

# La educación en debate #56

Suplemento

noviembre  
2017


 Universidad  
Pedagógica  
Nacional

## Política educativa: ¿tecnologías sin ideas?

por Adrián Cannellotto\*

A raíz de las discusiones que se están dando en torno a la reforma de la escuela secundaria así como a otras cuestiones que se fueron acumulando en el debate educativo a lo largo de estos años, nos pareció apropiado volver la atención ya no sobre tales o cuales aplicaciones o prescripciones de política educativa sino sobre los fundamentos que se ponen en juego o subyacen en ellas. La decisión de llevar las argumentaciones a este punto y de hacerlo propositivamente, posicionando en el debate unas perspectivas y apelando para ello a los textos de este suplemento que explícitamente dejan de lado cualquier tipo de prescripción (aunque algunas se puedan entrever en los enunciados), parte de la convicción de que la discusión en torno a los sentidos de la educación pública es un terreno de disputas con consecuencias sobre las decisiones políticas. Con esto no estamos diciendo nada nuevo sino recordando que con más o menos conciencia, las políticas públicas transparentan una serie de concepciones bajo las cuales aquellas se organizan. Tenerlas claras sirve para darles más densidad a las discusiones así como para entender el alcance real de algunas enunciaciones, muchas de las cuales pueden resultar atractivas, parecer innovadoras e incluso ser deseables pero no por ello menos oscuras, imprecisas o falaces y, por lo tanto, condenadas a repetir frustraciones.

### Contención social por otros medios

Para comenzar señalemos la tendencia a pensar el sentido de la educación como una extensión de la política social, razón por la cual se la concibe como una intervención sobre las consecuencias que el mercado produce sobre los indi-

viduos. De esta matriz se desprende una idea de inclusión social relacionada con la de producción de igualdad de oportunidades. En efecto, cuando se abona el argumento de que la educación trabaja para garantizar la igualdad de oportunidades, la función de la educación queda definida por su capacidad para equilibrar, compensar o reparar las deficiencias que produce el mercado. Nada parece interponerse en la continuidad que se sostiene entre educación y desarrollo económico de un país. Subyace aquí la idea de que el Estado tiene como horizonte la producción del bienestar de la población y de que ese bienestar es equivalente a consumo más empleabilidad (1). Bajo este signo, la educación es concebida estrictamente como la llave de acceso a esa noción de bienestar dado que es el camino a la empleabilidad y en consecuencia al consumo.

Ya sea que se recorte el sentido de la educación por su función de inclusión social, identificándola centralmente con los recursos humanos que habrán de integrarse al tejido productivo, operando así sobre el vector de desarrollo social y económico, o bien que el sentido de las políticas se coloque sobre lo que se llama “igualdad de oportunidades”, se reduce la educación a la condición de instrumento para la adquisición de capacidades y competencias utilitarias y prácticas, orientadas por los requerimientos del mercado laboral y para la rentabilidad de los desempeños individuales. Aparecen aquí una serie de interrogantes para alguien que quiera pensar la educación desde el Estado, es decir, para quien tiene en mente el rol que la educación cumple en relación con el sostén del tejido social. A saber: ¿deberíamos suponer que por efecto de la simple agregación los desempeños se volverían colec-

tivos o sociales? ¿Es lo colectivo una suma de individuos o se requiere postular otra cosa, un plus? O, suponiendo que sea apenas una suma, ¿por qué ocurre la suma y qué principios la guían?

Bajo esta perspectiva, las competencias y capacidades no son comprendidas como el resultado del tránsito por los procesos de aprendizaje ni como consecuencia de una apropiación contextualizada de los conocimientos. Por el contrario, aparecen como el resultado de una suerte de entrenamientos en los que las nociones de formación y conocimiento o bien no ingresan o quedan desdibujadas. Más aun, las capacidades son pensadas únicamente por el costado de las condiciones, usualmente tecnológicas o neurológicas para adquirir los conocimientos. Sería necio, por supuesto, negar que esas condiciones juegan un papel importante. Pero la pregunta es si ese esquema puede cumplir las metas que se propone sin ampliar las estrategias, tal como parecen proponerse algunas posiciones neurocientíficas o la más difusa de la sociedad del conocimiento. La tesis es que, bajo estos paraguas, las intervenciones sobre lo educativo se piensan bajo una lógica de insumo-producto, despojadas de toda referencia pedagógica y ajenas a la cuestión del conocimiento, incluso cuando los objetivos se concentran exclusivamente en los aprendizajes.

El conocimiento, con sus modos de circulación y de transmisión en las instituciones educativas –así como aquello que se entiende por enseñar y aprender– queda relegado y se vuelve invisible en la definición de las políticas educativas. Esto conlleva dificultades para comprender de qué manera se apropian de los saberes tanto los profesores como los estudiantes, cuáles son las posibles

interrelaciones que se producen con los saberes que los estudiantes traen, de qué manera trabajar con los múltiples esquemas previos –dando lugar a modos distintos de comprensión de los conocimientos–, cuáles son los conocimientos que los profesores deben movilizar para poder enseñar, etc. Cuestiones como éstas requieren, para poder ser abordadas integralmente, así como para reconfigurar las prácticas escolares, que se coloque en el centro de la preocupación de las políticas educativas la relación con el conocimiento (2).

Pero retomando la cuestión de la matriz que piensa a la educación como política social, ¿es posible pensar en la formación sin anteponer para eso las condiciones de productor y consumidor? Esto no significa soslayar la necesidad de inserción laboral que cualquier persona espera conseguir como producto de su desarrollo personal, ni las ansias de progreso y ascenso social que están inscriptas en la memoria de los sistemas educativos (aun con las serias dificultades que exhibe la economía), sino que se trata de poner el acento en el momento de la construcción de un ciudadano, con la intención de pensar la educación bajo una idea de formación y de conocimiento que queda por fuera de la díada productor-consumidor, por fuera de la unilateralidad del capital humano y la sociedad del conocimiento.

En otras palabras, se trata de comprender si la mediación institucional y pedagógica de la educación es constitutiva de la comunidad político-estatal antes que definir su función en relación a la dotación de recursos humanos empleables, que es el modo con el que se busca compensar las desigualdades que produce el mercado, atando a las instituciones educativas a las lógicas de un mecanismo reparatorio. Para evitar la confusión hay que pensar la educación en el registro de la transmisión cultural (3). Un registro en el cual la formación y el conocimiento adquieren otra centralidad.

### Ciudadanía y conocimiento

Bajo la idea de transmisión puede pensarse a la educación como una tarea orientada a cohesionar a una comunidad política y a prolongar sus experiencias colectivas a través del legado de historias, lenguas, culturas. Por tratarse de un proceso organizado estatalmente, la transmisión no solo está legitimada sino que es constitutiva, a la vez, de una mirada estratégica evidenciada a partir de la definición y selección de dichos co- →



Sean Scully, sin título, 1990 (Gentileza Christie's)

→ nocimientos así como de las formas institucionales determinadas para hacerla efectiva. La educación genera así una tensión del pasado con el presente y el futuro por medio de la interacción entre tradición y renovación, entre obligación y derecho. Se la piensa como un proceso permanente de producción de sentido orientado y sostenido por la comunidad político-estatal a través de sus instituciones, lo que se consigue por medio de una operación que consiste en conservar para renovar.

Para llevarla a cabo se requiere, en primer lugar, legarles un mundo a los nuevos. Esto significa que hay que hacerlos entrar en él, o sea, que hay que inscribirlos en la historia, en la cultura, en la lengua para que se constituyan en parte de esa comunidad política. El modo en que se los hace entrar es significativo y merece ser atendido, pues inscribir en una cultura no es un trámite y no se “sanciona” sin más como un derecho, sino que se trata de que alguien pueda ingresar en una tradición para que, luego, pueda renovarla, transformarla. De allí la importancia de poner bajo nuestra atención, de manera privilegiada, la actividad con el conocimiento que los recién llegados tienen que realizar para apropiarse y transformar eso que los precede.

La dinámica de la transmisión pone en juego un nosotros. Y esto se hace no solo a partir del contenido, sino también y fundamentalmente por intermedio de la actividad que pone en marcha. Esa acción vuelve posible, en parte, la construcción del lazo social ya que, por intermedio de la mediación que realizan las instituciones de educación en sus diferentes niveles, es posible el sostenimiento subjetivo de la comunidad político-estatal. En otras palabras, por intermedio de la obligatoriedad de la educación (que remite a los niños y jóvenes pero también al Estado que despliega una po-

lítica para que esa obligación se cumpla) se pone en marcha la producción no azarosa de la cohesión social. Esa obligación descansa en la comprensión, por parte de los individuos, de la racionalidad que ella supone: nadie se salva solo.

En parte, son los saberes transmitidos por las instituciones educativas, como señala Hannah Arendt, los que contribuyen a la producción del espacio público en el que los hombres (vuelto ciudadanos) se encuentran y se hacen visibles para los otros. Ese espacio público, de la *acción* y la *palabra*, donde los hombres se encuentran frente a frente, donde actúan y hablan, intercambian perspectivas, solo llega a ser tal en tanto y en cuanto es estatal, se establece en un territorio y se les transmite a las generaciones venideras el legado de memorias que las constituye. Esto permite pensar en la educación y en las instituciones educativas como una densidad temporal en la que se construye un nosotros que no es, ni puede ser, producto de la contingencia.

La transmisión permite así vincular al sujeto epistémico con el político en tanto y en cuanto la ciudadanía se entiende como la capacidad de involucrarse activamente en la comunidad política, lo que es posible porque a través de la educación y sus instituciones (aunque no únicamente) el Estado (por intermedio de sus agentes, en este caso los profesores) moldea la forma de la comunidad política en ese proceso que es la transmisión y del que no podría estar ausente el conocimiento. De allí que, no sólo tenemos la obligación de inscribir a los recién llegados, de habilitarlos, sino que tenemos también la tarea de producir la obligación de esos herederos para con el nosotros por medio de la producción permanente de las condiciones simbólicas con las que se constituye y alimenta lo común. En este punto es claro que lo político y lo pedagógico se intersectan.

Por estos motivos, comprender el sentido de la educación a partir de la noción de transmisión cultural cambia sustantivamente el foco para pensar las políticas.

Una discusión sobre el sentido de la formación supone también una discusión sobre una cierta ilusión solucionadora que ofrecen los “paquetes educativos”, suplantando las mediaciones institucionales y pedagógicas por obsoletas y caducas (4).

#### La formación como proceso institucional

Pensar la formación a partir de la idea de transmisión –tal como la venimos entendiendo hasta aquí y en vistas a ir un poco más allá de la mera accesibilidad– implica pensarla en referencia a los procesos de marcación institucional. En la formación, ese proceso de marcación tiene aquellos dos elementos ya referidos: conocimiento y ciudadanía.

Una primera manera de comprender la noción de formación es definirla como un proceso exterior, estatalmente dirigido, pero también social, interior y personal, de trabajo sobre uno mismo, en el que se generan las condiciones para la producción de un modo de vida (que es individual pero también colectivo) que no cesa de buscarse a sí mismo. Si bien el concepto de formación siempre se mantuvo en referencia a la docencia –aunque muchas veces como sinónimo de capacitación e instrucción–, el sentido original referido a la tarea de “dar forma” a un sujeto, de formar una subjetividad, de marcar a alguien institucionalmente, se fue restringiendo progresivamente al de una formación profesional entendida como la realización eficiente de un trabajo cada vez más circunscrito a la enseñanza de contenidos y saberes concebidos como terminados.

En esto último radica una cierta fantasía en relación a la disponibilidad de secuencias didácticas generalizables, cuya apropiación por parte de los profesores consiste en la aplicación de un conjunto

de pasos metodológicamente escalonados. En esa fantasía, la mediación pedagógica (su capacidad de juzgar) queda reducida a su mínima expresión o se encuentra notablemente disminuida para hacer frente a las situaciones complejas y variadas que se viven en un aula. Diseñadas a prueba de quienes deberán finalmente aplicarlas (y de a quiénes se les aplicarán), las secuencias funcionan como un atajo (del cual ciertos usos de las nuevas tecnologías oficiales muchas veces como amplificadores) para dar cuenta de una masividad a la que, se nos dice, sólo así es posible atender.

Por lo dicho hasta aquí, esa educación que viene de afuera, que nos introduce en una tradición, en un mundo disciplinar racionalmente construido, en un orden de cosas cuyas relaciones y avances están reglados, remite a la heteronomía que supone todo proyecto de formación que procure la marcación institucional de quien transita por él. Una heteronomía que, al mismo tiempo, debe contener las condiciones para hacer posible el despliegue de una individualidad capaz de alcanzar, como resultado del pasaje por dicho proceso de formación, unos grados de autonomía que son los propios de quien pretende comprender el mundo e insertarse de modo responsable en la comunidad político-estatal de pertenencia.

Para completar aquella primera aproximación, la formación debe entenderse también como inseparable de una actitud investigativa, sostenida por una interrogación sistemática que viene señalada por la unidad entre transmisión de conocimientos e indagación. Los conocimientos no están escindidos de los modos y contextos de su producción, así como tampoco lo están de las preguntas que orientan sus investigaciones. Formación e investigación trazan un camino hacia la generación de una relación pensante con el conocimiento. Generan niveles de autonomía que comienzan por el conocimiento de una disciplina o del conjunto de razones que sustentan las intervenciones pedagógicas, continúa con la comprensión de los modos de producción de esos conocimientos y se resignifica en la reflexividad de la práctica. Transitar un proceso de este tipo supone hacer de la formación una experiencia de pensamiento en la cual quien la transita es capaz de trabajar sobre una tradición, manejar adecuadamente sus objetos de conocimiento y sus reglas pero, a la vez, asumir su propio razonamiento (5). ■

1. En el vocabulario corriente, la palabra empleo/ empleado reemplaza a la de trabajo/trabajador cuya carga semántica es bien distinta para una impronta centralmente empresarial. Véase el artículo “¿Es viable construir un puente?” de Pedro Weinberg en este suplemento.

2. Sobre la idea de conocimiento, véase el artículo “Un horizonte de preguntas” de Patricia Sadosky en este suplemento.

3. La noción de transmisión no debe confundirse con la de transferencia de conocimientos en el sentido en el que suele emplearse para hacer referencia a la “educación bancaria” popularizada por los textos de Freire; mucho menos puede restringirse a la comunicación de contenidos.

4. En este sentido avanza la propuesta del artículo de Sebastián Abad, “¿Sólo un TIC?” que acompaña este suplemento.

5. Para un despliegue más detallado de los argumentos de este artículo, véase Adrián Cannellotto, “¿A quién se le ocurre pensar estatalmente? Educación y formación a la sombra del Leviatán”, en Sebastián Abad y Esteban Amador, *El fantasma en la máquina*, Hydra, Buenos Aires, 2017.



## ESCUELA, CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DOCENTE

# Un horizonte de preguntas

por Patricia Sadovsky\*

Que los jóvenes aprendan a mirar el mundo *a través* de categorías propias de diferentes ámbitos del conocimiento. Que comprendan que ciertas ideas vinculadas entre sí contribuyen a explicar fenómenos, a resolver problemas, a responderse preguntas. Que el desafío intelectual los interpele, los conmueva, los convoque. Que acepten las operaciones específicas de cierta actividad humana, aquellas que constituyen su marco normativo. Que tengan la experiencia de producir ideas con ideas. Que puedan entender diversas maneras de relacionarse con la verdad. Que toquen las raíces.

Interpretamos este manojito de deseos como un horizonte formativo para los estudiantes y, al hacerlo, nos preguntamos por la formación de los profesores que estarán en contacto con ellos y que tendrán, en consecuencia, una responsabilidad en la relación que entablen con el saber, en el modo en que se vinculen con la cultura.

Y esa pregunta nos interna, a la vez, en otras cuestiones que, organizadas, permitirían esbozar un posible programa de investigación para acompañar-orientar ese proyecto formativo.

Aceptamos un punto de partida: cualquier sistema de conocimientos es una producción cultural y social. Cultural, porque sus preguntas, sus problemas, sus obstáculos, sus resultados están permeados en cada momento por las concepciones y los problemas de la sociedad en la que emergen y condicionan aquello que se concibe como posible y relevante. Social, porque es el resultado de la interacción entre personas, porque se produce con y contra lo ya producido, porque se requiere de la validación de otros. ¿Puede esta perspectiva transformarse en una referencia a la hora de pensar en la formación de docentes? ¿Qué trayectorias direcciona? ¿Qué desafíos implica?

Detengámonos en la relación entre las elaboraciones que se realizan y los problemas que se abordan, relación constitutiva de la producción de conocimientos. ¿Es legítimo repensarla para el ámbito escolar? ¿Cómo se vinculan el *saber* y el *saber hacer*? Desde nuestro punto de vista, lejos de estar desligados, constituyen un par indisoluble: para *hacer* se necesitan *saberes* a la vez que la reflexión sobre los procesos del *hacer* permite identificar/profundizar/reconstruir/revisar/matizar/limitar/modificar/generalizar/descontextualizar/ampliar los saberes puestos en juego en el *hacer*. Subrayemos, de todos modos, que en el caso de la escuela, estas transformaciones del conocimiento difícilmente ocurran si no son promovidas por la mediación docente que podrá someter a análisis los procesos de producción

para realizar operaciones como las señaladas. Y para ello debería existir una valoración del conocimiento que exceda su sentido de utilidad para resolver cuestiones. El *saber* ayuda a fundamentar mejor el *hacer*, permite anticipar sus efectos, es herramienta para el *hacer*, le da potencia; la conciencia de que el saber ayuda a operar sobre algún campo de la realidad vitaliza y contribuye a valorar el conocimiento. La relación está lejos de ser obvia cuando se piensa en los recorridos de aprendizaje de los jóvenes y es –y debe seguir siendo– objeto de indagación, de exploración, de experiencia. La disociación entre teoría (*saber*) y práctica (*saber hacer*) fue resuelta en la escuela moderna a favor de los saberes de tipo declarativo, de un modo que desde hace mucho queremos superar. Y tal vez esta relación lineal entre *saber* y *saber hacer* se reedita cuando se concibe que unas pocas ideas “teóricas” serán suficientes para que los estudiantes las apliquen y se internen en la resolución de problemas. En este caso se estaría despreciando el vínculo epistémico entre problemas y conceptos.

¿Podemos pensar de la misma manera la relación entre *saber* y *saber hacer* para un estudiante que para el empleado de una empresa? Resulta admisible en el caso de la empresa que al ser el propósito principal la resolución de la situación laboral, la *eficacia* actúe como criterio de evaluación principal. Ahora bien, ¿es válido tomar este modelo al pensar una institución cuyo propósito central es el aprendizaje?

Pensar para las aulas de la escuela el tratamiento de problemas complejos que tal vez requieran la participación de más de una disciplina también nos sumerge en un universo de preguntas que es necesario explorar: ¿qué problemas proponer? ¿Bajo qué supuestos se considera que promoverán una relación de producción de ideas? ¿Se espera que los estudiantes conozcan los conceptos implicados para que los apliquen o más bien se piensa que podrán aprenderlos en el marco de esas resoluciones? ¿Cómo se fundamentan las hipótesis que subyacen a las opciones que se realizan? ¿Cómo es la relación disciplina-interdisciplina para los alumnos? ¿Y para los docentes? ¿Cómo lograr que sean desafiantes para los estudiantes y a la vez posibles? ¿Qué contenidos priorizar para que atiendan simultáneamente a la continuidad de los estudios y a los requerimientos de los proyectos? Nuevamente las preguntas abren un horizonte de exploración sin el cual es difícil pensar para los jóvenes una relación de intimidad con el saber. ■

\*Profesora de UNIPE.

## EDUCACIÓN Y TRABAJO

# ¿Es viable construir un puente?

por Pedro Daniel Weinberg\*

En las sociedades complejas y diversas, como lo es la argentina, la implementación de políticas educativas requiere un debate que involucre a todos los actores. De hecho, la actual discusión sobre la nueva escuela secundaria se ha restringido a quienes componen la comunidad educativa: autoridades, docentes, directivos, estudiantes, padres, especialistas de la educación.

La voz y, eventual compromiso, de los empresarios y trabajadores no se ha manifestado. En este proceso sería conveniente conocer también la opinión de quienes estarían dispuestos a abrir las puertas de sus empresas manufactureras, industriales y de servicios. No es un detalle menor saber si quieren ser parte de esta iniciativa, cuántas unidades productivas serían proclives a hacerlo y cuántas vacantes están en condiciones de aceptar. No son números menores.

La experiencia del país no es del todo auspiciosa en materia de pasantías, alternancia u otras fórmulas que se ensayaron en el pasado y siguen en la actualidad para promover un mayor acercamiento entre la escuela y las empresas. Hace varias décadas la experiencia del sistema dual alemán no prosperó por muchas y diversas razones que no es el caso examinar ahora; el resultado es que fracasaron todas las iniciativas que se llevaron a cabo desde las escuelas que lo implementaron en el viejo Consejo Nacional de Educación Técnica. Más recientemente, comprobamos que la puesta en marcha de las “prácticas profesionalizantes” en las escuelas técnicas y agrotécnicas siguen un proceso de concreción mucho más lento de lo que las autoridades anhelan.

Hace ya varias décadas, el Banco Mundial lanzó una iniciativa que no se circunscribió a nuestro país: la región americana adoptó un proyecto que se proponía transformar radicalmente a la educación secundaria con la “educación media diversificada”, o como se la denominó en Brasil, la “enseñanza media profesionalizante”. El éxito tampoco coronó las expectativas: los esfuerzos y millonarios recursos volcados a esta propuesta no impactaron en la modernización de la oferta educativa secundaria. No obstante, los ciudadanos de los países involucrados debieron pagar los créditos asumidos como deuda externa para financiar esta frustrada aventura.

En definitiva, si en aquellas ramas de la educación secundaria más cercanas a la preparación para el trabajo no se generaron puentes fluidos y permanentes en cuanto a la inserción de jóvenes en el mundo

productivo, consideramos que cabría la oportunidad de abrir el debate en torno a la viabilidad de concretar una generalización tan ambiciosa como la que está siendo propuesta en la actualidad.

Crear las condiciones que hagan posible esta masiva movilización de alumnos para desempeñarse en períodos acotados en las empresas puede resultar mucho más difícil de lo que una aproximación voluntarista puede hacer pensar: ¿están preparados los docentes, directivos y supervisores para acompañar a los alumnos en un ámbito organizacional que les es totalmente ajeno a las rutinas habituales del establecimiento escolar? ¿Conocen o entienden a las empresas, con sus lógicas productivas y su organización del trabajo y la producción? ¿Tiene el sistema educativo del nivel secundario el número suficiente de personal competente para llevar a cabo esta tarea?

Considerando la importancia vital de proponer un lazo productivo entre la educación y el trabajo, ¿se ha considerado el riesgo, siquiera analíticamente, de banalizar esta iniciativa?

Por otro lado, ¿cómo se garantiza que la postulación de una política que propicia la experiencia laboral inicial de jóvenes no quede trunca y se convierta en una asignatura más, en una mera carga horaria?

Una propuesta que se comprometa a mejorar las condiciones de inserción laboral de jóvenes de escuelas secundarias, o a generar espacios para dar cabida a una primera experiencia laboral, debería tomar en consideración aspectos culturales no tangibles. El sector productivo no va a reclamar, en esta etapa inicial, que los alumnos/pasantes lleguen con competencias específicas para el desempeño de determinadas ocupaciones; pero esperará que esos alumnos/pasantes posean valores y actitudes básicos en cualquier trabajador. Hablamos de un *ethos* que no se adquiere con el solo agregado de unos módulos complementarios a los contenidos curriculares. Se trata de algo más ambicioso e inmaterial: proveer sistemas de valores y de pautas de trabajo, así como de anticipar en los alumnos los ambientes productivos donde deberán trabajar. Estos atributos que deberían adquirir van mucho más allá de la acumulación de saberes académicos, manejo de herramientas, dominio de máquinas y desempeño de habilidades y destrezas; de lo que se trata es de contar con valores y actitudes que habiliten a los jóvenes para desempeñarse en el mundo productivo. ■

\*Profesor de UNIPE.

## NUEVAS TECNOLOGÍAS Y FORMACIÓN

## ¿Sólo un "TIC"?

por Sebastián Abad\*

Hasta qué punto son relevantes las TIC desde un punto de vista formativo? La pregunta supone una sospecha: el proceso formativo moderno, es decir, la construcción gradual de autonomía es difícil de separar de la marcación que producen las instituciones formadoras estatales. Desde esta perspectiva, formar es lograr que otro aprenda a usar una capacidad que se presupone dada o construye en todos los humanos. Ese aprendizaje, como operación de autoconstitución, se realiza a partir de un proceso de transmisión institucionalmente fijado en un nivel epistemológico y en otro político: de un lado, disciplinas o áreas del conocimiento; del otro, un proceso de construcción de ciudadanía y lealtad política.

Frente a esta "pesadez" que tal vez ya no amamos, nuestra época ofrece variantes menos intensas y, en algunos casos, banales. Una de ellas, el discurso TIC (que no ha de confundirse con lo tecnológico en general ni con las TIC en particular), consiste en una utopía superadora y aligeradora del sacrificio penitencial de la autonomía. Las TIC, en cuanto relato imaginario de la formación y como subrogante de la subjetivación moderna, se presentan como un instrumento supra-herramental, como un medio supra-mediático. No sabemos si son recursos y, en ese caso, recursos para qué, o bien si son un nuevo lenguaje (y por ende un nuevo mundo), superador de las tecnologías librecas de registro y fijación.

¿Cuál es la fantasía TIC (no la TIC misma)? Formulémosla a partir de cuatro categorías:

Desde el punto de vista de la causalidad, postula que cada uno está activo y es un punto legítimo de enunciación: no hay jerarquías y el saber del alumno es (¡por fin!) reconocido. Se afirma la horizontalidad.

En cuanto al espacio, dice que las TIC llegan a todos lados. La limitación y aspereza de los territorios se transforma en un mapa liso y controlable. Se afirma la ubicuidad.

Desde la perspectiva de la temporalidad, la utopía de la información y la comunicación asegura la absolutez del ingreso al mundo virtual, sin límites ni restricciones. El tiempo es privado de la inflexión institucional. Se afirma la flexibilidad.

Desde el tipo de relación intersubjetiva que establece, la mediación TIC postula una conversación extraña, sin espesura corporal y sin suplementación gestual. Esta pérdida se compensa con la idea de la conexión permanente y universal, que no se traduce necesariamente en un vínculo. Se afirma la *conectividad total*.

La síntesis de este esquema conduce a la idea de la transparencia (que, de acuerdo al pensamiento contemporáneo, es la otra cara del control). Según este ideal, que no difiere mucho de la "sociedad del conocimiento", todos podemos acceder (tendencialmente) a toda la información todo el tiempo y comunicarnos comunicándola. Esta manera, deliberadamente hiperbólica, de presentar la utopía TIC reconoce lo aplastante del triunfo de la utopía de la transparencia.

Sin embargo, si pensamos las TIC más allá de las fantasmagorías que las acompañan o, al menos, las mero-dean, ¿hasta qué punto son relevantes (como recursos o como nuevo mundo) para la formación? ¿Constituyen un recurso, un complemento, un suplemento o un subrogante de las instituciones formadoras? Si las TIC son algo más que un dispositivo logístico para gestionar la masividad y la continuidad en la formación, ¿qué es ese "algo más"? ¿Es tecnológica la operación de mediación (apropiación y utilización) formativa de las TIC? ¿Hasta qué punto obligan a repensar de modo total el concepto (moderno) de formación y reordenar sus realizaciones institucionales? Toda novedad puede ser revolucionaria y producir enormes transformaciones. Las TIC son nuevas; parecen revolucionarias y transformadoras. ¿Qué es lo que transforman, más allá del acceso y la masividad, en el plano de la formación? ■

\*Director del Departamento de Humanidades y Artes de UNiPE.

## EL FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA

## ¿De dónde saldrá el dinero?

por Leandro Bottinelli\*

Los procesos de cambio de los sistemas educativos deben vencer distintas resistencias que son propias de un tejido institucional con mucha historia y una gran inercia de funcionamiento. Por eso, las iniciativas que proponen inducir transformaciones estructurales requieren la aplicación de diverso tipo de recursos materiales y simbólicos para lograr sus objetivos. Con solo mencionar algunos datos, se puede ilustrar el incremento presupuestario que requeriría la reorganización del trabajo docente asociada con las actuales propuestas innovadoras anunciadas para el nivel.

Un aspecto nodal de estas propuestas consiste en concentrar el trabajo de los profesores en una sola escuela, un viejo anhelo sobre el que se ha avanzado poco en las últimas décadas por diferentes motivos. El fundamento de este objetivo es vincular más directamente la labor de cada docente con una sola institución, lo que favorecería su conocimiento sobre la realidad de sus estudiantes y su contexto, incrementaría el compromiso del docente con el proyecto educativo institucional y generaría mejores condiciones para el trabajo en equipo. En esta misma línea se aspira a que los profesores sean cada vez más profesores "de secundaria" que profesores "de una materia", favoreciendo una práctica más integral de la enseñanza en el nivel. Estas iniciativas implican también una reorganización de la tarea docente que tienda hacia la jornada completa en una escuela, incluyendo diversas instancias de trabajo más allá de la clase en el aula como, por ejemplo, espacios de planificación colectiva, coordinación de proyectos, tutoría de estudiantes o participación en actividades de formación continua en la escuela.

¿Qué volumen de inversión adicional requieren estos cambios? Tomemos el caso de la provincia de Río Negro, una jurisdicción que recientemente ha avanzado en esta línea de transformación de la secundaria. Las propias autoridades de la jurisdicción han indicado que este cambio organizativo les demandó programar un incremento del 35% en el presupuesto asignado al nivel, con el objetivo de cubrir los adicionales salariales que acarrear la concentración del trabajo docente en una sola escuela y las horas institucionales. En términos del presupuesto total de esta provincia, se trata de un incremento del 11% ya que la secundaria representa aproximadamente una tercera parte de todo el presupuesto educativo de la jurisdicción. Si tomamos este parámetro y lo escalamos a todo el país, el cambio organizativo en el nivel medio podría acarrear un incremento de 0,6 puntos del PBI destinado a educación. Apuntemos también que su instrumentación sería imposible para buena parte de las jurisdicciones sin un apoyo considerable del Estado Nacional destinado a financiar el incremento presupuestario con, por ejemplo, un aporte escalonado que podría comenzar con el 80% de los costos de la reforma e ir reduciéndose anualmente en veinte puntos, hasta llegar a cero en el quinto año. El esfuerzo de financiamiento a realizar no parece imposible desde el punto de vista económico, pero requiere de una firme voluntad política para concretarlo. Desafortunadamente, las actuales propuestas de reforma, tanto la de Nación como la de CABA (y podríamos sumar aquí al Plan Maestro), no contienen referencias a los recursos que se deberían aplicar para hacer posibles estas reformas. ■

\*Integrante del Observatorio Educativo de UNiPE.

## OFERTA ACADÉMICA 2018

- 🔗 Profesorado de Educación Secundaria y Superior en Historia
- 🔗 Profesorado de Educación Primaria
- 🔗 Licenciatura en Historia
- 🔗 Licenciatura en Letras
- 🔗 Profesorado de Educación Secundaria y Superior en Letras

- 🔗 Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria
- 🔗 Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria
- 🔗 Maestría en Formación Docente
- 🔗 Especialización en la Enseñanza de la Matemática para la Escuela Secundaria
- 🔗 Especialización en Educación Mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación

📄 **INFORMES**  
 ✉ ingreso@unipe.edu.ar  
 ☎ 11 6409.7072  
 📱 @universidadpedagogica  
 📱 @unipe\_ar  
 🌐 www.unipe.edu.ar

unipe Universidad Pedagógica Nacional **PÚBLICA Y GRATUITA**

ABIERTA LA INSCRIPCIÓN

## Staff

UNiPE: Universidad Pedagógica Nacional

Rector  
Adrián CannellottoVicerrector  
Carlos G.A. Rodríguez

## Editorial Universitaria

Directora editorial  
María Teresa D' MezaEditor de *La educación en debate*  
Diego RosembergRedactor  
Diego Herrera