacios en la redes sociales: @redte_ar en Twitter y @redte.ar en Instagram, que son canales de comunicación y vinculación con otros equipos y otras redes.

En noviembre de 2022, en la ciudad de Mar del Plata, la RedTe.AR fue presentada en el 9no Seminario de RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia de la Argentina): “Escenarios inéditos en la Educación Superior. Perspectivas, huellas y emergentes”. Estas acciones se orientan a potenciar las redes que, además, por sus especificidades temáticas, comparten varias y varios miembros.

De manera más reciente, del 15 al 19 de mayo, se organizó la Semana de la Tecnología Educativa. Esta fecha se elige en coincidencia con la semana en la que se conmemora el día de las y los docentes universitarios, en honor a la lucha del colectivo docente universitario durante la dictadura de Juan Carlos Onganía, cuando el 15 de mayo de 1969 se convocó una huelga en protesta por la privatización de los comedores universitarios.

Las cátedras de Tecnología Educativa de diferentes Universidades se organizaron para realizar actividades articuladas con sus grupos de estudiantes. Hubo que desplegar para esto las potencialidades de las tecnologías digitales en estas propuestas, trascendiendo las variables de espacio y tiempo, organizando equipos compartidos de diseño y planeamiento de la enseñanza. Las iniciativas se integraron a las propuestas de cada cátedra, atendiendo a los propósitos de cada asignatura en cada universidad y, a su vez, generando contenidos y estrategias de enseñanza que permitieron trascender lo individual y facilitaron vínculos docentes y estudiantiles antes no explorados.

Se organizaron tres grandes actividades. El lunes 15, las cátedras de Tecnología Educativa de la Universidad Nacional de Luján y la de Tecnologías y Educación de la Universidad Nacional de Buenos Aires se unieron en un encuentro interactivo, colaborativo, bimodal, creativo y reflexivo; se produjeron imágenes del campo de la tecnología educativa y su didáctica con inteligencia artificial generativa. El miércoles 17, grupos de estudiantes de las cátedras de Tecnología Educativa de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Nacional de Salta, junto con el equipo del Programa de Educación y Derechos Humanos de Wikimedia Argentina, organizaron, con instancias sincrónicas y asincrónicas, un Editatón⁴ sobre Tendencias Actuales

de la Tecnología Educativa. Por último, el viernes 19, realizaron una actividad conjunta estudiantes y docentes de la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional Arturo Jauretche y la Universidad Nacional del Sur; en esta ocasión, se trabajaron desafíos curriculares y pedagógicos en los entramados de la formación virtual.

De esta manera, la RedTE.Ar se va construyendo como un espacio histórico pero también de acciones actuales y desafiantes, identificando las particularidades de sus contenidos y propuestas y los requerimientos tecnopedagógico-didácticos que los mismos implican.

Es impostergable articular la mirada pedagógica para pensar las mediaciones educativas con tecnologías digitales desde una perspectiva crítica, problematizando nuestras líneas de trabajo a partir de los problemas contemporáneos de la Educación Universitaria.

A la pregunta que usted me formuló, sobre si en la situación presente —cuando lo que prevalece son las modas pasajeras, en apariencia abrumadoras, y las flaquezas y la vulnerabilidad— podemos confiar y esperar que nuestros hijos y estudiantes se comporten de manera distinta a la adoptada por la mayoría, mi respuesta es «sí». Si es verdad (y lo es) que cada conjunto de circunstancias contiene también algunas oportunidades junto con sus peligros, también es verdad que cada una de estas circunstancias está tan preñada de rebelión como lo está de conformismo. No olvidemos nunca que cada mayoría comenzó por ser una minúscula minoría, invisible e imperceptible. E incluso los robles centenarios han crecido partiendo de unas bellotas absurdamente diminutas... (Bauman, 2013: 30)

EL TRABAJO EN RED DE LA RED

El trabajo en red es un desafío donde, indudablemente, es necesario poner en valor los procesos que se desarrollan, los vínculos que se construyen, los obstáculos que se presentan y se logran sortear... o aceptar.

Las redes proponen horizontalidad en escenarios que muchas veces son fuertemente verticales, proponen distribución en momentos de acumulación, implican cambios en

tón o maratón de ediciones, es un evento de edición colectiva y simultánea en Wikipedia, gratuito y abierto al público, en el que personas con distintos niveles de experiencia se reúnen presencial o virtualmente para mejorar o crear artículos y relacionados con un tema concreto, utilizando para ello fuentes previamente recopiladas”. Ver: <https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Editat%C3%B3n>

4 Según Wikipedia, “una o un editatón y también llamado wikimara-

estructuras que se reconocen ya terminadas. Esta red, RedTe. Ar, implica movimientos que equilibren lo individual con lo colectivo, lo analógico con lo digital, las nuevas configuraciones con las ya instituidas. Reconocemos la importancia de la comunicación, la colaboración, la confianza y las acciones colectivas. De a poco, nuestras conversaciones y tareas compartidas, nuestros encuentros y desencuentros, los aciertos y lo que no resulta como lo esperábamos van construyendo la identidad de la Red.

Una Red a la que pone en movimiento lo educativo y, en ese escenario, propone y promueve la creación de otras formas para la enseñanza, la revisión del abordaje de las tareas actuales y la imperiosa necesidad de dar cuenta de las transformaciones en cómo el conocimiento se produce, circula y distribuye en el marco de la cultura digital que nos contiene.

Las personas precisan una formación que les ayude a vivir en esta sociedad sin muros, evitando la fragmentación, dispersión y un exceso de carga emocional y cognitiva. [...] Los sistemas de formación tradicionales basados en metodologías didácticas muy centradas en lo disciplinar precisan transformarse y combinarse con planteamientos que orienten en el diseño de estos nuevos espacios a través de experiencias basadas en la interacción social, la participación activa y los entornos complejos. La pedagogía como ciencia del diseño es un camino que conviene explorar y desarrollar. Fundamentar lo pedagógico en el diseño implica un razonamiento pedagógico más transparente que permite el diálogo, la participación y la modificación dinámica de los escenarios de aprendizaje. El papel de las tecnologías digitales es fundamental pero deja de tener sentido preguntarse sobre si estas proporcionan un mayor aprendizaje, ya que resulta imposible prescindir de lo tecnológico. Se trata, eso sí, de dar coherencia a los diseños, visibilizando el diseño pedagógico frente a los recursos digitales (Gros, 2015).

Los desafíos pedagógicos que implican los escenarios mediados tecnológicamente abarcan no solo transformaciones de espacio y tiempo, sino también la comprensión de los nuevos modos en los que circulan los saberes, la redefinición

“

**ES IMPOSTERGABLE
ARTICULAR LA MIRADA
PEDAGÓGICA PARA
PENSAR LAS MEDIACIONES
EDUCATIVAS CON
TECNOLOGÍAS DIGITALES
DESDE UNA PERSPECTIVA
CRÍTICA.**

”

de las comunicaciones y de las relaciones en los nuevos entornos (Dussel, 2018). Como sostiene Edelstein (2000), las prácticas pedagógicas se definen como complejas ya que se desarrollan “en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto”. Son estos nuevos bordes, a los que también podríamos denominar “fronteras”, los que nos indican que la mediación de las prácticas de enseñanza con tecnologías digitales no es solo una alternativa de innovación sino que involucra una responsabilidad ética y política que responde a las transformaciones socioculturales contemporáneas. La verdadera inclusión implica la adopción de un posicionamiento político ya que se trata de enseñar para una mayor igualdad en los modos de aprender y por

lo tanto de promover el acceso al conocimiento.

La RedTE.Ar revisita estas conceptualizaciones, las pone en su agenda y va creciendo en sus construcciones, conceptos e investigaciones que dialogan y enriquecen lo que construyen los equipos que la conforman, a la vez que fortalecen el tejido comunicacional y vincular entre sus integrantes.

PEQUEÑAS IDEAS, GRANDES RETOS: LA RED ES MOVIMIENTO

Esperamos que estas reflexiones a partir de la historia y las acciones de la RedTe.Ar se conviertan en una invitación a articulaciones, a asumir desafíos, a proponer rediseños, donde lo tecnológico acompañe y potencie lo pedagógico y, a su vez, lo pedagógico pueda diversificarse, enriquecerse, actualizarse a partir de lo que lo tecnológico y lo digital ofrecen.

Sí, tal como sostenemos, el conocimiento se construye de manera dialéctica, cuando creemos que llegamos a un destino, vuelven a abrirse recorridos posibles, interrogantes, dudas, se habilitan nuevos ámbitos para explorar, nuevas preguntas. La RedTe.Ar tiene mucho camino por recorrer, campos por investigar, propuestas para ofrecer sobre las posibilidades de la enseñanza mediada por tecnologías digitales en la universidad. Aceptamos el reto, las oportunidades, pues nuestra red es movimiento, crecimiento y producción.



FOTO: GALA ABRAMOVICH

REFERENCIAS

Barletta, César & Martín,

María Mercedes (2022). Ser estudiante a distancia: las tramas de una construcción. Ponencia en el 9º Seminario Internacional de Educación a Distancia. Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA). Mar del Plata, 14 y 15 de noviembre.

Bauman, Zygmunt (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo.* Trad.: D. Payás. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Dussel, Inés & Trujillo Reyes, Blanca Flor (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40 (Especial), 142-178. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/>

[issue.24486167c.2018](https://doi.org/10.22201/issue.24486167c.2018).

Especial.59182

Edelstein, Gloria (2000). El Análisis Didáctico de las Prácticas de Enseñanza. Reflexión sobre el trabajo docente. *Revista IICE*, a. 9 (17). Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Gros, Begoña (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16 (1), p. 58-68.

Lion, Carina (2015). Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: Caleidoscopio en movimiento. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9 (9), pp. 1-13. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7037/pr.7037.pdf

Martín, María Mercedes (2019). Redes que tejen conocimientos: hipermediando la ense-

ñanza en la Universidad. *Revista Diálogo Educativo*, 19 (62), 1010-1022. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12357/pr.12357.pdf

Martín, María Mercedes (2023). *Algunas reflexiones sobre la educación en la universidad durante y después de la pandemia.* El caso de la Universidad Nacional de la Plata. Punto CuNorte. Universidad de Guadalajara, México (en prensa).

RedTE.Ar (2021). Apuntes sobre/ para la Docencia Universitaria. Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa de Universidades. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1p7YUhgOabMZFdTslaqGbzl-vHC4ry6l/view>.

Tarcus, Horacio (2008). El mayo argentino. *Osal*, 9 (24), p. 171.

SOMOS VIRTUALES Y PRESENCIALES

NUEVOS ESCENARIOS PEDAGÓGICOS, LABORALES Y GREMIALES DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO POSTPANDEMIA

SILVIA I. NÚÑEZ

ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN Y NTICS-UNQ- RedTE.Ar
SECRETARIA GENERAL DE ADIUNQ

LA PANDEMIA Y CÓMO SE SOBREVIVIÓ A LA EMERGENCIA

El mundo universitario sufrió, como toda la sociedad, un gran cimbronazo con el advenimiento de la pandemia y su consecuente confinamiento obligatorio. Las aulas universitarias quedaron desoladas y más aún su comunidad educativa. En tiempo récord, en algunos casos, y con mucha lentitud, en otros, las universidades se vieron compelidas a sostener la educación a como diera lugar y de repente un nuevo vocabulario trascendió y se hizo carne en todas/os. Educación virtual, videoconferencia, asincronía, sincronía, nuevas tecnologías, *e-learning*, plataformas, fueron palabras y hechos que llenaron los intersticios de una humanidad que veía peligrar su existencia.

Ante este cuadro de situación, la docencia universitaria afrontó con responsabilidad y firmeza su rol de facilitador y creador de conocimiento. Pero, para muchas/os, este volver a encarnar la docencia como “apostolado” y/o “sacerdocio” significó soportar estoicamente condiciones familiares, profesionales y laborales poco favorables. Si bien la educación virtual ya llevaba un par de décadas como modalidad, pocas instituciones estaban preparadas para afrontar de forma perentoria la demanda de montar plataformas, crear aulas, tener capacitadas/os y equipadas/os a las/os docentes y disponer del entramado tecnológico necesario.

Con fuerza se hizo patente la falencia en cuanto a la formación en competencias digitales del cuerpo de profesoras/es, entendiendo a las mismas como habilidades

necesarias para el uso efectivo de la tecnología digital en la vida cotidiana, el trabajo y la educación (Farnós, 2023). Fue entonces que muchas/os sumaron, a su actividad laboral docente, el aprendizaje y comprensión de un compendio de herramientas y entornos tecnológicos para poder comunicar y enseñar sus contenidos disciplinares.

Al contexto antes descrito, se agregaron, en muchos casos, los recursos financieros escasos, tanto de las universidades como de las/os profesoras/es; el poco conocimiento de cómo gestionar a nivel institucional semejante cambio organizacional de la vida académica; la suspensión de muchas actividades de investigación, el cese total de acciones de extensión y la nulidad absoluta del cara a cara en espacios físicos.

El profesorado se encontró imbuido en una espiral de clases virtuales para las cuales no estaba preparado, ejerciendo no solo el rol docente, sino también el de contención de un estudiantado que vivía, aún con mayor fuerza, la precariedad laboral o falta de empleo, en el cual estar disponible siempre era el deber ser de lo que se esperaba del/la profesor/a.

Si bien al principio se creyó que el confinamiento implicaría solo algunas semanas, pronto la realidad mostró que el encierro había venido para quedarse largo rato y desde ese momento comenzaron a acrecentarse las tareas y obligaciones del profesorado. Hubo que crear una ingente cantidad de materiales y actividades que se adaptaran a la modalidad virtual; estar durante largas horas frente a las computadoras; encontrar tiempo para capacitarse; responder consultas de las/os estudiantes; realizar reuniones con colegas de área/departamento; generar espacios de reflexión sobre la situación que se vivía, en redes sociales o cualquier otro entorno que permitiera la comunicación de ideas y además, realizar tareas de cuidado de la familia y propias.

El hogar se convirtió en aula, ágora y lugar de trabajo. La conexión a Internet se tornó necesaria y los propios bolsillos de las/os profesoras/es afrontaron ese gasto. La situación significó para muchas/os, endeudarse por la compra de computadoras de escritorio, note-

books, micrófonos, cámaras para PC, sillas ergonómicas o celulares para afrontar el nivel de “uso” que significaba, en muchos casos, tener una sola computadora para toda la familia.

CUANDO LA VUELTA A LA PRESENCIALIDAD PLENA DEVELA VIEJOS/NUEVOS DESAFÍOS A AFRONTAR

Y es así como empezaron a surgir grandes problemáticas que aún hoy nos acompañan. Desde la sociedad en

general, se requiere a las/os docentes una responsabilidad exacerbada y desmedida con respecto al proceso educativo, basada en retrotraer a su quehacer y función a definiciones establecidas primigeniamente durante el Renacimiento, relacionadas con el apostolado, misión e ideal pedagógico (Durkheim, 1969), obviando el constructo social, cultural, social, pedagógico, filosófico y político que ha variado desde entonces hacia el actual, que sitúa al docente como profesional y trabajador de la educación. Demanda al profesorado y a las instituciones universitarias roles de mitigamiento y compensación ante desigualdades de todo tipo que exceden a las específicas y educativas que le competen.

Desde lo institucional, poseer una adecuada conectividad no se entiende como un gasto laboral. La elaboración de material *ad hoc* no se considera como una actividad remunerada y, si se contempla su pago, se lo hace a valores irrisorios. La disponibilidad sin límites se demanda sin tener en cuenta el derecho a la desconexión. La formación en competencias digitales no siempre es propiciada y solventada por las propias universidades. Se imponen plataformas educativas que exigen apropiarse de lógicas propias no conocidas. El equipamiento para desenvolverse en actividades docentes es total responsabilidad monetaria del profesorado. Se sostienen prácticas de evaluación que establecen controles de los aprendizajes “impracticables” para entornos virtuales. No se adecuan las reglamentaciones a las especificidades de los entornos virtuales. Se suma mayor cantidad de estudiantes en las aulas virtuales que las previstas

“

EXISTE UN FALSO CONCEPTO
SOBRE LAS HABILIDADES,
COMPETENCIAS Y ACCESO
A LA TECNOLOGÍA
DETENTADA POR LES
ESTUDIANTES, CREYENDO
QUE ES PREEXISTENTE AL
INGRESO A LA UNIVERSIDAD.

”

FOTO: GALA ABRAMOVICH



para las aulas presenciales, por considerar que no se nota esa diferencia numérica en la modalidad virtual. No existe un real relevamiento sobre las condiciones de conectividad y acceso a dispositivos digitales del estudiantado a nivel nacional, regional, y local. Existe un falso concepto sobre las habilidades, competencias y acceso a la tecnología detentada por las/os estudiantes, creyendo que es preexistente al ingreso a la universidad y que en la misma ya no es tan necesario ofrecer materias/cursos relacionados con la informática general, la tecnología educativa, etc.

Desde el estudiantado, aguardan clases innovadoras que den cuenta de un dúctil manejo de herramientas, entornos y plataformas tecnológicas. Demandan un seguimiento y una comunicación todos los días y a toda hora por parte de sus profesoras/es. Solicitan evaluaciones más flexibles en cuanto a tiempos de entrega y formatos. Esperan materiales didácticos que se adecúen al formato página web o redes sociales de fácil lectura y corta duración. Reclaman, ante la vuelta a la presencialidad, que se mantengan cursos y propuestas educativas bimodales o virtuales más allá de la excepcionalidad.

Desde el profesorado, persiste la resistencia a modalidades virtuales, bimodales e híbridas, aduciendo

que no permiten la misma “calidad” de la enseñanza que la presencialidad. En muchos casos no existe reflexión pedagógica, política, ideológica y cultural sobre la irrupción acelerada de nuevas plataformas educativas propugnadas por las grandes empresas tecnológicas que dominan y marcan el pulso de la sociedad del conocimiento. Se necesita repensar el concepto de “presencia física” como condición *sine qua non* para una educación de calidad, dado que la “presencia” en la virtualidad tiene sus especificidades y nuevas dimensiones, las que resulta indispensable que sean estudiadas y analizadas a fin de mejorar las acciones pedagógicas y didácticas (Della Giustina & Núñez, 2023). Existe escasa participación en discusiones de orden pedagógico y didáctico (y menos aún, ideológicas) cuando se implementan capacitaciones virtuales, plataformas, formatos y herramientas de forma forzosa.

El profesorado no expone las nuevas exigencias laborales preexistentes y existentes en la virtualidad a los gremios. Existe un gran desconocimiento por parte del cuerpo docente sobre sus derechos como trabajador y profesional de la educación y, en el caso de tenerlo identificado, no ejerce la fuerza necesaria para

hacerlos respetar, cuestiones que se acrecientan en la modalidad virtual. La ciberconvivencia, las competencias digitales y los derechos laborales establecen nuevas condiciones laborales derivadas de la contratación docente en un actual contexto multimodal de la oferta educativa universitaria (Quezada Castro et al., 2021).

Se necesita la formulación e implementación de regulaciones *ad hoc* en marcos laborales docentes de virtualidad e hibridación que los protejan como profesionales y trabajadores de la educación, de manera tal de ser incorporados al actual Convenio Colectivo de Trabajo de Docentes en la Universidades Nacionales.¹

Si bien de forma general en la Argentina la CYMAT² (Comisión de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo) regula y protege a las/os trabajadoras, se torna urgente analizar, elaborar e implementar condiciones laborales y de medio ambiente de trabajo relacionadas específicamente al contexto universitario en sus distintas modalidades a través de una CYMAT universitaria y CYMAT locales presentes en cada institución.

La pandemia reveló con más fuerza las inconsistencias y debilidades estructurales del sistema educativo en general y el universitario en particular, mostrando de forma patente la transformación y trastocamiento de las dimensiones espacio-temporales del trabajo del/la docente universitaria/o, la sobrecarga laboral, física, mental, la inexistente satisfacción salarial, la responsabilidad puesta en el profesorado en cuestiones relacionadas con la conectividad y la adquisición de equipamiento tecnológico mostrando, a

“

EL ESTUDIANTADO
RECLAMA, ANTE LA VUELTA
A LA PRESENCIALIDAD,
QUE SE MANTENGAN
CURSOS Y PROPUESTAS
EDUCATIVAS BIMODALES O
VIRTUALES MÁS ALLÁ DE LA
EXCEPCIONALIDAD.

”

la vez, la exclusión del cuerpo docente en la toma de decisiones sobre dimensiones organizacionales, administrativas y tecnológicas que impactan fuertemente en el proceso educativo desde lo didáctico, pedagógico e ideológico.

También la etapa de virtualidad forzosa evidenció la dispar responsabilidad y carga laboral en la que se vieron inmersas las docentes, dado que en ellas recayeron aún con más fuerza las tareas de cuidado familiar, las cuales debieron alternarse con la atención y seguimiento del estudiantado, la elaboración de clases y materiales educativos, la capacitación, las reuniones con autoridades y colegas,

la difusión relacionada con su *expertise*, etcétera.

AFRONTANDO EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CON Y DESDE LAS TECNOLOGÍAS

El contexto y las cuestiones enunciadas someramente durante este artículo implican la generación de una agenda de discusión y acción que permita repensar, reflexionar y elaborar soluciones y nuevas ideas para un mundo educativo universitario inevitable e inexorablemente atravesado por las tecnologías. Listaremos algunos puntos focales que merecen ser atendidos prioritariamente.

Primero, plantear el escenario de la presencialidad como el único posible para el despliegue de la educación implica, al menos, desconocer la diversidad de experiencias de las que participaron docentes y estudiantes de todo el territorio argentino. La educación a distancia se viene desarrollando hace varios años en el país y en el mundo, de modo tal que en la actualidad los medios que la posibilitan y fortalecen se encuentran ampliados y extendidos (RedTE.Ar 2021). Se deben ejecutar soluciones que mitiguen y terminen con la desigualdad de acceso a la conectividad y dispositivos tecnológicos, tanto de estudiantes como de docentes y, por supuesto, de la población en general. Esto debe ser motivo de preocupación y ocupación de las políticas públicas e institucionales.

¹ El CCT fue homologado en el año 2014. En él se regulan las condiciones de trabajo y reconocen los derechos laborales de la docencia universitaria a través de un instrumento que alcanza en Argentina rango de ley.

² La Comisión de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT) fue creada por el artículo 117, Capítulo II, título VIII del Convenio Colectivo de Trabajo General (CCTG) para la Administración Pública Nacional homologado por el Decreto N° 214/06, a los efectos de la aplicación de las normas sobre condiciones de trabajo y medio ambiente reguladas en las Leyes N° 19.587 y 24.557 y sus Decretos reglamentarios. Su principal función es velar por mejores condiciones de trabajo y la implementación de medidas preventivas a dicho efecto.

El trabajo virtual docente necesita regulaciones y asignaciones de tareas y funciones que no se pueden espejar a las de la presencialidad ya que implican nuevas condiciones laborales y de responsabilidad en las cuales debe evitarse el agotamiento y la sobrecarga, por lo cual, además, se debe instalar como posibilidad el derecho a la desconexión. Es necesario diseñar, entonces, modos de intervenir que no generen excesos y que, cuando los hay, planteen nuevas especificaciones de funciones y redistribuciones de tareas al interior de los equipos dentro de la carga horaria pautada según la dedicación docente (Maggio, 2023).

La nueva organización temporal que viabiliza la virtualidad significa repensar al tiempo ya no como una dimensión unidireccional (presencial o virtual) y revela nuestro ser presenciales y virtuales todo el tiempo, significando este devenir, condición de posibilidad dentro del hecho educativo. El escenario educativo se despliega hoy en un mundo que es físico y virtual a la vez (Baricco, 2019), en el que las nociones de tiempo y espacio se resignifican, se reinventan y se despliegan conformando nuestro binomio de identidad digital y virtual. Siguiendo a García Aretio (2021), a las/os docentes más resistentes hay que implicarlos para que critiquen, sí, y para que construyan y definan, junto a los demás, ese nuevo papel que la sociedad digital les está exigiendo.

Los formatos virtuales proponen diferentes modalidades de interacción que no deben ser traccionados a los modos de la presencialidad, sino que merecen escenarios de innovación y creación de un nuevo tipo, dentro del ámbito universitario.

La mayor flexibilidad de la modalidad virtual con respecto al manejo personal del tiempo de estudio permitió vislumbrar durante la pandemia el retorno a la universidad de aquellas/os que, por razones de trabajo, familiares y hasta económicas no podían continuar con sus estudios. Hoy, ante la vuelta a la presencialidad, demandan seguir contando con ofertas al

menos bimodales, que les permitan una organización del tiempo de estudio que no implique necesariamente sentirse agobiados o extenuados.

Lo disciplinar tiene que entramarse con una visión crítico-pedagógica que integre las posibilidades didácticas de la tecnología (RedTe.Ar, 2021). En pos de eliminar la brecha de competencia digital docente se debe ofrecer formación y capacitación en tecnología que viabilice la adquisición de habilidades, conocimientos, estrategias y competencias a ser puestas en juego de manera efectiva y pertinente en actividades

de enseñanza y de aprendizaje. Y, para aquellas/os que ya se encuentren más formadas/os, es necesario implementar espacios y momentos de exploración de nuevas herramientas, entornos, plataformas y métodos de enseñanza que permitan mejorar la calidad de su quehacer docente.

Lo polifónico del escenario de la educación virtual se encuentra habitado por un sinnúmero de vocablos de los cuales se precisa clarificar y aunar unívocos sentidos. Educación bimodal, híbrida, semivirtual, virtual, de *extended learning*, remota, en línea, digital, entre otros, no significan lo mismo e implican, además, características diferentes que no siempre se adaptan a todas las

necesidades que se plantean en el ámbito universitario.

Se hace preciso tener en cuenta que, en la actualidad, un docente puede ejercer su rol dentro de la virtualidad y la presencialidad dentro de una misma o varias instituciones y, dado este cuadro de situación, en ambas modalidades deben existir regulaciones laborales que no sean opuestas o restrictivas en cuanto a, por ejemplo, el puntaje dentro de la carrera docente, el valor de la hora cátedra, los períodos vacacionales, la cantidad asignada de estudiantes, etc.

Se suma al contexto antes enunciado la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) y, si bien la misma se encuentra en un estado primigenio de desarrollo, se la enuncia y dota de un rol de panacea universal, a la vez que como una ejecutora despiadada de puestos de trabajo. Es preciso analizar y reflexionar críticamente sobre ella, identificando

“

SE DEBEN EJECUTAR
SOLUCIONES QUE MITIGUEN
Y TERMINEN CON LA
DESIGUALDAD DE ACCESO
A LA CONECTIVIDAD Y
DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS,
TANTO DE ESTUDIANTES
COMO DE DOCENTES.

”

que en la actualidad se requiere de la intervención humana para alimentar con información, configurar, programar y supervisar los sistemas que ella comprende. Y esto implica, nada más y nada menos, estar alertas a que la misma no siga generando brechas aún más profundas de género, etnia, culturales y laborales, como ya lo está haciendo, y también que exista un debate ético sobre el uso de la información de todas/os como insumo algorítmico de grandes empresas tecnológicas. La educación debe transformarse rápidamente y brindar y fomentar en todas/os competencias digitales y adquisición de habilidades críticas en un mundo cada vez más digital en el que no solo abreva e incluye a la IA sino también a la tecnología en general.

Superada ya la excepcionalidad y la urgencia, es momento de afrontar, analizar y accionar dentro de los nuevos escenarios que se han conformado en el ámbito universitario, dejando de lado la creencia de que se puede retrotraer el tiempo a lo prepandémico para que todo “siga igual”; es momento de proponer una refundación y a la vez renovación del acto pedagógico y/o didáctico, dando lugar también al sentido ideológico de lo que debe significar hoy la educación como derecho.

La irrupción arrolladora de la IA está transformando velozmente varios aspectos de la sociedad y su impronta en la educación no es la excepción. Las señales de alerta se encienden en cuanto las grandes empresas tecnológicas “nos venden” que la IA puede desempeñar muchas actividades de manera más eficiente y precisa que los humanos, a la vez que dicha automatización deviene en la pérdida de puestos de trabajo. La docencia debe despojarse de la añoranza que sostiene que el pasado de aulas físicas y presenciales fue mejor, y salir de su zona de confort para afrontar crítica y reflexivamente un futuro inasible, interpelante e intenso, donde la IA y las tecnologías no son buenas o malas en sí mismas, sino que lo que las pone en uno u otro lugar es el uso que hacemos los humanos de las mismas.

En este nuevo contexto, el trabajador y profesional de la educación debe asumir un rol protagónico que no solo le permita defender sus derechos en todas las aristas que implican su rol docente (laboral, pedagógica, didáctica, ideológica, cultural y simbólica), sino que también debe velar por el derecho a una educación inclusiva y de calidad para sus estudiantes y la sociedad toda, en la cual la tecnología es, sin lugar a duda, un elemento insoslayable y necesario para todas y todos.

REFERENCIAS

Baricco, Alessandro (2019). *The Game*. Buenos Aires (Argentina): Anagrama.

Della Giustina, Sandra & Núñez, Silvia. (2023). Presencias en construcción en las aulas universitarias de la pospandemia. *IV Workshop de Innovación y Transformación Educativa (Wite)*. Recuperado de: <https://wite.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/2023/05/Presencias-en-construccion-en-las-aulas-universitarias-de-la-pospandemia.pdf>

Durkheim, Emile (1969). *Educación y Sociología*. Barcelona (España): Península.

Farnós, Juan. (11/05/2023). Competencias (digitales):

análisis-investigación-implementación (Educación disruptiva & IA). *Juandon. Innovación y conocimiento. La búsqueda del conocimiento en una Sociedad de la Inteligencia*. Disponible en <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2023/05/11/competencias-digitales-analisis-investigacion-implementacion-educacion-disruptiva-ia/>

García Aretio, L. (10/06/2020). Docentes universitarios, ¿desconectados? Contextos universitarios mediados. Disponible en <https://aretio.hypotheses.org/4713>

Maggio, Mariana (2023). *Híbrida (2ª. ed.): Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora. Disponible en <https://digital.tilde-editora.com.ar/reader/>

Maggio, Mariana (2023). *Híbrida (2ª. ed.): Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora. Disponible en <https://digital.tilde-editora.com.ar/reader/>

[híbrida-2a-ed-ensenar-en-la-universidad-que-no-vimos-venir?](#)

Quezada Castro, María del Pilar; Castro Arellano, María del Pilar; Dios Castillo, Christian Abraham; Quezada Castro, Guillermo Alexander (2021). Condiciones laborales en la educación universitaria peruana: Virtualización ante la pandemia COVID. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, a.26 (93), pp. 110-123. Universidad del Zulia (LUZ). Disponible en <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/34971/36944file/d/1p7YUhgOabMZFdTsilaqGbzlvHC4ry61/view>

Tarcus, Horacio (2008). El mayo argentino. *Osai*, 9 (24), p. 171.

ENTREVISTA A BEN WILLIAMSON

IMPLICANCIAS DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PRIVATIZACIÓN, COMERCIALIZACIÓN Y PÉRDIDA DE SOBERANÍA

BEN WILLIAMSON ES INVESTIGADOR EN LA MORAY HOUSE SCHOOL OF EDUCATION AND SPORT, INSTITUTE FOR EDUCATION, COMMUNITY & SOCIETY, UNIVERSITY OF EDINBURGH. ADEMÁS DE HABER ELABORADO -JUNTO CON ANNA HOGAN, Y A PEDIDO DE LA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN- UN TRABAJO FUNDAMENTAL PARA ENTENDER LA EXPANSIÓN DE LAS TENDENCIAS PRIVATIZADORAS Y MERCANTILISTAS DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LA PANDEMIA DE COVID-19, SE ENCUENTRA ESTUDIANDO LA FORMA EN QUE LAS PRÁCTICAS SOCIODIGITALES Y LOS USOS DE DATOS GENERAN NUEVOS -E INQUIETANTES- FUTUROS EDUCATIVOS. LUCÍA TROTTA Y DANIELA ATAÍRO, INVESTIGADORAS DEL IEC CONADU, LO ENTREVISTARON PARA POLÍTICA UNIVERSITARIA.¹

En algunos de tus trabajos decís que estamos pasando por una transformación digital ¿Qué características asume este proceso en los sistemas de educación superior? ¿Y qué implicaciones tiene en términos de privatización y comercialización de la educación superior?

Creo que la transformación digital se ha convertido en una especie de discurso internacional dominante para la educación continua, desde los primeros años hasta la educación superior, y también en los espacios de aprendizaje profesional. Existe una visión generalizada según la cual la educación necesita de manera urgente una reforma o una revolución. No se trata de un argumento especialmente nuevo pero quedó muy claro durante la pandemia de COVID en 2020 y 2021 que la idea de transformación digital fue promovida de forma acelerada por diferentes tipos de organizaciones. Estas organizaciones, que hablan el lenguaje de la transformación digital o promueven una reforma de la educación digital, son variadas y van desde organizaciones internacionales como la OCDE hasta ciertas unidades dentro de la UNESCO, e incluye también a las grandes consultoras internacionales: KPMG, McKinsey, Ernst & Young, etc. Esta visión fue

¹ Entrevista realizada el 30 de mayo de 2023. Traducción de Sebastián Varela.

compartida por la industria comercial de proveedores de tecnología y, específicamente, los proveedores de tecnología educativa. Lo que vimos en ese momento histórico en particular fue la gestación de una forma de consenso acerca de que la educación debía ir hacia la digitalización. El hecho de que los campus universitarios y las escuelas estuvieran cerrados en muchos países significó que la transformación digital estaba ocurriendo en forma experimental, y permitió que la gente dijera «esto funciona». Incluso en condiciones de emergencia, las universidades podían volverse mucho más digitales. Esta transformación tomó varias formas y dio lugar a una creciente influencia de los actores del sector privado y los operadores comerciales dentro del sistema educativo público o estatal, que incluyó también a las corporaciones tecnológicas más grandes como Google y Microsoft, que rápidamente hicieron acuerdos para ayudar a proporcionar servicios educativos en línea. Pero también se generaron nuevos tipos de asociaciones público-privadas, en las cuales las organizaciones del sector público desarrollaron acuerdos novedosos con actores del sector privado. Quizás el mejor ejemplo fueron los *acuerdos de reparto de ingresos*² que se hicieron entre los proveedores de MOOC (Massive Open Online Courses)³ y las universidades. A veces los proveedores de MOOC proporcionaban licencias para que las universidades accedieran y usaran paquetes de cursos en línea. La plataforma en sí, la plataforma digital, se convirtió en el punto en el que la misión de la universidad pública se unió repentinamente a la misión privada del proveedor de tecnología. Eso ha sido una novedad relevante, en parte porque significó que cuando los⁴ estudiantes pagaban aranceles para asistir a la universidad, una parte de ese dinero iba al operador privado, o parte de los fondos de la universidad se entregaban al operador privado. Entonces, estos nuevos tipos de asociaciones público-privadas han sido significativos. Hoy, probablemente muchas universidades han reducido este tipo de acuerdos de reparto de ingresos, y ciertamente hay en los Estados Unidos ahora mucha atención

regulatoria sobre las implicancias que tienen a largo plazo.

Hablando de estas transformaciones a largo plazo ocurridas durante el confinamiento por la pandemia, ¿qué diferencias observás entre lo que pasó en aquel momento y lo que está pasando ahora?

A nivel general podemos decir que muchos de los actores tecnológicos privados que comenzaron a expandirse en la educación superior durante el COVID, realmente han consolidado su posición y su poder. Ahora vemos muchas universidades en todo el mundo, en América Latina, América del Norte, Europa, Australia y Asia que operan en una infraestructura de Microsoft o Google, o de otro gran operador tecnológico relacionado. Se han realizado algunos estudios para tratar de cuantificar cuántas universidades están utilizando grandes infraestructuras basadas en la nube en América Latina, y también hay otro estudio en Europa. Para una universidad esto implica la existencia de ciertos tipos de acuerdos con algunos de los grandes operadores tecnológicos que brindan almacenamiento en la nube, potencia informática suficiente para ejecutar las operaciones que necesitan, etc. Creo que realmente se ha producido una especie de consolidación de lo que algunos llaman “poder de la infraestructura”.

Durante las primeras olas de COVID observamos una proliferación de plataformas de educación digital. De repente podías ver en cualquier gran feria de tecnología educativa algún tipo de plataforma: de evaluación; de apoyo a la pedagogía; entrega de contenido curricular, en algunos casos para que los maestros generen contenido, lo carguen y lo comercialicen, como Course Hero o Teachers Pay Teachers. Ahora estamos, como dicen algunos, en un contexto en el que la educación se ve completamente “plataformizada”. La educación depende en gran medida de plataformas que han llegado en los últimos años para todo tipo de funciones: administrativas, de evaluación, de currículas pedagógicas. Y están asentadas verticalmente sobre la infraestructura de grandes compañías tecnológicas. Entonces, si se desea ejecutar una aplicación o una plataforma de educación digital, probablemente se haga en servicios de computación en la nube como Amazon Web Services, ya que se requiere de este tipo de infraestructura como respaldo. Definitivamente hemos visto la consolidación de las grandes infraestructuras tecnológicas globales en la educación, y arriba de eso, una especie de enorme ecosistema de plataformas de educación digital que a menudo también se integran entre sí y pueden compartir datos en múltiples direcciones.

² Un *acuerdo de reparto de ingresos* es un tipo de financiamiento universitario en aquellos sistemas arancelados en el que el estudiante paga su educación universitaria, o una parte, después de su graduación, en función de su inserción profesional y un porcentaje de sus ingresos.

³ Los MOOC (cursos en línea, masivos y abiertos) son una modalidad de formación virtual acotada orientada a la empleabilidad y de certificación en línea, que combina la gratuidad con el cobro de algunos complementos, así como propuestas íntegramente aranceladas. Este tipo de modalidades asumen características abiertas y estandarizadas y habilitan a trayectorias individualizadas y autoadministradas con un fuerte desdibujamiento de una institución como garante de la formación. Un ejemplo muy difundido en América Latina son las iniciativas de la plataforma COURSERA.

⁴ Dado que la entrevista fue realizada originalmente en idioma inglés, no se consultó al autor sobre la posible utilización de lenguaje inclusivo en una traducción, opción que sí hemos adoptado en la formulación de las preguntas (N. de la Ed.)



¿Cuáles son las condiciones que permiten estos desarrollos? ¿Cómo se dan dichos procesos en nuestros países latinoamericanos, considerando que somos compradores de estas tecnologías y no productores?

Existe un argumento bastante convincente de que una de las condiciones para que tenga lugar la llamada transformación digital es que los propios sistemas educativos ya estén bastante mercantilizados y privatizados. Por ejemplo, en mi contexto, en el Reino Unido, los estudiantes pagan aranceles, el sistema de educación superior se ha abierto a una amplia gama de proveedores privados y hay mucha externalización de este tipo de acuerdos de asociación público-privada, por lo que creo que ese tipo de condiciones han sido significativas. El contexto latinoamericano está también en muchos casos altamente mercantilizado, privatizado y comercializado, por lo que las condiciones parecen haber sido favorables para este tipo de ideas de transformación digital allí también. Estoy al tanto de un trabajo dirigido por Priscila Gonsales y Tel Amiel en el que han estudiado cómo se sustentan varias plataformas de tecnología educativa diferentes y sus infraestructuras, en el caso particular de Brasil. En el contexto europeo estos fenómenos también ocurren, sin embargo, parece haber ciertas diferencias en términos del tipo de política subyacente respecto de los sistemas de educación superior. Hay, por ejemplo, mucha resistencia a la comercialización de la educación en Francia, y un gran énfasis en cuestiones de soberanía digital y la idea de que debería existir algún tipo de infraestructura de nube nacional sustentando las instituciones de educación pública, en lugar de una estadounidense. También hay algunos desarrollos realmente interesantes en la región catalana de España en torno a argumentos similares sobre la soberanía digital y la creación de plataformas e infraestructura alternativas para escuelas y universidades. Ahora están llegando a la agenda de la Unión Europea ideas sobre diferentes tipos de regulaciones digitales, se está debatiendo un tipo diferente de transformación digital, que no dependa tanto de actores privados y procesos de comercialización.

A nivel universitario, ¿Quiénes lideran esta transformación digital? Aquí en Argentina tenemos un sistema de educación superior de orientación pública y estas transformaciones no son tan visibles. ¿Podrías contarnos un poco más sobre estos actores comerciales que lideran estas transformaciones? ¿Cuáles son sus intereses, qué ideas tienen sobre la educación o la universidad? ¿Y cómo operan para desarrollar sus proyectos?

Creo que es imposible identificar exactamente quienes están impulsando esta transformación digital, pero deberíamos centrar nuestra atención en los actores financieros, los inversores. Lo que ciertamente hemos visto durante la última década son cantidades crecientes de capital de riesgo e inversión de capital privado en tecnología educativa. Al principio gran parte de esa inversión se centró en Estados Unidos, luego en China e India. Pero ahora se habla, cada vez más, de mercados emergentes para la inversión de capital de riesgo en tecnología educativa en América Latina, el sudeste asiático y África. Creo que los inversionistas en tecnología educativa están desempeñando un papel muy importante en la colocación de fondos en productos particulares que, ellos esperan, transformarán de alguna manera la educación.

Entonces la pregunta importante pasa a ser la que ustedes me hacen: ¿cuáles son sus ideas sobre la educación? Estoy comenzando una investigación sobre los inversionistas en tecnología educativa, y observo algunos patrones distintivos en términos de en qué invierten. Una de esas ideas o visiones es la de una *educación desagregada* que se refiere a tomar tantos servicios, funciones y tareas de una universidad como sea posible, separarlas y luego ponerlas a disposición para subcontratarlas o para que algún proveedor externo las expanda o las reemplace por completo. Eso podría referir a cosas como la captación de matrícula estudiantil: sería posible, por ejemplo, la existencia de una especie de proveedor digital subcontratado que trabaje sobre la captación de estudiantes. También podría haber algún tipo de proveedor externo que suministre materiales curriculares o proporcione la plataforma en la que se lleva a cabo gran parte de la enseñanza. Es decir, los inversores pa-

“

LA PLATAFORMA DIGITAL SE
CONVIERTIÓ EN EL PUNTO
EN EL QUE LA MISIÓN DE
LA UNIVERSIDAD PÚBLICA
SE UNIÓ REPENTINAMENTE
A LA MISIÓN PRIVADA
DEL PROVEEDOR DE
TECNOLOGÍA.

”

recen interesados en este tipo de procesos de desagregación, lo cual en parte ayuda a explicar las enormes valuaciones de mercado que actualmente tienen ciertos proveedores privados de cursos educativos en línea.

También vemos inversores muy interesados en lo que a veces se denomina *challenger institutions*, es decir, pasar por alto las instituciones estatales o públicas de educación superior existentes y crear alternativas competitivas. Estas instituciones operan frecuentemente por fuera de la regulación estatal para el sector de la educación superior; y existen diferentes tipos de arreglos para que sean sostenidas económicamente por actores privados, a menudo a través de capital de riesgo u otros tipos de propietarios privados que invierten en esos espacios. Y este tipo de instituciones, a menudo, se enfocan en un subconjunto mucho más limitado de propósitos educativos. Tienden a ser vocacionales; estar centrados en la ciencia, la tecnología y la ingeniería; orientadas por ideas sobre productividad e innovación en una economía digital. Por lo tanto, puede observarse en estos casos un cambio en el que se pasa de ver a la educación como una especie de bien público o común a concebirla como una adquisición individual de habilidades comercializables que pueden intercambiarse por puestos en un mercado laboral de alta tecnología. Creo que es una visión de la educación muy diferente a la que tienen las instituciones públicas o estatales, en las que coexisten diferentes visiones e ideas sobre el propósito de la educación, sobre cómo debe orientarse política y culturalmente.

En cierto modo, centrarse en los inversores implica seguir el dinero, ¿En qué se gasta el dinero? ¿Se está gastando en alternativas privadas a las instituciones públicas que tenemos? Son algunas preguntas significativas sobre el tipo de instituciones educativas a las que podrían asistir los jóvenes en el futuro y cómo eso podría orientarlos hacia el mundo como ciudadanos.

¿Puede decirnos algo sobre el papel de los Estados en este nuevo tipo de alianzas que surgieron durante la pandemia con actores privados?

Abordando la pregunta desde una perspectiva sociológica, podría decir que, en muchos contextos, ya no es simplemente el Estado, sino que hay diferentes actores multisectoriales que

intervienen y participan en la generación de políticas. Las grandes empresas de consultoría y auditoría participan en muchos países en funciones estatales clave como las políticas de bienestar, de seguridad y, en general, en los servicios públicos como es el caso de la educación. Muy a menudo, estas grandes organizaciones de consultoría se vuelven parte del Estado, no están haciendo algo por separado, sino que son parte de la forma en que éste se organiza. En el Reino Unido, nuestro gobierno no gasta millones, sino miles de millones, en estas empresas de consultoría y de gestión para brindar nuestros servicios públicos. Respecto de la transformación digital en la educación, observamos que las empresas tecnológicas también se integran cada vez más en el trabajo estatal. Hay un artículo de investigación realmente interesante de Jeff Gordon y Marion Fourcade sobre cómo se generan las políticas públicas en esta era digital. Y su argumento principal es que los Estados contemporáneos intentan maximizar el potencial de las tecnologías digitales para incrementar la eficiencia, reducir los costos, o mejorar los servicios, por lo tanto, hay una creciente expectativa de que los servicios públicos se mejorarán a través de las tecnologías digitales.

El problema fundamental es que el Estado normalmente no puede lograr eso por sí mismo, y tiene que entablar nuevas relaciones con distintos tipos de proveedores digitales, sean proveedores globales gigantes de infraestructura tecnológica, o plataformas que se han desarrollado para sectores específicos. Lo cierto es que el Estado está delegando muchas de sus responsabilidades a las organizaciones digitales, lo que lleva a

una forma potencialmente nueva de gobierno digital, como describen Gordon y Fourcade. Y creo que ciertamente hemos visto, en algunos contextos, cambios en ese sentido en la educación superior; donde lo que tradicionalmente consideraríamos organizaciones estatales, como nuestros departamentos de educación o las diferentes agencias que conforman el sistema de educación superior; también están imbricados en estrechas asociaciones con organizaciones digitales privadas que conducen a formas potencialmente diferentes de trabajo estatal digital.

En estos días es ineludible preguntarse por la inteligencia artificial y su impacto en la vida universitaria, tanto en la docen-

“

LA EDUCACIÓN DEPENDE EN
GRAN MEDIDA DE PLATAFORMAS
QUE HAN LLEGADO EN
LOS ÚLTIMOS AÑOS PARA
TODO TIPO DE FUNCIONES:
ADMINISTRATIVAS, DE
EVALUACIÓN, DE CURRÍCULAS
PEDAGÓGICAS.

”

cia como en la investigación ¿Qué nos puede decir al respecto? Al menos en Argentina se habla mucho de esto, pero ¿cuáles son las implicancias para docentes y educadores?

La cuestión de la IA (inteligencia artificial) en la educación es tan grande que a veces es un poco difícil saber por dónde empezar. Se habla mucho sobre lo maravillosamente disruptiva e innovadora que será la IA en la educación y más allá, o de que la IA será una especie de pesadilla distópica, e incluso podríamos aceptar ambas perspectivas simultáneamente. Pero creo que probablemente la IA sea bastante mundana porque se integrará en muchas de las plataformas o servicios digitales que ya tenemos, donde puede mejorar o empeorar las cosas. Ya estamos comenzando a observar que tendremos tecnologías de chatbot producidas por OpenAI ejecutándose en todas nuestras herramientas de Microsoft, porque ya tenemos estas herramientas de Microsoft en muchas universidades y escuelas de todo el mundo. Microsoft ha dejado muy claro que tendremos OpenAI integrado en el paquete de Office. Eso plantea grandes preguntas sobre lo que haremos con la escritura de los estudiantes, por ejemplo, cuando hay un chatbot como una especie de asistente automatizado funcionando. No es que vamos a tener que registrarnos en algún tipo de aplicación externa contra la que podamos después eventualmente poner un *firewall* para protegernos, sino que simplemente estará allí inserta en la herramienta diaria que ponemos a disposición de los estudiantes.

Pasará lo mismo con Google, si se está utilizando Google Docs o varias de sus herramientas educativas como el chatbot Google Bard, que también estará en la punta de nuestros dedos haciendo sugerencias, así que esto plantea preguntas realmente importantes. Pero al mismo tiempo, en algunos aspectos, no será tan espectacular como algunas personas piensan. Ciertamente, debemos tener mucho cuidado con las afirmaciones muy optimistas de que la IA transformará todo para mejor. Vale la pena estar abiertos a la idea de que puede tener algún valor experimentar con las herramientas de IA y ver qué pueden hacer, pero estoy muy preocupado por la velocidad con la que se están desplegando sin un compromiso adecuado con la variedad de actores que se verán afectados

“

VEMOS INVERSORES MUY INTERESADOS EN LAS CHALLENGER INSTITUTIONS, EN PASAR POR ALTO LAS INSTITUCIONES ESTATALES O PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CREAR ALTERNATIVAS COMPETITIVAS.

”

por estas herramientas, y eso incluye a maestros y estudiantes. Ya estamos viendo muchas de las debilidades y problemas de las tecnologías de inteligencia artificial recientes, el hecho de que si se les hacen consultas objetivas, pueden reportar información falsa, y el hecho de que pueden amplificar las formas existentes de discriminación y sesgo sobre lo que sea que esté en las bases de datos de entrenamiento que usan para producir nuevos textos.

Comparto, probablemente junto con millones de personas, esta profunda ansiedad sobre la velocidad con la que se están implementando estos procesos, y también una especie de triste sensación de falta de agencia o capacidad para poder hacer algo

al respecto frente a esta especie de poder global tecnológico. Vemos a Microsoft, Google, Amazon, Facebook, Oracle, todos ellos y sus contrapartes en China e India también, implementar estas tecnologías lo más rápido posible, y luego dejar que los demás se arreglen. Creo que no es una manera ética de hacer las cosas, y es muy difícil ver qué tipo de acción podemos tomar, probablemente alguna acción colectiva a gran escala, por ejemplo, a través de federaciones de sindicatos de docentes que podrían tomar posición al respecto. No creo que las empresas tecnológicas estén muy interesadas en que decidamos cómo se regula esta tecnología, o que nos sentemos a la mesa para discutir al respecto. Reconocen que van a ser reguladas debido a todos los problemas que están surgiendo, y nosotros, como sector educativo, deberíamos encontrar alguna forma efectiva de representación para incidir sobre las medidas de regulación y de protección que deben tomarse.

Queremos preguntarte sobre el concepto de cloudificación (*cloudification*), un fenómeno que has estudiado ¿Podrías decirnos qué es y cómo afecta a nuestro trabajo universitario?

No estoy seguro de que *cloudificación* sea un término que me guste especialmente, pero sin duda lo que hemos observado en los últimos años es la creciente dependencia de las instituciones de educación superior de los proveedores comerciales de servicios en la nube. Tenemos las tres grandes nubes: Microsoft, Google, Amazon Web Services. Google y Microsoft están muy presentes en la educación porque en mu-

chas instituciones se ejecutan los sistemas operativos y aplicaciones educativas de Microsoft, y Google tiene un conjunto de aplicaciones educativas muy popular a nivel mundial. Ambas tienen sus propios nichos en este campo, y si no estuvieran basadas en la nube, no podrían operar de la forma en que lo hacen. Creo que los servicios web de Amazon son un caso ligeramente diferente e interesante porque en realidad no ofrece tantas aplicaciones específicamente educativas, sino que se está metiendo rápidamente en el negocio de la arquitectura de lagos de datos (*data lakes*)⁵ en la educación superior. ¿En qué consiste esto? Básicamente, consolida toda la información digital de la institución dentro de un *lago de datos*, como si fuera un reservorio o depósito de información situado sobre la infraestructura digital en la nube de Amazon. Luego, sobre la base de esa materia prima, Amazon proporciona un conjunto completo de tecnologías de análisis de datos, visualización y modelos predictivos para que una institución pueda hacer nuevos usos de sus datos. Entonces, los servicios web de Amazon están impulsando formas novedosas para que las instituciones trabajen sus datos y tomen decisiones respecto de cursos, profesores o estudiantes, con un nivel de alta granularidad o detalle. Así, una institución puede monitorear de manera muy cercana, por ejemplo, cómo se está desempeñando un curso o cómo está funcionando una facultad. Esto podría reforzar los incentivos institucionales orientados a la medición del desempeño y a la toma de decisiones basadas en datos sobre dónde asignar recursos o dónde intervenir para ahorrar costos y mejorar la eficiencia.

Mi verdadera preocupación es que, en un contexto en el que ya estamos viendo un número decreciente de estudiantes en cursos de arte, humanidades y ciencias sociales, la disponibilidad de grandes cantidades de datos podría usarse de una manera bastante punitiva para exacerbar ese tipo de problemas. Para mí, el tipo de uso de datos agregados a gran escala a nivel institucional podría tener beneficios, pero requiere más atención porque creo que existe una preocupación real de su uso en un contexto en el que las universi-

“

EL ESTADO ESTÁ
DELEGANDO MUCHAS DE
SUS RESPONSABILIDADES
A LAS ORGANIZACIONES
DIGITALES, LO QUE
LLEVA A UNA FORMA
POTENCIALMENTE NUEVA
DE GOBIERNO DIGITAL.

”

dades tienden a enfatizar cada vez más el ahorro de costos. Me parece que las humanidades y las ciencias sociales son áreas imprescindibles en un contexto en el que es probable que este tipo de tecnologías tengan consecuencias sociales y humanas significativas, y deben entenderse de una manera que va más allá de concebirlas como meras tecnologías. Además, esto significa que casi todas las interacciones con un sistema digital que suceden dentro de una institución están siendo rastreadas o tienen el potencial de ser rastreadas por un gran proveedor global. Ahora bien, ¿habrá salvaguardas institucionales y/o nacionales sobre qué se hace con esos datos? Somos conscientes de que algunas grandes corporaciones de tecnología son bastante vagas y

opacas acerca de dónde alojan la información. En el Reino Unido hay preguntas y cuestionamientos sobre adónde van los datos de los estudiantes de las escuelas cuando Google los recopila, y Google no es claro al respecto. Sin embargo, no parece haber suficiente interés por parte de los reguladores en lidiar con esos problemas y enfrentarse a algunas de estas corporaciones globales enormemente poderosas.

Finalmente, una pregunta difícil ¿Qué podemos hacer en este escenario para preservar la autonomía de las instituciones y la libertad académica?

Es una pregunta realmente difícil. Creo que formar colectivos quizás sea la única respuesta real. Y tal vez estos colectivos tengan que enfocarse en diferentes aspectos de la digitalización, la datificación y la privatización, porque es un asunto demasiado grande para abordarse en general. Podemos intentar aprender de las experiencias que han implementado la digitalización de manera diferente, como en Barcelona, e identificar otros, como el trabajo sobre soberanía digital en Francia. Y estoy seguro de que hay muchos otros ejemplos que no conozco. Quizás un primer paso sería catalogarlos a nivel internacional para que tengamos una especie de banco del que aprender. Ya hay, por supuesto, movimientos en torno a los recursos educativos abiertos o el uso de plataformas de código abierto en lugar de las comerciales. El problema para muchos de nosotros es que nuestras instituciones se han comprometido en acuerdos a largo plazo que son difíciles de revertir. Una vez

⁵ Un *data lake* es un repositorio centralizado diseñado para almacenar, procesar y proteger grandes cantidades de datos, estructurados o no estructurados. Puede almacenar datos en su formato original y procesar cualquier variedad de datos, independientemente de su tamaño.



FOTO: GALA ABRAMOVICH

que una institución migra sus datos al *lago* de Amazon Web Services es muy difícil deshacer eso, porque los acuerdos con los grandes proveedores de la nube implican efectos de bloqueo. Podría llevar años o ser casi imposible revertirlo, y estoy seguro de que Amazon Web Services también lo sabe cuando hace estos convenios. Necesitamos colectivos poderosos que incluyan sindicatos de docentes y federaciones de estudiantes también, ya que es muy probable que ellos se vean afectados por la transformación digital de sus instituciones. Ya sabemos que esta transformación conducirá a todo tipo de problemas, algunos ya están emergiendo. Y a través del trabajo colectivo tal vez podamos comenzar a ejercer presión a escala regional o local para que se tome algún tipo de acción regulatoria. El desafío es realmente enorme porque esta transformación digital es internacional, quizás global. Se está desarrollando de muchas maneras en distintos países y, a menudo, las instituciones dentro de un mismo país tienen diferentes acuerdos con diversos proveedores, y así sucesivamente, entonces las problemáticas no siempre son las mismas. Estamos en un territorio enormemente complejo, pero algunos estándares compartidos podrían ayudarnos a dar los primeros pasos para tratar de proteger a nuestras instituciones de los peores excesos de la privatización y la comercialización.

Por otro lado, creo que el problema de la IA será realmente desafiante y complejo. Por el momento, todos nos estamos enfocando en los chatbots, pero esa es solo una versión.

Todavía tenemos todo lo relacionado con el análisis predictivo que se ejecuta sobre los estudiantes, datos de seguimiento digital, ese es un tipo diferente de IA: aprendizaje personalizado, plataformas adaptables, etc. He escuchado a personas hablar sobre cómo vamos a tomar el análisis de aprendizaje predictivo, una versión de IA, y adjuntarlo a estos nuevos tipos de modelos de lenguaje. Y como tenemos una gran cantidad de datos sobre los estudiantes, que se analizan y luego se pueden introducir en estos modelos de lenguaje generativo, se puede crear el tipo perfecto de ciclo de retroalimentación donde la IA responderá en tiempo real a lo que hacen los estudiantes. Algunas personas piensan que hemos llegado a un momento particular en el que ese sueño de personalización que ha existido durante décadas es posible. Finalmente, hemos cerrado el círculo, tenemos el tipo perfecto de tecnología adaptativa que puede responderle al estudiante. Creo que ahí es donde van a surgir algunas preguntas muy difíciles sobre la automatización docente, porque algunos ven a la tecnología como más poderosa que los humanos en términos de poder generar información en respuesta a los estudiantes en el momento necesario. Este también es un asunto para considerar.

Gracias por compartir esta mirada lúcida y necesaria para comprender los procesos que están modificando la universidad y las prácticas de los universitarios, y que ponen en tensión sus derechos.



DISCURSOS Y ACTORES EN TORNO A LAS RELACIONES ENTRE ENTRE LA EDUCACIÓN, LA UNIVERSIDAD Y EL MUNDO DEL TRABAJO

FEDERICO GONZÁLEZ

IEC - CONADU

Las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo han tomado centralidad en distintos tipos de debates. Algunos de ellos se centraron en los vínculos entre universidad y modelo productivo; la importancia de la incorporación de dispositivos tecnológicos para el aumento de la empleabilidad; la producción de tecnología soberana y la centralidad del conocimiento universitario; la pertinencia de las inserciones laborales de graduados universitarios como problema público; las relaciones entre competencias educativas y precariedad en el mercado de trabajo; entre otros. En esta trama de discursos, distintos actores contribuyeron a la producción de posiciones y lecturas heterogéneas.

Teniendo en cuenta las diversas formas en que las relaciones entre educación y trabajo han sido abordadas y enunciadas, en este documento tomamos la decisión de organizar la trama discursiva en base a cinco de actores: sindicales, organismos internacionales, académicos, fundaciones y organizaciones no gubernamentales (ONGs) y, por último, gobierno. A su vez, prestaremos especial atención a los debates vinculados a los niveles secundario y universitario del sistema educativo argentino, por ser lo más interpelados en el vínculo con el mundo del trabajo.

Es importante mencionar que no existe la producción de un discurso unívoco según el actor que lo enuncia. Como se podrá leer en el transcurso de las siguientes páginas, los discursos se solapan, las fronteras o zonas límites se tornan más grises y las posiciones suelen encontrarse. A lo largo del texto, identificaremos, por un lado, actores que configuran y sostienen

una posición crítica ante determinados paradigmas y, por otro lado, actores que refuerzan perspectivas que podemos vincular con el pensamiento neoclásico.

En términos metodológicos, se revisaron y sistematizaron un total de 53 fuentes secundarias, principalmente documentos de difusión, leyes, proyectos de ley, artículos periodísticos, libros y artículos publicados en revistas científicas. La organización y lectura de distintos tipos de materiales nos permitió comprender la diversidad de documentos a partir de los cuales se busca posicionar una determinada lectura sobre la relación educación y trabajo. Considerando que en el período que gobernó la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019) proliferaron informes de distintos ministerios (y también de otros actores) sobre la centralidad de lo educativo para el futuro del trabajo, establecimos como recorte temporal dicha etapa de gobierno.

El documento se estructura en dos grandes partes. En la primera, retomamos un conjunto de propuestas desplegadas por el gobierno de Cambiemos durante el período 2015-2019. Esta presentación nos permitirá analizar un conjunto de cosmovisiones sobre el vínculo educación, trabajo y desarrollo en un período histórico particular. En la segunda, plantearé dos posiciones, crítica y neoclásica, con el objetivo de dar cuenta de cómo distintos actores tensionan o refuerzan las lecturas presentes en los documentos que estructuran la primera parte.

I. ARTICULACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO DURANTE EL PERÍODO 2015-2019. UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE DISTINTAS PROPUESTAS

Para el desarrollo de este informe es necesario partir de un determinado momento histórico y desde allí analizar la construcción de argumentos en torno a la relación educación, trabajo y modelo productivo. Este abordaje lo realizamos a partir del análisis de documentos de gobierno del sistema educativo, específicamente el *Plan Maestro* (Ministerio de Educación de la Nación, 2017), el proyecto “Secundaria Federal 2030. Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades” (Ministerio de Educación de la Nación, 2016)

“

DURANTE EL PERÍODO 2015-2019 SE PROFUNDIZARON LAS TENSIONES POR DEFINIR Y CONSTRUIR UN SIGNIFICADO HOMOGÉNEO Y UNÍVOCO DEL IRRESOLUBLE VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO.

”

y el documento “Demanda de capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina” (INET, 2016).

Ahora bien, si bien en este período histórico se profundiza una mirada particular y centralmente meritocrática de la educación, no constituye un elemento disruptivo en relación a otros períodos históricos; aspecto que abordaremos en posteriores publicaciones.

Durante los años 2015 y 2019 se profundizaron las vinculaciones y las articulaciones entre el sector privado y el estatal, también en la esfera educativa. Distintas investigaciones académicas concuerdan en que no es reciente el interés de los sectores productivos en el campo de las políticas educativas, espe-

cialmente en los niveles medio, superior y la educación técnico-profesional. Según Castellani (2019), la captura de la decisión pública constituye una de las estrategias llevadas a cabo por las élites económicas para influir en el campo de la gestión estatal.

Estas últimas intervienen en el ámbito educativo a través de fundaciones y ONGs, buscando incidir en las políticas educativas y, principalmente, en la configuración de discursos educativos válidos organizados desde una supuesta neutralidad experta (Castellani, 2019). Como analizaremos en el transcurso de este documento, las posiciones y discursos de este actor se encuentran en estrecho diálogo con parte importante de los organismos internacionales y con las propuestas de gestión impulsadas por el la Alianza Cambiemos en distintos ministerios, principalmente en las áreas de Educación y Desarrollo Social. Retomando el documento elaborado por el equipo del Centro de Innovación de los Trabajadores (UMET-CONICET) y otro tipo de fuentes relevadas, es posible definir tres intereses centrales de estos actores en el campo educativo:

- La formación de recursos humanos según las demandas y necesidades de capacitación definidas por el sector productivo y el mercado laboral.
- La intervención en el “mercado educativo” mediante la oferta de programas y planes que el Estado demande y contrate. Se hace foco principalmente en la capacitación y la evaluación.

- La transmisión de valores del mundo empresarial (competitividad, eficiencia, eficacia) como valores universales. Los discursos centrados en las emociones, el liderazgo y el emprendedurismo se presentan con la potencialidad de revertir las tendencias desiguales del sistema educativo.

El análisis de los distintos documentos elaborados en este período nos permite mostrar algunos elementos y jerarquizaciones conceptuales que serán de utilidad para trabajar en la segunda parte del informe. Fue la educación secundaria y superior, específicamente técnica-profesional, el foco de interpelaciones. Se plantearon durante el período 2015-2019 un conjunto de recomendaciones que se centraron en la modificación de los currículos, en el establecimiento de adecuaciones con las demandas formativas de las empresas y en la importancia de las pasantías como resolución a la problemática de la “pertinencia” o “aislamiento” de los sistemas universitarios.

A su vez, la pregunta sobre la competitividad empresarial atraviesa la totalidad del documento del INET (2016) y organiza las concepciones sobre la educación técnica. Según el texto, los bajos estándares de calidad, las limitaciones de los empleados y las dificultades para adaptarse a las nuevas tecnologías reducen la competitividad del sector; su productividad y las posibilidades de inserción en el mercado mundial. Teniendo en cuenta esta forma de definir el problema estructural del sistema productivo argentino, la educación (en términos de habilidades y competencias) es concebida como una herramienta central para la transformación productiva.

En síntesis, durante el período 2015-2019 se profundizaron las tensiones por definir y construir un significado homogéneo y unívoco de lo que Puiggrós (2017) denominó como el irresoluble vínculo entre la educación y el trabajo. El gobierno de la Alianza Cambiemos hizo cuerpo en las perspectivas meritocráticas, reforzando, aunque presente también en otros períodos, discursos centrados en el individuo y en la revalorización de teorías que tomaron fuerza en la década de los noventa, como las del capital humano y la empleabilidad. Tomando estas reseñas como disparadores para el debate, presentaremos a continuación cómo diversos

actores jerarquizaron dimensiones explicativas distintas, tensionando o reforzando los argumentos hegemónicos.

II. DESARROLLO, EDUCACIÓN Y TRABAJO. DISPUTAS POR LA JERARQUIZACIÓN DE DISTINTAS DIMENSIONES

Teniendo como base los proyectos y discusiones reseñadas en el apartado anterior, proponemos reponer un conjunto de posiciones con el objetivo de dar cuenta de las tramas discursivas heterogéneas y las jerarquizaciones diferenciales que intervienen en los debates sobre las relaciones entre desarrollo, educación y trabajo. A modo de organización de la escritura, presentaremos las siguientes posturas:

- Posiciones críticas.
- Posiciones vinculadas a la perspectiva neoclásica.

LAS POSICIONES CRÍTICAS

A continuación, analizaremos una serie de argumentos y lecturas que pueden ser enmarcadas como posicionamientos críticos. A partir de la revisión de diversos tipos de documentos, identificamos que los actores sindicales y parte del campo académico han sostenido discursos que tensionaron las perspectivas centradas en las teorías del capital humano, la empleabilidad y las competencias para el mercado de trabajo.

En el congreso educativo nacional de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA), celebrado en el año 1997, se planteó la necesidad de caracterizar el modelo neoliberal y su propuesta para definir la relación educación y sistema productivo. En el documento que sistematiza los ejes y principales conclusiones, se recupera una perspectiva que también es posible encontrar en libros editados por distintas universidades y artículos de revistas científicas. Se podría resumir de la siguiente manera: al momento de pensar la relación entre educación y trabajo es necesario prestar atención tanto al tipo de formación como a la estructura productiva del país y las posibilidades en la generación del empleo. ¿Para

“
LA NOCIÓN DE EMPLEABILIDAD
FUE UNA DE LAS CATEGORÍAS
MÁS RETOMADAS POR
LOS ORGANISMOS
INTERNACIONALES Y
FUERTEMENTE DISCUTIDA POR
LOS ACTORES QUE COMPONEN
LAS POSICIONES CRÍTICAS.

”



qué preparar para el empleo si el modelo de desarrollo no produce suficientes puestos de trabajo? ¿Cuál es la potencialidad de lo educativo en la transformación de los modelos de desarrollo? ¿Cuál es el lugar de la responsabilidad individual al momento de la inserción laboral?

Recuperando la vigencia de este documento, presentaremos a continuación las siguientes dimensiones que estructuran las posiciones críticas de los sindicatos y parte de la academia:

- La crítica a las ideas de competencias, habilidades y emprendedurismo.
- El debate sobre la calidad educativa, la democratización del conocimiento y el desarrollo.

A) LA CRÍTICA A LAS IDEAS DE COMPETENCIAS, HABILIDADES Y EMPRENDEDURISMO

Las distintas propuestas desplegadas por el gobierno de Cambiemos durante 2015 y 2019 fueron evaluadas por el actor sindical como el desarrollo de principios enmarcados en lo que se nombra como la “nueva gestión pública”. Partiendo de la supuesta objetividad del conocimiento experto, estos proyectos plantearon “evaluaciones estandarizadas como parámetro de calidad, nueva carrera docente, liderazgo, meritocracia, emprendedurismo, articulación educación-trabajo mirada sólo desde el empleo y con foco en las demandas de las empresas” (CTERA, 2017: 1).

Denunciando la forma en que el *Plan Maestro* estableció una relación directa entre educación (media y universitaria), competencias y conocimiento, el actor sindical planteó la necesidad de revisar la definición de un perfil de egresados “funcional a los requerimientos empresariales de mano de obra barata y sujetos acríticos” (UTE, 2017). El actor sindical, en diálogo con las posturas académicas críticas, planteó que las relaciones entre educación y trabajo eran entendidas a partir de las nociones de adaptación, flexibilidad y talento. De esta forma, se descalificaba la enseñanza enciclopédica y se proponían soluciones vinculadas a las competencias y las capacidades, definidas por las demandas del mercado de trabajo (SUTEBA, 2017).

La revisión de la relación entre la educación, la universidad y el mundo del trabajo en documentos sindicales, nos permitió identificar una lógica argumentativa similar a la discusión sobre la calidad educativa y la educación de calidad (CTERA, 2010). Sin negar la relación entre la educación y el empleo, intentaron instaurar otro tipo de argumento que tense las teorías del capital humano y la idea de competitividad.

En diálogo con este desafío, parte del actor académico hizo foco en esta crítica en tanto la política educativa (principalmente en el sector medio y universitario) planteó la necesidad de mejorar la empleabilidad de los jóvenes e invertir en capital humano. En términos generales, este paradigma hace hincapié en la importancia de la capacitación tanto en saberes y aptitudes para el trabajo como también en habilidades comunicacionales e interaccionales para mejorar las posibilidades de inserción laboral (Adamini y Brown, 2016; Roberti, 2018). Cada trabajador aparece como gestor de su propia trayectoria laboral y la escuela o la universidad son las instituciones encargadas de brindar herramientas para llevar adelante sus proyectos personales.

A grandes rasgos, la teoría del capital humano comprende a la relación entre la educación y el trabajo desde una perspectiva económica, introduciendo el nivel educativo como variable explicativa de la desigualdad y heterogeneidad del desarrollo productivo (Brown, 2016, 2019). Desde esta postura, las personas desocupadas u ocupadas en empleos de bajos ingresos son aquellas que tienen bajos niveles educativos y, por ende, responsables de revertir dichas condiciones a partir de la inversión en formación.

Por otra parte, la noción de empleabilidad también fue una de las categorías más retomadas por distintos organismos internacionales y fuertemente discutida por los actores que componen las posiciones críticas. La empleabilidad “vincula la probabilidad de acceso al empleo con las características individuales de las personas, planteando que la situación de desempleo y vulnerabilidad social es una consecuencia de la baja calificación y formación para el empleo y de déficits en las disposiciones hacia el trabajo (mostrarse proactivo, tener iniciativa, respetar a los superiores, etcétera)” (Brown, 2019: 10).

En los documentos analizados, las perspectivas del capital humano y de la empleabilidad se encontraban ampliamente vinculadas, al proponer que el conocimiento, las competencias y los atributos necesarios para el desenvolvimiento en el mercado de trabajo se encontraban bajo responsabilidad individual.

El actor sindical y parte del académico han denunciado la pregnancia de estas perspectivas en la definición de problemas públicos, avanzando así en el desarrollo de múltiples críticas. La primera de ellas se centraba en el análisis de los modelos de desarrollo y las posibilidades de creación de puestos de trabajo. En un país cuya estructura productiva no crea suficiente empleo, la relación entre la educación y el mundo del trabajo se torna más compleja, produciéndose lo

que se denomina como “efecto fila” (Thurow, 1983). Es decir, el mercado de trabajo construye sus propios mecanismos de regulación y organiza las posiciones en “la fila” teniendo en cuenta la definición de las competencias y habilidades necesarias para los escasos puestos de trabajo (Brown, 2019).

La segunda de las críticas se centraba en el carácter individual de estas perspectivas y las lógicas de despersonalización radical (Tilly, 1998). Se planteaba la importancia de remarcar el carácter social y desigual de lo que se nombra como capacidades y atributos individuales. De esta forma, Riquelme (2006) plantea que, más allá de las vinculaciones que existen entre los mundos de la educación y del trabajo, lo educativo no puede reducirse a un “ajuste adaptativo” a los requerimientos de la producción y el trabajo. En este sentido, sostiene la necesidad de discutir las lógicas contrapuestas del mundo de la educación (equidad, homogeneidad, universalidad) y del mundo de la producción y del trabajo (selectividad, competitividad, demandas diferenciadas de la estructura productiva).

B) EL DEBATE SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA, LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO

El debate sobre calidad educativa presenta una raíz histórica amplia. Ahora bien, ¿cuáles son los contenidos que contiene el significante calidad educativa? Aquello que se nombra como baja calidad, generalmente medida a partir de los porcentajes de desgranamiento y los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales, es interrogado por el actor sindical, que incorpora otras dimensiones de análisis.

En distintos documentos, la noción de calidad educativa es puesta en disputa y se propone como alternativa el debate por la educación de calidad (CTERA, 2010). Es así como se busca pensar a los niveles secundario y universitario a partir de la disputa por la igualdad y no vinculada a las competencias demandadas por el mercado de trabajo. Si el argumento en torno a la baja calidad educativa se presenta en los documentos de gobierno como una problemática que abre el espacio para un conjunto de proyectos vinculados a la innovación y a la mayor competitividad, desde las posiciones críticas la articulación con el mundo del trabajo aparece en vínculo con un conjunto de dimensiones y problemáticas educativas, tales como la centralidad de la formación técnico-profesional y el avance de diversas formas de privatización.

Para el actor sindical, el discurso de la calidad educativa permite la apertura de un espacio de interpelacio-

nes donde se interrogan los componentes tradicionales del sistema educativo argentino: el lugar del Estado, el papel del conocimiento, la territorialización de la política educativa y la noción de igualdad. De esta forma, el fenómeno de la privatización ingresa en este debate por las repercusiones de la clásica discusión sobre la democratización del conocimiento y la orientación de las políticas curriculares. La progresiva articulación con las empresas y fundaciones en este último aspecto es denunciada como “la búsqueda de la mejor calidad educativa”, “promover la empleabilidad” y “la formación integral” (CTERA e IE, 2018).

Ahora bien, las discusiones sobre la política curricular y la democratización del conocimiento promovieron en parte del campo académico los debates sobre la relación entre sistema universitario y desarrollo. La universidad aparece como un bien público que si bien se encuentra inserta en lógicas crecientes de internacionalización y privatización, es necesario retomar como objeto de la política estatal para avanzar en el desarrollo. En este sentido, Del Valle, Suasnábar y Montero (2016) plantean la centralidad del mundo del conocimiento, la ciencia y la tecnología en los desafíos por la democratización de la universidad y la internacionalización en un sentido democrático.

La cuestión de los bienes cognitivos, en tanto productos de investigaciones desarrolladas en las universidades, adquirió importancia en los proyectos que vinculan desarrollo, tecnología y conocimiento. La discusión central en la bibliografía radica en el lugar ocupado por el Estado y en las complejas articulaciones con el mundo empresarial. Allí, se plantea la importancia de que la educación superior y las capacidades de producción académica se articulen no solo con el sistema productivo sino también con las necesidades y problemáticas más importantes de las sociedades (Carboni, Marcelina y Maestromey, 2000; Landinelli, 2016).

Si bien parte de los discursos sobre la relación entre universidad y desarrollo se centran en la baja adecuación a los requerimientos de las demandas del mercado de trabajo, otras posiciones, entre ellas las sindicales y parte de las académicas, incorporan a la universidad y a la producción del conocimiento como ejes centrales en la estrategia de superar el “colonialismo industrial” (Figuerola Sepúlveda, 2013). Para ello, se sostiene la importancia de abordar las dificultades que se van creando en la independencia de los países y la centralidad de articular regionalmente el trabajo científico, los procesos productivos, la soberanía y el bienestar de la población.

POSICIONES VINCULADAS A LA PERSPECTIVA NEOCLÁSICA

La referencia al pensamiento neoclásico para nombrar estas posiciones se explica por la influencia que éste adquirió al definir las relaciones entre educación, universidad y desarrollo. Se supone, de esta manera, la lógica del intercambio mercantil para explicar los vínculos entre formación y mundo del trabajo. Desde esta perspectiva, el nivel educativo consti-

tuye una variable que explica, por un lado, el nivel de desarrollo de un país y, por otro lado, la performance del individuo en el mercado de trabajo. Es así que las ideas de competencias, habilidades, talentos, innovación y competitividad tomaron protagonismo en los discursos y propuestas de políticas públicas por parte de los organismos internacionales, fundaciones y parte del campo académico.

Si hacemos foco en este último actor, podemos decir que la economía crítica analiza la relación entre edu-



FOTO: GALA ABRAMOVICH

cación, universidad y mercado de trabajo por fuera del individuo (aunque pensando los procesos de inserción laboral y sus múltiples dimensiones) y establece un conjunto de críticas a las perspectivas que ponen foco en el sujeto individual y el vínculo exclusivo con el mundo de la educación. Sin embargo, en el campo académico también se encuentra un conjunto de investigaciones (vinculadas a la economía neoclásica) que pone el acento en nociones como la innovación, la competitividad y la formación. Para esta perspectiva, las posibilidades de transformar el sistema educativo se encuentran en estrecho diálogo, y sin mediaciones, con las posibilidades de modificar la estructura productiva.

Un ejemplo de este último argumento se encuentra presente en distintos artículos de opinión donde se muestra a diferentes países como exponentes de conversión productiva y económica a partir de procesos de reforma educativa. El modelo educativo de Singapur y la conversión del país en centro significativo del comercio mundial es retomado en distintas notas de opinión y artículos académicos (Silva Guerra, 2017). Para esta perspectiva, Singapur “convirtió el sistema educativo en una de las más fuertes meritocracias del globo, que produce empleados altamente distinguidos y que exporta cada vez más productos de alta tecnología. La meritocracia académica de esta nación principia en primera medida, donde los niños son distribuidos en un ranking acorde a su desempeño académico, desde el primero hasta el último” (La Nación, 25/8/2009).

Esta distinción en el campo académico nos permite mostrar diferenciaciones y zonas grises al interior. Si bien parte importante de las ciencias sociales recuperan una perspectiva crítica para pensar las relaciones entre educación y trabajo, existen un conjunto de posturas que refuerzan el nivel educativo como variable explicativa central.

Por otra parte, si hacemos foco en las fundaciones, ONGs y redes de *think tanks*, es interesante remarcar las correspondencias entre sus propuestas y los documentos de gobierno mencionados anteriormente, especialmente en relación a la educación técnica profesional. Lo sistematizado nos permite identificar un diagnóstico donde la idea de calidad en los aprendizajes (incluyendo allí conocimientos, aptitudes, habilidades y empleabilidad) adquiere centralidad. Frente a esto, plantean:

- Ineficacia de los circuitos educativos formales (especialmente en el nivel medio y en el sistema universitario).

- La diversificación de oportunidades de aprendizajes, más allá de lo formal, para asegurar la empleabilidad de los jóvenes.
- La mejora de las aptitudes y la readaptación profesional.
- El establecimiento de mecanismos de certificación flexibles.

Para este actor, las distancias, cada vez mayores, entre la educación formal y las necesidades del mercado laboral requieren de una política educativa capaz de mejorar “las aptitudes y la readaptación de la fuerza de trabajo, así como el replanteamiento de la pertinencia y la función futura de la educación, el aprendizaje y los conocimientos formales” (Cobo, Zucchetti y Rivas, 2018: 3, traducción propia).

A partir de estas lecturas, este actor sostiene la ruptura entre la gestión nacional de la política educativa y las lógicas de crecimiento de los negocios que se desarrollan a escala local. A partir de una supuesta tensión entre estas escalas, afirman la importancia de implementar una “personalización de la educación” capaz de ofrecer habilidades requeridas. De esta forma, plantean la necesidad de un construir un enfoque local que articule escuela, universidad y sector producto a partir de un modelo que “consiste en conjugar las ambiciones sectoriales y locales, reconocer y desarrollar las cualidades industriales específicas de una zona local y su potencial de crecimiento, y conjugar las oportunidades para que los jóvenes se comprometan con los empleadores, desarrollen aptitudes y competencias relacionadas con los requisitos comerciales” (Tambling, 2018: 8, traducción propia).

Si prestamos atención a las cosmovisiones de este tipo de propuestas, la desigualdad educativa se concibe a partir de la ampliación de la brecha entre lo educativo y las necesidades de formación de la fuerza de trabajo. Para revertir esta característica, se plantea como necesario integrar demandas sociales y laborales a los sistemas escolares y universitarios, el desarrollo de habilidades para la participación en las economías y reformas curriculares basadas en competencias y mecanismos de evaluación (Costin y Coutinho, 2018).

Estas mismas perspectivas sobre la relación entre la educación, el desarrollo y el trabajo son profundizadas por distintos organismos internacionales. Si bien se podría establecer un conjunto de distinciones al interior de este actor, principalmente en el caso de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y parte de las producciones de la UNESCO (Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)¹, es posible dar cuenta de la persistencia del diagnóstico producido en la década del 90. En esta lectura, era el mundo del trabajo el que le proponía nuevos retos al sistema educativo y exigía nuevas condiciones de adaptabilidad.

Distintos organismos sostenían que la educación y la formación constituían factores estratégicos para promover el crecimiento económico y mejorar la competitividad de la estructura productiva. Esta breve referencia histórica nos permite establecer articulaciones con el diagnóstico actual que ubica a las competencias y a la capacidad de emprendedurismo como proyecto para alcanzar mayores niveles de desarrollo. Las competencias, entonces, no solo se refieren a cuestiones vinculadas a los requerimientos técnicos-laborales sino también sociales, es decir, aquellos aspectos actitudinales que los sujetos deben incorporar para satisfacer las demandas del mercado de trabajo.

En este sentido, entre 2015 y 2019, la articulación de distintos organismos internacionales en el desarrollo de propuestas de políticas públicas se profundizaron. La definición de la “Agenda 2030 para el desarrollo sustentable”, configurada a partir de distintas reuniones y encuentros (entre ellas, la Declaración de Buenos Aires en el 2017 y la reunión de Reunión Cochabamba en el 2018), establece un conjunto de objetivos que son ampliamente recuperados por distintos documentos al momento de plantear líneas de política estatal.

Las nociones de “educación inclusiva”, “equitativa”, “de calidad” y “para toda la vida” se conjugaron con una problemática particular: la desigualdad en el acceso y la definición de la enseñanza técnica-profesional como el mecanismo primordial para la adquisición de competencias y el espíritu empresarial necesarios para el empleo, especialmente en personas con bajo nivel de cualificación (UNESCO, 2016, 2017, 2018).

En este sentido, se presentan a distintos documentos como “una nueva mirada de la educación, del aprendizaje, de la enseñanza, de las políticas y acciones a realizar, con innovación, integralidad, planificación estratégica y una visión a largo plazo que contextualice

las realidades nacionales y locales” (UNESCO, 2017: 9). Esta agenda y esta supuesta mirada de la educación, objetiva y experta, fue retomada en distintas producciones a partir de la jerarquización de distintas dimensiones de análisis.

Si hacemos foco en los materiales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), específicamente de la Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo, la formación universitaria era puesta en diálogo con el eje del cambio tecnológico, la robotización, la automatización y el impacto en la estructura de creación de empleo. De esta manera, se concebían a las competencias como esenciales para garantizar que los trabajadores puedan hacer frente a la brecha tecnológica (OIT, 2017a).

Es necesario que las universidades y las instituciones de formación técnica y profesional se adapten continuamente a la naturaleza cambiante de los empleos, y que formen un capital humano que permita a los trabajadores del futuro mantener su pertinencia en el mercado de trabajo y ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a la cambiante situación de empleo (OIT, 2017b: 13).

La OIT, como otros organismos internacionales, propuso una serie de discusiones sobre la relación entre la educación y el futuro del trabajo, remarcando los problemas de la estructura productiva en la generación de empleo. A su vez, planteaba la disparidad creciente entre la oferta y la demanda de trabajo, la necesaria adaptabilidad a un mundo del trabajo que cambia y la importancia de un conjunto de medidas (como las pasantías) para mejorar la empleabilidad y la transición al mercado de trabajo.

Por último, estas posiciones y tramas de discursos enunciados por distintos actores, entre ellos los organismos internacionales, fundaciones, ONGs y parte del campo académico, se vinculan y articulan entre sí por presentar una fuerte influencia del pensamiento neoclásico. Es así que es posible encontrar líneas argumentativas comunes donde se pone el foco en los déficits individuales, en la centralidad de las habilidades y competencias laborales, y en la potencialidad de los proyectos educativos para la transformación de las estructuras productivas. Sin embargo, es importante mencionar que, tal como analizamos en el apartado anterior, existen posturas críticas que tensionan el discurso neoliberal, la naturalización de la lógica del lucro en las políticas educativas y la creciente influencia de los organismos multilaterales (IEAL, 2018).

¹ Para profundizar algunas posturas específicas al interior de la UNESCO, ver los siguientes documentos: “Educación Superior y Sociedad. Transformaciones sociales y desafíos universitarios en América Latina” (2008); “Educación Superior y Sociedad. Las transformaciones de la Educación Superior en América: identidades en construcción” (2010); “Universidades para el desarrollo” (2016).

III. CONCLUSIONES

En este informe hemos sostenido que la relación entre educación y trabajo se ha configurado como un espacio de múltiples interpretaciones. Según Puiggrós (2017), la irresolución del vínculo posibilitó que distintos actores articulen posturas y discursos con el objetivo de configurar mecanismos de captura de la decisión pública.

A su vez, identificamos que durante el período 2015-2019 se produjo una política de articulación entre go-

bierno, fundaciones, ONGs y organismos internacionales orientada a la reforma educativa, donde las concepciones de la educación se encontraban en diálogo con las perspectivas de las capacidades y habilidades para el mercado de trabajo.

Frente a esta postura, que la hemos definido a partir de la influencia del pensamiento neoclásico, analizamos otros actores que desplegaron discursos y posicionamientos críticos. A continuación, sistematizamos un conjunto de puntos donde la relación entre la educación, la universidad y el trabajo es puesta en debate:

REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

- Adamini, Marina y Brown, Brenda (2016).** Sentidos comunes detrás de políticas estatales destinadas a jóvenes en la etapa kirchnerista. Un análisis discursivo del programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y el nuevo sistema de pasantías. En Busso, M. y Perez, P. (coords.), *Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Miño y Dávila.
- Aguilar, Miguel Angel., Campos, Oscar y Daza, Germán (2013).** Educación superior y desarrollo en América Latina: un vínculo en debate. ¿La necesaria mediación del mercado? En Martínez, M.E, Piñero, F., Figueroa Delgado, A. (coord). *El papel de la universidad en el desarrollo*. CLACSO.
- Brown, Brenda (2016).** *Sistema de Protección social y Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas. El “paradigma de activación” en Argentina 2003-2013*. Tesis de Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Brown, Brenda (2019).** *Paradigma de activación y políticas sociales en América Latina*. Relasco.
- Carboni, Sandra, Delicio, Fabián y Maestromey, Marcelina (2000).** Relación entre universidad y sector productivo. *Revista FACES*, 6(9).
- Castellani, Ana (2019).** *¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación. Argentina (2015-2018)*. CITRA-UMET.
- Costín, Claudia y Coutinho, Jales (2018).** Bridging the Education-Workforce Divide: Strategies to Meet Ever Changing Needs and Mitigate Future Inequalities. CARI-CIPPEC.
- Del Valle, Damián, Suasnábar, Claudio y Montero, Federico (2016).** Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En Del Valle, D., Montero, F y Mauro, S. (comp.) *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. CLACSO-IEC/CONADU.
- Feldfeber, Myriam; Puiggrós, Adriana; Robertson, Susan; Duhalde, Miguel (2018).** *La privatización educativa en Argentina*. CTERA-Internacional de la Educación.
- Figueroa Sepúlveda, Víctor (2013).** El rol de la Universidad en el desarrollo. La perspectiva de los organismos internacionales. En Martínez, M.E, Piñero, F., Figueroa Delgado, A. (coord). *El papel de la universidad en el desarrollo*. CLACSO.
- González García, Lazaro (1993).** Nuevas relaciones entre educación, trabajo y empleo en la década de los 90. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2.
- Landinelli, Jorge (2016).** Perspectivas democráticas de la cooperación universitaria en el proceso de integración regional. En Del Valle, D., Montero, F y Mauro, S. (comp.) *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. CLACSO-IEC/CONADU
- Polizzi, Mariana (2019).** La política educativa para la escuela secundaria obligatoria. Indagando en la “Secundaria del Futuro” como estudio de caso en la Ciudad de Buenos Aires. *XIII Jornadas de Sociología*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (2 de septiembre de 2017).** La secundaria del futuro empresarial. Página 12.

- La definición del vínculo entre el sistema universitario y el modelo productivo, principalmente en la formación de lo que se nombra como recursos humanos.
- La relación entre conocimiento, tecnologías y creación de empleo.
- La articulación entre la definición de políticas curriculares al interior del sistema universitario y las demandas de las empresas de mayor pertinencia y adaptación.
- El lugar de la enseñanza técnico-profesional y las demandas de mayor flexibilización de carreras de grado.

- La instauración de mecanismos de certificación flexible o de microcredenciales.

Si bien las perspectivas críticas construyeron argumentaciones sólidas en las que se debate la cosmovisión neoclásica de la relación entre formación y trabajo, una línea posible de indagación futura podría centrarse en la necesidad de problematizar, en términos propositivos, la relación entre la universidad, la sociedad y el trabajo, y los procesos de disputas de sentidos sobre el vínculo entre el modelo de desarrollo y el sistema universitario.

Riquelme, Graciela (2006).

La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 2(5).

Roberti, Eugenia (2018).

Políticas de empleo activas para jóvenes: tensiones en su conceptualización, intervención y resignificación en dos municipios del conurbano bonaerense. En Jacinto, C. (coord). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Miño y Dávila.

Silva Guerra, Harold

(2017). La innovación y educación: variables claves para la competitividad de las empresas. *Revista Clío América*, 11(21).

Tambling, Pauline (2018).

Can education and skills development be more aligned locally reflecting local work patterns and business growth? CARI-CIPPEC.

Thurow, Lester. (1983).

Educación e igualdad económica. *Educación y Sociedad*, 2.

Tilly, Charles (1998). *La desigualdad persistente*. Manantial.

DOCUMENTOS

CTERA (1997). Primer

Congreso Educativo Nacional de la CTERA.

CTERA (2010). Aportes y

reflexiones sobre una educación de calidad en la Escuela Primaria.

CTERA (2016). Porque defendemos la educación pública

de calidad reclamamos una nueva Ley de Financiamiento Educativo.

CTERA (2017). El “Plan

Maestro” del Ministro de Educación y Deportes.

CTERA-Internacional de

la Educación (2018). La privatización educativa en Argentina.

Fundación Bunge y Born

(2017). Proyecto Vektor.

Instituto Nacional de

Educación Tecnológica

(2016). Demanda de capacidades 2030. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina.

Internacional de la

Educación para América

Latina (2018). Declaración de Cochabamba.

Ministerio de Educación de la Nación (2016). Secundaria

Federal 2030. Marco Nacional Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades.

OIT (2016). Trabajar para un futuro más prometedor.

OIT (2016). Informe inicial para la Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo.

OIT (2016). El futuro del trabajo que queremos: un diálogo global.

Proyecto de Ley Plan Maestro (2017).

SUTEB (2017). La escuela secundaria 2030.

UNESCO (2016). Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) (2016-2021).

UNESCO (2017). Declaración de Buenos Aires.

UNESCO (2018). Acuerdos de Cochabamba.

UNESCO (2019). Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe.

UTE (2017). La secundaria del futuro es volver al pasado.

LIMITACIONES Y EXCEPCIONES PARA AMPLIAR DERECHOS

LA DISPUTA POR EL ACCESO AL CONOCIMIENTO ANTE LA OMPI

MIRIAM SOCOLOVSKY

COORDINADORA DEL ÁREA EDITORIAL DEL IEC - CONADU

¿ES ACEPTABLE QUE NO PODAMOS USAR TODAS LAS OBRAS QUE NECESITAMOS PARA ENSEÑAR? ¿Y SI DEBEMOS SOMETER CADA DECISIÓN PEDAGÓGICA QUE INVOLUCRE ALGO PRODUCIDO POR UN TERCERO A UN PROCESO LEGAL PARA OBTENER UNA AUTORIZACIÓN? CUANDO LA ALTERNATIVA ES EL PAGO, ¿CUÁLES SON LAS RESTRICCIONES Y EXPULSIONES QUE GENERA ESA SALIDA?

En los últimos años, los sindicatos que integramos la Internacional de la Educación nos sumamos a reclamar ante la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI) la elaboración de un tratado internacional sobre limitaciones y excepciones a los derechos de autor cuando una obra literaria, artística o científica se utiliza en instituciones educativas, bibliotecas y archivos. Un instrumento legal de estas características nos permitiría superar las legislaciones que a nivel mundial, y en particular en América Latina y el Caribe, no dejan que quienes educamos podamos trabajar en condiciones seguras, sobre todo cuando el uso de dichas producciones involucra el intercambio a través de plataformas o comunicaciones en línea. Algunas

leyes nacionales determinan cantidades limitadas de una obra que se pueden citar de manera libre y gratuita, sin diferenciar si el fin inmediato es lucrar o educar. Otras habilitan ciertos usos, como la reproducción o el préstamo, sólo si se paga por ellos.

¿Quiénes se benefician de ese pago? Alguien, desprevénidamente, podría llegar a creer que son las personas que crean las obras. Sin embargo, las que reciben la mayor parte de estos ingresos son empresas privadas y grupos de presión: compañías productoras, oligopolios editoriales, colectoras de derechos reprográficos, que en muchos casos tienen una representación limitada. En esta compulsa, vemos cómo los cambios en los modos de elaboración y difusión de obras, que podrían y deberían redundar en una democratización en el acceso y la producción, terminan siendo aprovechados por los sectores concentrados de la economía para obtener ganancias extraordinarias.

En 2023, la CONADU participó de la Sesión 43 del Comité Permanente sobre Derechos de Autor y Derechos Conexos de la OMPI. Junto a representantes de África y Asia Pacífico, llevamos allí la voz de millones de docentes de todos los niveles de América Latina y el Caribe que necesitan un marco regulatorio sobre derechos de autor que mejore sus condiciones de trabajo y que no les deje en situación de desamparo ante los avances cada vez más pronunciados de las corporaciones y empresas privadas. Como parte de la delegación de la Internacional de la Educación, coordinamos nuestros reclamos con la Federación Internacional de Bibliotecas (IFLA), el Consejo Internacional de Archivos (ICA), Información Electrónica para Bibliotecas (EIFL) y otras organizaciones de la sociedad civil y académicas que abogan por el derecho al conocimiento dentro de la coalición A2K, muchas de ellas, de América Latina y el Caribe. Tras años de debates y dilaciones, logramos que la OMPI decida incorporar la propuesta del Grupo Africano para avanzar en la generación de un instrumento. Para la próxima sesión, la 45ta, se espera contar con un plan de implementación detallado.

Mientras concibo estas líneas, se acumulan imágenes en mi mente de los veinticinco años que llevo dando clases en la universidad pública: aquella película que yo había obtenido en un soporte y tuve que copiar a otro para poder compartirla con mis alumnxs; ese libro sobre la historia de la industria argentina que estaba agotado, de un autor que había muerto pocos años atrás, y que muchxs estudiantes vinieron a pedirme prestado para

fotocopiar completo porque los primeros capítulos los habían entusiasmado; la alumna que después de trabajar en línea con un cuento de un autor cuya existencia conocía pero nunca había leído, consiguió y analizó tres libros enteros para su trabajo final. Podría seguir, pero estos ejemplos (que pueden ser ilegales o no dependiendo de cada país) bastan para marcar algunas cuestiones esenciales: el derecho a la educación, el derecho a ser creadores, el derecho al trabajo digno y libre de persecuciones, y el hecho de que una clase no es un paquete cerrado de productos sino una relación humana en la que el conocimiento se construye a partir de ciertos recursos que se ponen en juego y que cada docente o equipo determina.

No sólo estamos discutiendo nuestra seguridad como trabajadorxs ni nuestras posibilidades de desarrollar adecuadamente nuestra tarea, sino también está en juego el derecho a la educación de los pueblos, en el sentido individual y en el colectivo. En la Argentina, la educación es obligatoria por ley hasta el fin de la escuela secundaria. Asimismo, la Conferencia Regional de Educación Superior en la Declaración de Cartagena en 2008 consagró la noción de que pueblos y sujetos tienen derecho a la universidad, concepto que fue confirmado en la CRES de Córdoba del 2018. Por lo tanto, el ejercicio de este derecho humano no puede estar sujeto a las posibilidades de una persona o de un país de pagar por el acceso a los materiales necesarios para llevarlo adelante. Deben garantizarse condiciones que aseguren la calidad de la enseñanza y que no profundicen la brecha socioeconómica entre quienes pueden educarse con los insumos necesarios y quienes no cuentan con ellos.

Todx docente sabe que la elaboración de materiales didácticos se produce en relación con las características del grupo con el que trabajamos, por eso mismo, es inviable sostener que la resolución de este reclamo pase por predeterminar un porcentaje de cada obra o un conjunto particular al que se pueda acceder libremente mientras todo lo demás queda fuera de nuestro alcance. Un mismo tema o problema puede precisar de una estrategia diferente y adaptada al estudiantado, a la generación a la que pertenecen, al momento histórico en el que estamos educando, a las dinámicas que surgen a partir de la interacción; para eso tiene que tener acceso a toda la obra y a todas las obras. Lxs docentes no “usamos” las obras científicas, literarias o artísticas, ni las queremos para generar un paquete transable en



el mercado, lo que hacemos es incorporar un material a una situación en la que docentes y alumnos construimos conocimientos a partir de esos recursos.

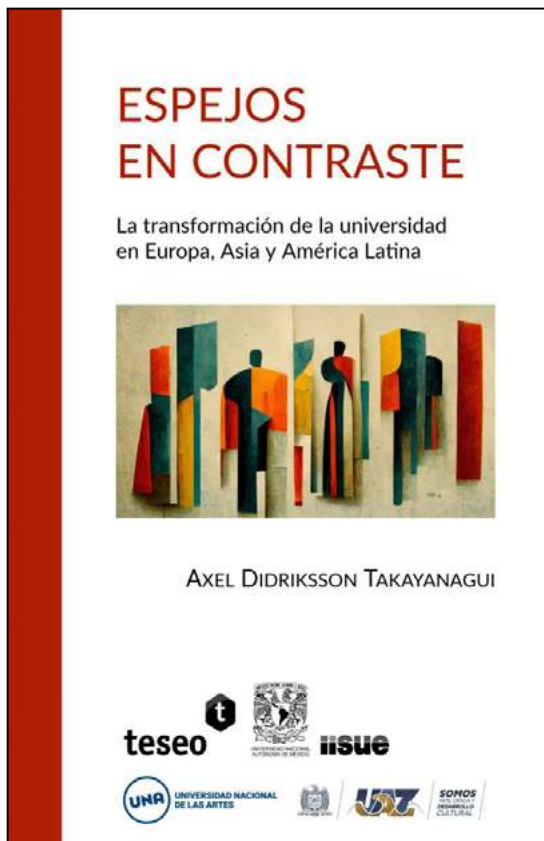
¿De qué materiales estamos hablando? Hay dos grandes conjuntos: los trabajos científicos producidos por investigadorxs que, en muchos casos, pertenecen al mismo sistema universitario que necesita acceder a ellos para enseñar, investigar y generar políticas de vinculación y articulación con el entorno; y las producciones literarias y artísticas (visuales, audiovisuales, musicales, multimediales). Prestarlas, copiarlas, reproducirlas y recrearlas forma parte de los procesos de enseñanza habituales en todos los niveles, desde el inicial hasta el superior y universitario. Con respecto al primero, se destaca la enorme tarea que se está haciendo en América Latina para la construcción de repositorios institucionales y publicaciones de acceso abierto para escritorxs y lectorxs, que debe ir acompañada de una discusión a fondo sobre los sistemas de evaluación. Me quiero detener en el derecho a ser creadorxs. El acceso a las obras es imprescindible para generar nuevos públicos y nuevos científicxs, escritorxs, artistas: públicos que conozcan la existencia de un universo de producciones que no son las primeras que encuentran en una plataforma o en una búsqueda de

Internet; y productorxs de materiales científicos, artísticos y literarios que puedan formarse como tales sin que las diferencias socioeconómicas anulen esa posibilidad.

La formación de un estudiantado que desarrolle capacidades críticas con respecto a las producciones que circulan socialmente, que profundice en la comprensión de sus contextos de elaboración y que se conciba como sujeto que crea discursos, que se apropia de los lenguajes y que hace posible esa circulación (y que puede decidir interrumpirla o desecharla) requiere de un acceso y un trabajo con todos aquellos componentes de las obras que les docentes consideremos necesarios. La ruptura del mal llamado «sentido común», cada vez más maleable a la circulación de noticias falsas, de discursos negacionistas y de narrativas sin asidero, es imprescindible para la defensa de sociedades democráticas.

Estamos demandando el establecimiento de limitaciones y excepciones a derechos de autor y conexos pero nuestro reclamo es la ampliación de derechos: derechos para quienes estudian y para los pueblos que necesitan de esa producción de conocimientos, derechos para quienes educamos, derechos para seguir creando y que pueda ser la Humanidad (y no las corporaciones o la IA) quien escriba su propia historia.

EL RECOMENDADO



HABLAMOS CON DANIELA PERROTTA Y DAMIÁN DEL VALLE PARA QUE NOS CUENTEN POR QUÉ DEBERÍAMOS LEER

ESPEJOS EN CONTRASTE.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN EUROPA, ASIA Y AMÉRICA LATINA.

DE AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI.

BUENOS AIRES: EDITORIAL TESEO

DANIELA PERROTTA (UBA – UNA)

“Al registrar las tres regiones (América Latina, Europa y Asia) Axel hace este derrotero muy ameno, sencillo de entender pero con análisis y contenido político. Da cuenta de lo que ha pasado con la universidad en los últimos cuarenta años, y a la vez, con las distintas comunidades epistémicas que van generando un conjunto de sentidos y de prácticas asociadas a cómo debe ser la universidad, sobre todo desde algunos organismos regionales y multilaterales que persiguen formas específicas para la misma. Al mismo tiempo, hay una comunidad epistémica de la cual

Axel es uno de sus grandes hacedores, que pugna, presiona y busca disputar esos sentidos y esa construcción política y de horizonte de lo que la universidad es y debe ser para las sociedades y los estados latinoamericanos y caribeños.

Otra ventaja del libro es que aborda críticamente las transformaciones que sufrió el modelo europeo de universidad, que es el que se ha trasplantado en América Latina y el Caribe con los procesos de conquista y colonización, y que nosotros hemos resignificado. Europa crea esta institución, pero el propio modelo universitario europeo es transformado bajo la variable de la competencia global en el marco de un mercado académico que se vuelve cada

EL RECOMENDADO

vez más feroz, individualista y destructivo. Arrancar por Europa es sustantivo porque el modelo de Bologna está en espejo con las transformaciones que estaban sucediéndose en Asia y hay que entenderlo en el marco de un proceso de integración regional que en ese momento estaba en una de sus crisis, previo a la firma del tratado de Maastricht, cuando Europa pierde competitividad frente a Estados Unidos y Japón, y la propia construcción de región como categoría está en disputa en un orden económico y político mundial que está transformándose. Desde la resignificación de los procesos de conocimiento y de lo que es la universidad, la por entonces Comunidad Económica Europea busca incidir y volverse más competitiva a nivel global.

El modelo de Europa pierde ese poder normativo a la hora de decir cómo debe ser organizado el conocimiento y como debe ser organizada la universidad, y lo pierde frente a EEUU y Japón, que promueven lo que se denomina las universidades de clase mundial. Vemos toda la puja de vincular la universidad con los procesos de competitividad interna en sociedades muy estructuradas, muy jerárquicas, donde empiezan a surgir estas características que se ven plasmadas en rankings que luego se difunden en Europa y que, por extensión de esos procesos globales donde circulan narrativas, políticas, proyectos, también nos afectan a nosotros en América Latina. En Asia, en cambio, no es el regionalismo lo que funciona como vector para las transformaciones de la universidad, porque la región se mueve con una dinámica distinta.

En América Latina intentamos, y es lo que se registra en este libro, contrarrestar esas tendencias desde nuestro propio ser universitario que conjuga muchas tensiones, diferencias y procesos, a veces asimétricos pero que se condensan muy fuerte en el debate de si queremos una universidad orientada al mercado o una universidad orientada al pueblo, a las demandas sociales. Nuestra región, con movilización, participación y las Conferencias, disputa ese sentido en las ideas y también en las políticas y las prácticas que afirman el derecho a la educación superior.

El último punto es de conclusión y reflexión actual. La clave es cómo pensamos en América Latina esa universidad que queremos desde iniciativas de integración regional, como vector de otras transformaciones, porque es una herramienta de política que tienen tanto nuestras universidades como nuestros actores de gobierno, sobre todo los que tienen determinadas características y buscan un proyecto de país, de región y de universidad que este comprendido en lo nacional popular, progresista, de la

nueva izquierda o como queramos llamarlo. Y que es muy necesario hoy con el auge de estas nuevas derechas neoliberales, neoconservadoras que están desafiando el propio lugar que tiene la universidad como espacio de producción de conocimiento. La universidades construimos región, hacemos integración y eso implica defender, promocionar y disseminar, incluso en espacios totalmente adversos y contradictorios la posibilidad de tener un proyecto social, militarlo, defenderlo y tratar de que esas tendencias globales puedan ser un poco menos nocivas para nuestra región”.

DAMIÁN DEL VALLE (UNA)

“Es un libro que condensa un profundo análisis de los sistemas universitarios de tres continentes, pero que a la vez lo hace con una mirada propositiva, vislumbrando los problemas actuales y los desafíos futuros de la universidad en el mundo.

Axel Didriksson caracteriza los sistemas universitarios de estas tres regiones muy diversas en términos tanto culturales como políticos e históricos, logra describir las transformaciones que sufrieron estos sistemas hasta la actualidad con orígenes y trayectorias muy diferentes, así como describir los modelos de integración que se dieron en estas regiones con sus alcances, posibilidades, errores y problemas. Por eso diría que es un libro que, comparando los sistemas universitarios de estos tres continentes pone en contraste, como lo sugiere su título, y permite vislumbrar las posibles transformaciones de las universidades a futuro.

Esta obra nos permite mirar prospectivamente revisando no solo el pasado, sino también las tendencias y los futuros posibles. Además del recorrido de su autor, condensa la larga trayectoria política de un académico que todos estos años estuvo presente y fue protagonista de coyunturas y de debates cruciales para la definición y la lucha por una universidad latinoamericana concebida como un derecho y como un modelo inclusivo a seguir por otras regiones del mundo. En este sentido, nuestra región, siguiendo con la metáfora del título, es un reflejo de todos los espejos que encontró una identidad propia y desde allí elabora una visión de universidad que frente a otros modelos universitarios, de integración y de desarrollo universitario, y aun con sus propios problemas y debilidades tiene mucho para aportar a través de actores políticos y académicos como Axel y de herramientas como este libro, que se torna en un manifiesto con el que podemos seguir orientando las luchas venideras”.

LEGADOS

GUADALUPE GODOY

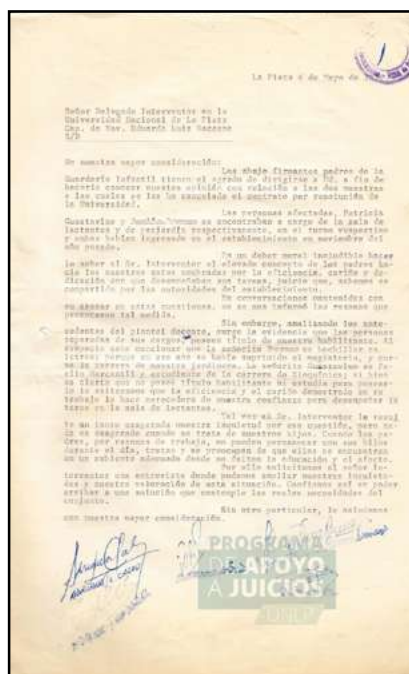
ABOGADA QUERELLANTE EN JUICIOS
DE LESA HUMANIDAD
DOCENTE (UNLP)
DIRECTORA DE POLÍTICAS DE MEMORIA
Y REPARACIÓN - SECRETARÍA DE
DERECHOS HUMANOS Y POLÍTICAS DE
IGUALDAD (UNLP)

SEMBLANZA DE
ADRIANA CALVO

“Estoy harta de vivir momentos históricos”, la escuché decir una vez, alrededor del 2010, molesta por algo que nos distraía a les abogades del reclamo de justicia por los crímenes de la dictadura genocida. Es que, aún a su pesar, Adriana se convirtió en parte fundamental de la historia argentina reciente, como protagonista de los dos ciclos de juzgamiento y como impulsora de las luchas que lo hicieron posible.

Adriana egresó en 1970 de la carrera de Física de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata, donde fue docente e investigadora hasta el momento de su secuestro. En esos años comenzó su militancia gremial y política, integrando el colectivo que impulsó la creación de la Asociación de Docentes e Investigadores de la Facultad de Ciencias Exactas (ADIFCE), uno de los primeros espacios sindicales de docentes universitarios. En 1976, con los genocidas interviniendo la UNLP, impulsó un reclamo por la destitución de dos jóvenes trabajadoras de la Guardería -hoy Jardín Maternal de la Universidad- lugar al que asistían sus hijes Martina y Santiago.

El 4 de febrero de 1977, embarazada de seis meses y medio, fue secuestrada en su casa, al igual que su esposo Miguel Laborde. Fue llevada a los Centros Clandestinos de Detención de Arana, Brigada de Investigaciones de La Plata, Comisaría 5ta y finalmente al Pozo de



Nota presentada por Adriana Calvo junto a otros trabajadores cuyos hijos asistían al Jardín Maternal (por entonces Guardería) de la UNLP manifestando su apoyo a dos maestras despedidas y reclamando una reunión con el interventor. Una de las maestras fue asesinada en un operativo meses más tarde

Banfield. Durante el traslado entre la Comisaría 5ta y el Pozo de Banfield nació su hija Teresa. Fueron liberados el 28 de abril de 1977.

No pudieron volver a la Universidad: las autoridades de la época les exigieron la imposible tarea de demostrar el secuestro sufrido. Años después, Adriana logró insertarse en la Universidad de Buenos Aires, como docente e investigadora en la Facultad de Ingeniería. Allí militó desde su fundación en la Asociación Gremial Docente de la UBA (AGD UBA). Los finales de la dictadura la encontraron conformando la Asociación de Ex Detenidos Desaparecidos (AEDD), junto con otras y otros sobrevivientes.

Desde ese lugar luchó duramente contra las lógicas políticas y judiciales que intentaron limitar el juzgamiento a los genocidas bajo el paradigma de los *dos demonios*. Su testimonio en el Juicio a las Juntas es una prueba de ello. Allí se ve como pugnó, a pesar del escenario rígido impuesto por ese paradigma, por contextualizar su secuestro en su militancia gremial, denunciar lo sucedido con los sobrevivientes al salir de los campos, reclamar por la pérdida de su lugar de trabajo en la UNLP, destacar el rol de los “civiles” en el genocidio, rescatar la solidaridad y la valentía de sus compañeras de cautiverio y visibilizar que en ese banquillo no podían estar solo los Comandantes.

LEGADOS

Es que para Adriana el testimonio tenía, por un lado, una clave personal y casi íntima en algunos sentidos –tanto que la atormentaba en cada declaración a posibilidad de olvidar el nombre de un compañere que no había sobrevivido- y, por otro, una dimensión de disputa de sentido en torno a lo sucedido y al rol de les sobrevivientes en la escena judicial. Esa dimensión, profundamente colectiva, construida junto a sus compañeres sobrevivientes, los corrió del rol de meros testigos del horror para convertirlos en activos actores del proceso de justicia.

En los duros años noventa, con las leyes de impunidad y los indultos vigentes, fue protagonista y articuladora del Encuentro Memoria Verdad y Justicia y de múltiples iniciativas que desembocaron en el segundo ciclo de juzgamiento que continúa al día de hoy. Durante esos años, sus dotes de investigadora rigurosa y exhaustiva y su enorme capacidad y generosidad para conformar equipos de trabajo plurales y horizontales permitieron sistematizar la información y los testimonios acumulados sobre lo sucedido en los centros clandestinos del denominado Circuito Camps. Tanto es así, que las primeras causas con hechos agrupados por centro clandestino de detención se iniciaron con los Trabajos de Recopilación de Datos de la AEDD.

Los frutos de esa tarea se vieron en el reinicio de los juicios, una vez derogadas las leyes de impunidad. Adriana impulsó desde la AEDD, la creación del Colectivo Justicia Ya! que nucleó organismos de derechos humanos, organizaciones sociales y gremiales y víctimas del genocidio, particularmente en CABA y La Plata, con el fin de coordinar estrategias jurídicas. El rol de querellantes, que permitió a los organismos de derechos humanos plantear sus propias estrategias y demandas en el ámbito judicial, de manera independiente a las Fiscalías, convirtió a Adriana en una figura determinante del juzgamiento al denominado “Circuito Camps”.

No era fácil discutir con Adriana, y mucho menos decirle que no. A su lógica implacable, -que atribuíamos a su formación profesional- y a su conocimiento de códigos, doctrinas y jurisprudencias le sumaba el reclamo de plasmar judicialmente las posiciones políticas de los organismos de derechos humanos. Tarea compleja que a les abogades nos generó desafíos permanentes, pero que nos permitió correr los límites planteados por dispositivos judiciales que no fueron diseñados para juzgar crímenes estatales.

En el primer juicio oral del país, que se realizó en La Plata en el año 2006 contra Miguel Osvaldo



FOTO: R. GARCOWANA

6 de octubre de 1986: Adriana Calvo ingresa a la Cámara Federal de Apelaciones para declarar en el juicio contra Ramón Camps y oficiales de la Policía de la Provincia de Buenos Aires.

Etchecolatz, Adriana se convirtió en la primera “testimoniante de contexto”. Esta figura, actualmente aceptada y habitual en la escena judicial, particularmente en los juicios de lesa humanidad, no había existido hasta ese momento. Ese día, el mismo en que declaró Jorge Julio López, se sentó frente al Tribunal, no ya para contar lo vivido y sufrido, sino para dar cuenta de las investigaciones realizadas desde la AEDD, explicándole al Tribunal el funcionamiento del Circuito Camps, lo que se sabía hasta ese momento sobre los Centros Clandestinos de Detención por los que habían pasado las víctimas del juicio, y lo que a la fecha faltaba investigar y juzgar.

Fue también quien impulsó que en ese primer juicio las querellas nucleadas en Justicia Ya solicitáramos el reconocimiento de lo sucedido como un *genocidio*, plasmando en el ámbito judicial la memoria construida por el campo popular acerca de la dictadura. Y quien se puso al hombro la tremenda responsabilidad de llevar adelante las múltiples batallas por lograr la aparición con vida y castigo a los culpables por la segunda desaparición de Jorge Julio López.

Adriana falleció en el año 2010. En su testimonio en el Juicio a las Juntas -el de verdad, no el de *Argentina, 1985*- dijo, al recordar el momento de su parto en un auto en movimiento, en el que se encontraba con los ojos vendados y maniatada en la espalda: “Señor Presidente, ese día hice la promesa que, si mi beba vivía y yo vivía, iba a luchar todos los días de mi vida para que se hiciera justicia”.

Somos innumerables quienes, agradecidos de haber compartido con ella luminosos momentos de justicia, podemos dar fe de que Adriana cumplió con creces su promesa.

