

TESIS DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

Tecnologías digitales en la UNCuyo: análisis de los procesos
institucionales y de las prácticas docentes y estudiantiles
(2018-2019)

Tesista: Romina Andrea Barboza

Director: Dr. Roberto A. Follari

Co-director: Dr. Sebastián Touza

Mendoza, Argentina

Agosto 2021

CAPÍTULO 2

DE LA EDUCACIÓN POR CORRESPONDENCIA A LA EDUCACIÓN HÍBRIDA

2.1. Debates pedagógicos

David Sewart, quien fue el presidente del Consejo Internacional para la Educación por Correspondencia (actual Consejo Internacional para la Educación Abierta y a Distancia, ICDE, por sus siglas en inglés), entre 1988 y 1992, mencionaba en 2014 una diversidad de formas para referirse a la educación a distancia (y sus elementos comunes):

educación por correspondencia, estudios externos, educación a distancia y abierta y el aprendizaje a distancia son solo algunos de los nombres que se han aplicado a *formas no tradicionales* de enseñanza y aprendizaje en las que *los estudiantes y tutores tienen poco o nada de contacto cara a cara, separación en el espacio y, a menudo, también en el tiempo.* (2014:1, destacado mío)

Esta cita es útil para ir desplegando las diferentes dimensiones de análisis de la educación a distancia: la oposición a la educación tradicional, la separación en el espacio y también en el tiempo, las relaciones entre estudiantes y docentes.

Por su parte, en Argentina la legislación nacional y reglamentaciones establecen como educación a distancia:

la opción pedagógica y didáctica donde *la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo*, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. (Ministerio de Educación, 2017:3)

Y establece como sinónimos de educación a distancia denominaciones tales como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas anteriormente. A las tres características anteriormente señaladas por el ICDE se le precisan datos: la estrategia pedagógica que media entre docentes y estudiantes y la especificidad de las tecnologías.

Para empezar, en este apartado me dedicaré principalmente a dilucidar y caracterizar las diferencias y puntos en común entre todas esas definiciones. Para ello, por una parte, ubicaré histórica y geográficamente procesos sociales que dieron lugar a experiencias como la educación a distancia, la educación en entornos virtuales y los Massive Open Online Courses (MOOC), en Estados Unidos y Canadá, en América Latina y Argentina. Paralelamente, desagregaré las dimensiones y concepciones teóricas que se enfocaron en esas experiencias, con particular atención a lo específico y novedoso que introducen las tecnologías digitales. Para ello señalaré las relaciones con las orientaciones presentes en los documentos de organizaciones internacionales como la UNESCO, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), documentos que marcaron agenda en las políticas educativas de la mayoría de países, incluso en la actualidad. Retomaré la voz de investigaciones de especialistas en educación superior a distancia que analizan, intervienen y hasta prescriben posicionamientos a las experiencias nacionales.

2.1.1. Breve historización de la educación a distancia

Para comprender los matices, puntos en común y diferencias con el proceso actual, es necesario revisar hacia atrás los cambios que introdujo la educación a distancia por correspondencia a fines del siglo XIX en Norteamérica, tras la extensión del correo postal. El desarrollo de la sociedad industrial fue concentrando población en las urbes y aumentando la demanda educativa. La educación a distancia nació en Estados Unidos a fines del siglo XIX bajo la iniciativa de empresas privadas que fundaron en 1892 la International Correspondence Schools (Noble, 2002). Posteriormente, entre 1910 y 1920, surgieron ofertas de universidades estatales⁸, con el argumento de democratizar la educación y para competir en el mercado abierto por el sector privado. A mediados de la década de 1920 aparecen fuertes críticas a la industria naciente de cursos por correspondencia arguyendo su baja calidad. En Canadá el proceso es similar al de Estados Unidos, surge la enseñanza a distancia a nivel

⁸ La Universidad de Chicago fue la primera y se unieron Wisconsin, Colorado, Indiana, California, Kansas, Texas, Oregon, Minnesota, Missouri, Nebraska.

universitario, en 1889, en la Queen's University. Ya en la década de 1930 aparecen los movimientos de extensión universitaria (García Aretio, 1999), precursores de lo que hoy se configuran como los sistemas universitarios a distancia. Otro evento importante para la historia de la educación a distancia, que da cuenta del impulso que tuvo en América del Norte, es la fundación del Consejo Internacional para la Educación por Correspondencia (1938), hoy Consejo Internacional para la Educación Abierta y a Distancia (ICDE, por sus siglas en inglés), que en aquel año reunió a 5 países en su primera conferencia.

La Segunda Guerra Mundial trajo impactos socioeconómicos que reconfiguraron los sistemas productivos y el mercado laboral, situación que impulsó un desarrollo más extendido de la educación a distancia. La creación en 1969 de la *Open University* británica marcó un inicio en Europa de la educación superior a distancia. Mientras tanto, desde 1970 la historia de las redes informáticas va configurando lo que luego será la educación virtual o en línea con la creación de Ethernet para la conexión de redes local (1973) y Arpanet (1971), germen de la internet actual (Ceruzzi, 2008). Ya para la década de 1990 en los países centrales la educación a distancia se encontró en la bisagra entre la etapa "multimedial" (centrada principalmente en la radio y la televisión) y la etapa "telemática" (García Aretio, 1999): mientras se arraigaba irregular y heterogéneamente en la región latinoamericana la educación a distancia multimedial.

Mientras en Norteamérica a inicios de la década de 1970 comenzaban el envío de mensajes a través del correo electrónico, en Iberoamérica la educación a distancia se inició institucionalmente con la creación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España en 1972 y, al contrario de lo sucedido en Estados Unidos, según un modelo público, que domina la región latinoamericana (Rama, 2015). Para lograr un mayor impulso de la educación superior a distancia en Iberoamérica, en 1980 se crea la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) en 1980⁹. También

⁹ Integrada originalmente por: la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); Universidad Nacional Abierta (Venezuela); la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); la Universidad de la Sabana (USTA), Colombia; Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Ecuador; Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica. Con los años se fueron integrando a la Asociación la Universidad de Brasilia (Brasil); la Universidad Nacional de Mar del

es importante mencionar la Universidad Abierta de Catalunya (1995) como institución importante en la región, con un sistema educativo basado en un campus virtual y que fue modelo de la primera experiencia en Argentina, específicamente en la Universidad Nacional de Quilmes a principios de los 2000.

Desde fines de los años '90, con el desarrollo los campus virtuales conectados a través de internet, se inicia una época que por sus desarrollos tecnológicos y expansión social permite entrar en la tercera generación de la educación a distancia: la “telemática”. Esta introduce un cambio importante al “pasar de la concepción clásica de la educación a distancia a una educación centrada en el estudiante” (García Aretio, 1999:14).

Es importante trazar la relación entre las experiencias europeas y las latinoamericanas porque hubo un paralelismo entre ambas experiencias, siguiendo, con particularidades, la historia del viejo continente (Ruiz Corbella y Rubio Gómez, 2006).

A nivel supranacional, desde la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París en 1998, se planteó la relevancia de la educación superior para el desarrollo económico y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como uno de los desafíos. Entre los objetivos se anticipaban el aumento del acceso a la educación, la reforma de los sistemas e instituciones y el fortalecimiento de la relación con la sociedad, en particular con el mundo del trabajo. Bajo una concepción de la educación como servicio público, se adscribía a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación un potencial “para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio” (Conferencia Mundial de Educación Superior, 1998:7). La renovación incluía un nuevo modelo centrado en el estudiante, en la diversificación del acceso para asegurar la educación a lo largo de toda la vida, y el énfasis en la formación de docentes y administrativos. Estos factores coinciden con lo que varias investigaciones comienzan a destacar como el elemento dinamizador de la educación a distancia en su etapa telemática (García Aretio, 1999), es decir, luego

Plata (UNMdP), Argentina; PUCP, Perú; UAPA, República Dominicana; UPS, Ecuador y UNISINOS, Brasil.

de los años '80, con el inicio de la generalización de la computadora personal. Esta relación entre educación superior y tecnologías (cómo estas redefinen aquella), si bien no es detallada en la Conferencia, sienta las bases a nivel mundial de los cambios que todavía hoy rigen, con modificaciones y profundizaciones según la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009 (y luego en los Objetivos del Desarrollo Sostenible 2030). En ese documento se definió a la educación como bien público, no ya como servicio, y se destacó el aprendizaje abierto y a distancia (UNESCO, punto 11, 13 y 14) para ampliar el acceso a la educación de calidad, la necesaria formación docente y la *colaboración* entre los establecimientos de educación superior y los gobiernos para la definición de políticas. En 2009 ya no se habla de la educación como servicio público sino como bien público en el marco de la “sociedad del conocimiento”. Nuevamente se insiste en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, a la que se añade como modalidad posible el aprendizaje abierto y a distancia (para aumentar el acceso de la educación) con particular hincapié en la formación de docentes en nuevos enfoques. Por estos motivos, se insta a los Estados Miembros para que *colaboren* los establecimientos de educación superior y los gobiernos en la definición de políticas, integren las tecnologías de la información y la comunicación y fomenten el aprendizaje abierto y a distancia, vías de acceso más flexible para comunidades y poblaciones marginadas. Entre las continuidades con lo postulado en 1998, encontramos la lógica meritocrática (“igualdad en acceso en función de los méritos”), la renovación de los sistemas e instituciones en lo relativo a la formación docente, en la cultura de la calidad y evaluación institucional, el fortalecimiento de la relación con el mundo del trabajo, y en la diversificación de modelos de educación superior como de fuentes de financiamiento. Sustentan esta orientación otros organismos como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, con diagnósticos, criterios y financiamiento. Organismos que fundamentan las políticas que gobiernos y universidades toman en el marco de la internacionalización de la educación (Rama, 2015). Ejemplo de esto en nuestra

región es el convenio de colaboración entre Virtual Educa¹⁰ y AIESAD en 2006 para desarrollar diferentes líneas de acción, que incluyen trabajar en la educación superior y el paradigma tecnológico; capacitación profesional y formación permanente; cooperación e innovación en los sistemas educativos, colaboración sin compromisos económicos (Virtual Educa, 2006). Y también encontramos los argumentos esgrimidos por dichos organismos internacionales en investigaciones sobre educación a distancia, en línea y virtual (García Aretio, 2018; Harasim, 2000, 2012; Cobo, 2012; Becerra, 2002). De forma similar, encontramos estos argumentos en políticas universitarias (como veremos en el siguiente capítulo) y en investigaciones contemporáneas. La virtualización de la educación desde el inicio del siglo XXI “está asociada a la digitalización global de la economía y de la sociedad como al uso de recursos tecnológicos para aumentar la cobertura y calidad de la enseñanza y del aprendizaje” (Rama, 2015:158).

2.1.2. La expansión de las nuevas tecnologías digitales y la educación virtual

Mencioné anteriormente que al inicio de la década de 1990, junto con los pronunciamientos y programas propiciados por los organismos internacionales, se produce una modificación sustancial a nivel técnico, el surgimiento de Internet, que hasta el día de hoy tiene reverberancias educativas porque permitió la aparición de la educación en línea o virtual y fue configurando lo que hoy se extiende como la infraestructura digital de la cultura (a abordar en el tercer capítulo con Dussel y Trujillo, 2018). Si bien para autores como García Aretio, la telemática es la tercera etapa de la educación a distancia, para otros autores implicó una transformación más radical. En otras palabras, de la educación a distancia a la educación en línea o virtual hay más que un cambio de soporte y una expansión cuantitativa del acceso. Se trata más bien de “un cambio de paradigma” (Harasim, 2000). Si bien la World Wide Web nació en 1992, Linda

¹⁰ Organización multilateral creada por la Organización de los Estados Americanos asociada a instituciones como UNESCO, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Latinoamericano de la Comunidad Educativa (ILCE) y con delegaciones nacionales en diferentes países de nuestra región (Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Perú, República Dominicana y Venezuela).

Harasim, profesora de la universidad canadiense Simon Fraser y pionera en temas de educación en línea¹¹, ubica los inicios de esta modalidad educativa a mediados de 1970¹². A inicios del 2000, tanto Harasim con la experiencia de Virtual-U (plataforma de la Simon Fraser University) como Martín Becerra con la Universidad Virtual de Quilmes (programa de la Universidad Nacional de Quilmes), primera en América Latina, nos dan pistas acerca de los puntos en común y las diferencias entre la educación a distancia y la educación en entornos virtuales, con las particularidades que tomaron en cada caso, y de ejecución paralela en el tiempo.

¿En qué contexto se da el cambio? Según los impulsores de esta modalidad, en lo que llaman la “revolución” de las telecomunicaciones o de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y las nuevas formas de actividad económica que produjo la economía del conocimiento y promovió cambios en la educación (Harasim, 2000 et al; Duart et al, 2006; Becerra, 2002); aunque siguiendo a Carlo Vercellone (2013) y Nick Dyer-Witheford (1999) argumentaremos más adelante (en 2.2) que el capitalismo cognitivo no tiene nada de revolucionario. Ahora lo que me interesa señalar de acuerdo a los promotores de la educación virtual es por qué se menciona un nuevo paradigma del aprendizaje. Había mencionado previamente que Linda Harasim en su libro *Learning Theory and Online Technologies* (2012) desarrolla lo que denomina como teoría del aprendizaje colaborativo, una nueva teoría que toma aportes de enfoques anteriores (el conductismo, el cognitivismo, aunque sobre todo el constructivismo) para elaborar su propia construcción teórica. Su teoría “se diferencia de la teoría constructivista del aprendizaje al ubicar el aprendizaje activo dentro de un proceso de desarrollo social y conceptual basado en el discurso del conocimiento” (2012:13, traducción propia). Este trabajo retoma lo que la autora venía desarrollando en investigaciones previas, pero en esta

¹¹ Su mirada pedagógica del campo situada en la cuna de la educación a distancia, Canadá, se plasmó en diversos libros que la convierten en una de las referencias del campo: el primero *Educational Applications of Computer Networks* (1986), uno de los más recientes traducido al español, *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red* (2000), y su último libro *Learning Theory and Online Technologies* (2012). De estas obras analizaremos su perspectiva sobre la relación entre educación y tecnologías.

¹² Ver línea del tiempo detallada desde 1980 a 1999 (Harasim, 2000).

propuesta teórica explicita su posicionamiento acorde a las premisas de los “revolucionarios de la información” -Nick Dyer-Witheford (1999) menciona entre los más conocidos a Daniel Bell, Alvin Toffler, Peter Drucker-, posición que, a grandes rasgos estipula que la ciencia y la tecnología generan que toda la riqueza y el poder dependan del conocimiento. Harasim (2000) ubica que los cambios en la educación en línea son los que delinearon las características del paradigma en el marco del discurso del conocimiento. Cinco son las transformaciones propiciadas por la educación en línea: novedosos modos de “*delivery* educacional”, nuevos dominios de aprendizaje, innovadores principios de aprendizaje, consecuentes y novedosos procesos de aprendizaje y resultados, por último, emergentes roles y entidades educativas. Según ella, las dos primeras se refieren a las mejoras en los modos de participación y las tres últimas a la mejora en la calidad del aprendizaje. A continuación desagregaré cada una de las cinco transformaciones tomando principalmente los aportes de Harasim, pero también incluiré a otros autores y casos que pueden ser útiles para discernir lo particular que la educación virtual o en línea imprime bajo ese nuevo paradigma.

Harasim encuentra tres modos de *delivery* educacional: adjunto, mixto y totalmente en línea. El adjunto refiere a usos de Internet por parte de estudiantes y profesores para buscar recursos, conectarse con colegas, docentes y expertos y mantenerse al día con su campo a través de revistas y boletines en línea, para ver videoconferencias; para trámites administrativos, para entregar tareas e incluso para administrar pruebas y cuestionarios. En el modo mixto, a diferencia del modo adjunto, se caracteriza por el hecho de que las redes están completamente integradas en el plan de estudios. Las actividades de trabajo en red constituyen una parte regular del curso y forman parte de la evaluación. En este caso, existe una variedad de matices: discusiones en grupos pequeños, seminarios y proyectos grupales, incluso clases en línea como parte de un curso presencial. Por último, los cursos totalmente en línea utilizan Internet como el entorno principal para la presentación de información, la discusión y el trabajo en grupo. Quiero destacar el fuerte sesgo contenidista de la educación que atraviesa la idea de “*delivery*”, más allá de las subcategorías específicas.

Los primeros dos modos (adjunto y mixto) son los que encontramos según docentes y estudiantes de la UNCuyo, y exceptuando carreras como la

Tecnatura Universitaria en Producción Audiovisual (TUPA), principalmente predomina la primera modalidad. El detalle lo abordaremos en el siguiente capítulo cuando veamos el paso del repositorio digital al escenario digital (apartado 3.2.2).

En relación a los dominios del aprendizaje encontramos como diferencia principal entre la educación a distancia y la educación en línea una “combinación única de atributos” (Harasim et al, 2000:49). Lo que tienen en común es que ambas comparten tres de los cinco atributos que ella establece para la educación en línea: se realizan en cualquier lugar, en cualquier momento y están basados en un texto. ¿Y qué las distingue? Los factores que los diferencian son, primero, que la educación en línea es un fenómeno de comunicación grupal, la comunicación es de muchos a muchos y, segundo, que se desarrolla en entornos mediados por computadora, con herramientas que permiten el aprendizaje colaborativo y la personalización de entornos de aprendizaje. Esas son dos características que no tiene la educación a distancia (Harasim, 2000). Becerra (2002), analizando el caso argentino de la Universidad Virtual de Quilmes (UVQ), por su parte, también diferencia la educación a distancia de la educación en entornos virtuales: mientras la primera tiende a procesos de enseñanza y aprendizaje unidireccionales, la segunda es multidireccional, interactiva y cooperativa. Vemos que lo “colaborativo” va emergiendo como un rasgo central de la nueva dimensión pedagógica que distingue la educación a distancia de la educación virtual. Fundamento también del diseño de las plataformas digitales.

El diseño basado en principios está estrechamente relacionado con los nuevos procesos del aprendizaje y sus resultados. Harasim expone que Virtual-U, plataforma de la Simon Fraser University, tiene un diseño basado en tres principios: aprendizaje colaborativo, acceso y constructivismo como sinónimo de “aprender haciendo” (Harasim et al, 2000). Esos principios y su cristalización en la plataforma, aseguraron el logro de aprendizajes en todos los cursos que estudió Harasim en su universidad, a saber: hubo altos niveles de aprendizaje activo y también de compromiso e interacción por parte de estudiantes. A diferencia de lo que plantean Harasim y Becerra, García Aretio (decano de la Facultad de Educación de la UNED y titular de la Cátedra UNESCO de educación a distancia), por su parte, no distingue tan radicalmente la educación a distancia

de la educación virtual. Para él los principios se mantienen: flexibilidad, apertura, democratización, socialización e interactividad, individualización, motivación y de actividad. Y lo que cambia con las TIC -más allá de los canales de comunicación, los recursos, los modos de evaluación y aspectos organizativos- es la profundidad o intensidad del cambio que ya introdujo previamente la educación a distancia. La eficiencia y la eficacia, las posibilidades de acceso y la universalización o democratización del acceso se ven potencializadas por las tecnologías digitales en pos de lograr aprendizajes de “alta calidad” (García Aretio et al, 2007:13). Desde su perspectiva no hay tal cambio de paradigma sino un refuerzo de principios: Internet contribuiría al enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje, más centrado en el cómo y no en el qué (el contenido). En el mismo sentido, Duart, Salomon y Lara (2006) entienden a la educación virtual (asíncrona) como parte de la educación a distancia, sin embargo, destacan el modelo de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) centrado en el estudiante y acorde a los principios de la flexibilidad, personalización, interacción y cooperación. Como adelantamos al principio del capítulo con las diferentes citas del Consejo Internacional para la Educación por Correspondencia (ICDE) y la legislación nacional argentina sobre educación a distancia, es a partir de los años '90 que los primeros rasgos básicos de la educación por correspondencia (separación de tiempo y espacio y oposición a la educación tradicional) pasan a complejizarse, a poner más el acento en lo pedagógico y a jerarquizar el conocimiento y la información como parte de los cambios fundamentales de la economía mundial. Esto ocurre por la expansión de las tecnologías digitales e internet, la posibilidad de trabajo sincrónica entre varias personas y como respuesta a las críticas que recibió la educación a distancia en cuanto a la alta tasa de abandono. La dimensión pedagógica pasa a ser crucial, como lo vimos en las recomendaciones de la UNESCO que aparecieron en las conferencias mundiales sobre educación superior.

Este acento en lo pedagógico redefine a su vez los nuevos roles y emergen entidades diferentes (Harasim et al, 2000): como la universidad virtual, el profesor virtual, el estudiante virtual y el curso virtual. El curso virtual supone que el uso de plataformas virtuales (Virtual-U por caso) para cursos, sea en modo exclusivamente virtual, es decir, se tiende a formalizar una educación con

mayor proporción de actividades en línea, no se usa internet solo para buscar recursos, entregar tareas y ver videoconferencias sino que las plataformas y el uso de internet están completamente integradas en el plan de estudios (Harasim et al, 2000). Otro rasgo importantísimo del curso virtual es que tiene una alta tasa de finalización en el caso de los impartidos completamente virtuales, criterio importante considerando la baja tasa de terminación que hereda la historia de la educación a distancia por correspondencia. El perfil del estudiante virtual puede delinearse según tres casos diferentes: UNED, UOC y UVQ, aunque se sostiene un perfil similar al de la educación por correspondencia. Es decir, trabajadores con dificultades de acceso a la universidad (por tiempo, distancia o dinero) que demandan formación vocacional y profesional. En todos los casos son adultos, con estudios universitarios, trabajadores y tienen responsabilidades familiares. En la UOC el 90% de los casos trabaja, casi el 50% tiene título de grado y la edad oscila entre 30 y 40 años (Duart et al, 2006); situación similar a la de la UVQ: estudiantes con promedio de 37 años, con estudios terciarios o universitarios, insertos en el mercado laboral y con núcleo familiar (Becerra, 2002). Es importante delinear los perfiles considerando que estudios más recientes señalan que los estudiantes de pregrado tienden a ser más conservadores y los estudiantes de posgrado “más abierto a metodologías participativas o que exigen un mayor grado de interacción entre ellos mismos y el profesorado” (IESALC, 2020). La docencia es otro de los puntos clave del discutido “nuevo paradigma” de la educación virtual. Harasim encontró que en Virtual-U que del grupo de profesores que elegía dar clases en línea (además de dar clases presenciales), un tercio eran mujeres con experiencia docente. Los “instructores”, como los denomina, se volvieron más interactivos con el tiempo, es decir, menos proveedores y más participantes, y aunque al principio acusaron una alta carga de trabajo, luego de una segunda o tercera vez, sentían una carga similar a la presencial. Más allá de esta caracterización es interesante complementar esta visión del docente virtual con la fragmentación de tareas que supone, algo no mencionado por Harasim. El caso de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) es clarificador, los roles docentes están divididos en cuatro: profesor, autor, consultor y tutor (Duart et al, 2006). De este modo, en la UOC se logran los asombrosos números de 35000 estudiantes, 180 profesores y 2000

consultores y tutores¹³. O en la UNED: un poco más de 7500 profesores (entre profesores de planta y tutores) y 17000 estudiantes (entre grado, posgrado y cursos abiertos y profesionales). Sin llegar a ese extremo, en el caso de la UVQ y la UNED, tenemos las figuras del profesor de planta, que programa su materia, diseña y elabora los materiales, y los profesores tutores, a cargo de la orientación del estudiantado (que incluye evaluación, explicación, seguimiento) y nexo entre el profesor responsable y los estudiantes. Las condiciones laborales de docentes de planta y tutores difieren. Los segundos trabajan en condiciones de contratación por tiempo parcial. Algo que no es diferente de las condiciones laborales promovidas por la educación por correspondencia de “reducir al mínimo los costes en docencia” (Noble, 2002:4).

Todos estos elementos nos llevan a delinear el perfil de la universidad virtual: flexible, centrada en el estudiante con carga laboral y/o familiar, con diseños curriculares que hacen hincapié en el proceso de aprendizaje, con principios como la personalización, la interactividad y la colaboración (que fundamentan el desarrollo de plataformas digitales), vinculada con organizaciones no gubernamentales y con otras universidades, enfocada en llegar a públicos distantes o con dificultades para la educación tradicional y que enmarca su misión en la “sociedad del conocimiento”; es decir, que apuntan, en algún sentido, a la democratización de la educación, como lo viene prometiendo la oferta de la educación a distancia desde sus inicios.

En este contexto de vigencia de la educación virtual, los Massive Open Online Courses (MOOC) aparecen como oferta específica. Surgidas entre 2011 y 2012 en Estados Unidos, principalmente, algunas de las empresas proveedoras más reconocidas son Udacity, Coursera, EdX; y MiriadaX en España. A nivel económico los MOOCs se instalan en los mercados emergentes de los países periféricos (Lion, 2015). Una definición precisa la aporta Martínez:

es un curso gratuito, en abierto, compuesto fundamentalmente por Recursos Educativos Abiertos (REA por sus siglas en español) y diseñado para poder ser cursado, a través de una plataforma o entorno personal de aprendizaje instalado en la red Internet, por cualquier persona, de manera autónoma, sin necesidad de contar con un profesor o tutor de apoyo en red al otro lado de la conexión. (2014:40)

¹³ Datos del año 2006.

Eso supone diferencias con los cursos analizados por Harasim: como su nombre lo indica son masivos, gratuitos (para la realización y de pago para la acreditación), de cualquier nivel educativo y de corta duración. Aunque comparten las similitudes respecto de los cursos tradicionales en línea por realizarse en una plataforma y pueden ser de contenido abierto, se caracterizan por la gran cantidad de inscriptos, y por lo tanto, baja personalización, la gratuidad y la accesibilidad. Uno de los aspectos que nos llama la atención es la ausencia de profesor y de vigencia por tanto del principio de autoaprendizaje, como característica de la educación a distancia (Litwin en Lion, 2015). Por estas características, si bien los MOOCs son cursos en línea, no cumplirían con los criterios y ventajas definidos por Harasim, García Aretio ni Becerra sobre la educación virtual.

Por otra parte, encontramos lo que se denomina aprendizaje abierto. El aprendizaje abierto es una “modalidad de enseñanza que se caracteriza por no compartir tiempo ni espacio con el estudiante, y que tiene como misión alcanzar una mayor apertura y flexibilidad en la educación, ya sea en acceso, programas de estudio y otros aspectos de su estructura” (UNESCO, 2002:13) y que básicamente utiliza Recursos Educativos Abiertos. Es una modalidad vehiculizada a través de Internet que contribuye a las oportunidades de aprendizaje de calidad para estudiantes adultos y con inserción en el campo laboral, de acuerdo a un modelo centrado en el estudiante y que favorece nuevas formas de interacción entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, según la UNESCO. Los nuevos patrones de enseñanza (vinculados a una formación docente específica) y aprendizaje están asociados con la educación abierta y a distancia, en contraposición a la educación tradicional. Modalidad que es favorecida mediante los convenios y relaciones de empresas con organizaciones internacionales y muy desarrollada en universidades privadas. Y que requiere de un sistema administrativo específico y un sistema de evaluación que tiene como criterios centrales la eficiencia y eficacia, fundamentales para las formas de gestión y funcionamiento administrativo. En definitiva se trata, de un sinónimo de educación en línea o en entornos virtuales con un fuerte énfasis en la gestión. Las principales áreas y sectores donde se ha desarrollado educación abierta son: educación general (niveles primario, secundario y universitario en modalidad

dual), capacitación docente, educación profesional y continua, educación no formal.

Existen otros conceptos vinculados, como el aprendizaje móvil y el *blended learning* o aprendizaje híbrido. El primero se considera un submodelo del aprendizaje en línea o *e-learning* (García y Ruiz, Aguaded, Bartolomé-Pina, 2018; García Aretio, 2018) que presenta entre sus rasgos la ubicuidad (y progresiva extensión a nivel mundial) y la constante evolución de los dispositivos. Se define, en líneas generales, a los dispositivos móviles como “digitales, portátiles, controlados por lo general por una persona (y no por una institución), que es además su dueña, tienen acceso a Internet y capacidad multimedia, y pueden facilitar un gran número de tareas, especialmente las relacionadas con la comunicación” (UNESCO, 2013:6). El aprendizaje móvil, como rama de las tecnologías digitales en educación, se diferencia del aprendizaje por computadora o electrónico por su asequibilidad y el supuesto acceso ininterrumpido de los estudiantes a través de la portabilidad de dispositivos como el *smartphone*. El *blended learning*, otro submodelo de la educación a distancia, se presenta en instituciones que ofrecen cursos con un porcentaje de actividades presenciales y otro a distancia. Para García Aretio (2018) esto no es totalmente nuevo, dado que antes de las tecnologías digitales se dictaban cursos semipresenciales, pero reconoce como novedosa la convergencia multimedial que las tecnologías digitales suscitan, situación que abre preguntas acerca de los límites de la presencialidad y la virtualidad, bajo las ideas de complementariedad y el aprendizaje mixto, combinado, integrado, dual o bimodal. Según su visión, la educación a distancia lleva la delantera sobre esa hibridación y la nominación *blended learning* no hace otra cosa que denominar viejas prácticas, pero hechas con nuevas tecnologías.

¿Qué es lo que caracteriza a la educación virtual, entonces, en relación a lo visto como educación a distancia y educación abierta? Se desprende de lo que desarrolla Harasim y de las Conferencias Mundiales de Educación Superior como desafío y propuesta, en el marco de la sociedad del conocimiento y de la expansión de la educación superior, por el surgimiento de nuevos perfiles de estudiantes adultos insertos en el mercado laboral (o con intención de insertarse). Distingue a la educación en línea la intervención de una plataforma

educativa digital (Virtual U, Campus Virtual, Moodle), acorde con determinados principios (aprendizaje colaborativo, acceso y bajo una perspectiva constructivista) y usos predefinidos que modelan roles (docentes, tutores, estudiantes, administrativos) y modos de trabajo institucionales flexibles y asincrónicos con importante participación estudiantil; menos unidireccional y más multidireccional (Becerra, 2002). En este trabajo utilizaremos las expresiones educación virtual y educación en línea como sinónimos siempre que cumplan con estos criterios.

Con este panorama me interesa ahora retomar lo presentado al inicio del apartado para dar cuenta de algunas continuidades y modificaciones entre los principales rasgos de la educación a distancia y la educación virtual o en línea: 1) separación en el espacio y en el tiempo entre docentes/tutores y estudiantes, 2) relación entre docentes y estudiantes, 3) modelo pedagógico específico y 4) diferencia con la educación tradicional. En este momento solo quiero señalar grandes rasgos para luego entrar en los siguientes capítulos en detalle.

Con respecto a la separación en el espacio y en el tiempo, a diferencia de las tecnologías previas (correo postal, televisión, videocassetes), las tecnologías digitales y la expansión de internet posibilitó una contracción de la separación en el tiempo y en el espacio y permite generar encuentros sincrónicos. En ese sentido, las tecnologías digitales posibilitan comunicaciones instantáneas, en vivo y sin dilaciones en cuanto a las opciones técnicas, y ya no más unidireccionales (como en la etapa multimedial) sino multidireccionales (Becerra, 2002). Sobre la relación entre docentes y estudiantes, y más allá de lo recién mencionado como cambio fundamental, otra cuestión central es el desplazamiento del foco de la enseñanza al aprendizaje, es decir, del rol docente al del estudiante. Aún así el perfil estudiantil no cambió mucho: según recabamos, siguen siendo quienes por problemas de tiempo y distancia o dinero no pueden acceder a una educación presencial y tienen interés en mejorar sus habilidades para el mundo del trabajo. Aunque respecto de la marginalidad de la educación a distancia a principios de siglo XX, hemos visto que la demanda ha ido creciendo, sobre todo a partir de la expansión de las tecnologías digitales en el mundo. Por su parte, el perfil docente tampoco varió mucho: según vimos con Noble en el caso de la educación por correspondencia, ahora también siguen

siendo la mayoría trabajadores a tiempo parcial por la presión que supone sostener la rentabilidad de la oferta, incluso en universidades públicas, ya no solo privadas. La máxima expresión de esta necesidad de bajar los costos de la docencia que ha caracterizado a la educación a distancia es el caso de los MOOCs, que directamente prescindan del rol docente. Aunque, a diferencia de etapas previas de la educación a distancia (por correspondencia y multimedial), hay una mayor cantidad de docentes e investigadores formados, dado el crecimiento de la educación en las últimas décadas. Esto quiere decir que no necesariamente hay una menor solvencia pedagógica. Respecto a los modelos pedagógicos, tercer punto importante, las altas tasas de abandono de la educación a distancia y el fetichismo tecnológico en el que tradicionalmente ha caído, le otorgaron la etiqueta de educación de segunda (Oliva y Banno, 2006; Noble, 2002). Este incidió en que, sobre todo desde los años '90 con la propuesta de educación virtual, se ponga más el acento en lo pedagógico que en lo tecnológico. Así es como tanto en las directrices UNESCO como a través de distintas investigaciones surgieron diferentes modelos de aprendizaje (Harasim, 2000; Oliva y Banno, 2006) con preponderancia en el rol y la centralidad del estudiante en el marco de las transformaciones de la actual “sociedad del conocimiento”. Por último, me parece central destacar que la diferencia radical entre la educación a distancia y la educación tradicional se ha desvanecido, especialmente lo podemos ver desde el inicio del siglo XX a más de cien años de nacimiento de la educación a distancia, con las propuestas de aprendizaje móvil, ubicuo, híbrido. Modelos que han aparecido desde la expansión de internet y los dispositivos digitales portátiles (con el *smartphone* como ícono).

Todo el recorrido realizado hasta ahora son debates que forman parte no solo de la definición de la educación virtual sino también de las disquisiciones que plantea la progresiva integración de tecnologías digitales en el aula o *blended learning* (García Aretio, 2018; García-Ruiz et al, 2018; Rama, 2015). Las prácticas en carreras presenciales en las que intervienen las tecnologías digitales pueden ser analizadas desde la teorización sobre educación a distancia (tarea que desarrollaré en los siguientes capítulos), porque algunos de los criterios, visiones y argumentos de la educación a distancia, pero sobre todo la educación virtual, se toman como legítimos y deseables en políticas públicas de los Estado y/o de

universidades para introducir cambios en las carreras presenciales que tienen prácticas pedagógicas mediadas digitalmente.

Por último, quisiera retomar los rasgos de las distintas propuestas de la educación a distancia desde la perspectiva de Jacques Rancière en *El maestro ignorante* (2016): destacué que el acento en lo pedagógico ha sido una constante desde los años '90 y 2000 por los problemas que la modalidad presentó históricamente: alto índice de abandono, críticas a la educación a distancia por ser educación de segunda y la primacía fetichista sobre la tecnología. En este sentido, tanto las directrices UNESCO como propuestas específicas como la de Linda Harasim y la OCL promueven un giro hacia pedagogías asentadas en perspectivas constructivistas con un rol que desplaza al docente y ubica al estudiante como centro.

Este acento pedagógico me parece propicio analizar desde la perspectiva de Rancière. *El maestro ignorante* parte de la experiencia del profesor Joseph Jacotot en la Universidad de Lovaina y del aprendizaje de la lengua francesa que lograron sus estudiantes, sin las explicaciones de Jacotot. Esa situación desencadena toda la reflexión político-pedagógica de Rancière sobre la educación francesa del siglo XX, cuyo análisis de principios, métodos y concepciones de la sociedad nos servirá para el caso de la UNCuyo en el siguiente capítulo. Ahora solo me interesa indicar los conceptos principales del filósofo francés: instruir para él puede significar dos cosas opuestas. Reproducir una incapacidad mediante el acto que pretende reducirla o “forzar una capacidad que se ignora o se niega a reconocerse y desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento” (2016:12). Es decir, puede ser un acto de embrutecimiento o de emancipación. Desde su perspectiva –y la experiencia de Jacotot-, las pedagogías dominantes en Francia en el siglo XX, la republicana o de transmisión neutra del saber (que sostiene que la igualdad se alcanzaría a partir de la distribución universal del saber a todos por igual), y las pedagogías modernistas encabezadas por la crítica de Bourdieu, (que propone hacer explícitas las reglas de juego del sistema educativo para contrapesar la violencia simbólica que reproduce la desigualdad entre estudiantes de clases sociales diferentes) tienen puntos en común: toman la igualdad como objetivo, es decir, consideran la desigualdad como presupuesto, tienen como estructura y vínculo social el orden explicador y

promueven una serie de métodos para lograr aquel objetivo. En cambio, Jacotot parte de la presuposición de igualdad de inteligencias entre maestro y estudiante, la relación que se establece es de una voluntad a otra, no de una inteligencia (que manda) a (sobre) otra, porque la inteligencia solo obedece a sí misma. Esta diferencia es otra forma de distinguir a los actos de embrutecimiento de los de emancipación. Una última clave para describir la concepción de Jacotot-Rancière tiene que ver con comprender que la relación entre ignorancia y ciencia está contenido en el orden social. El mundo social es para el filósofo francés el de la sinrazón, el de la voluntad pervertida, poseída por la pasión de la desigualdad, esto es la sociedad en la cual los individuos se relacionan unos con otros por medio de la comparación: la voluntad no se aplica para verificar la igualdad sino para destruir, silenciar a otra voluntad impidiendo que otra inteligencia vea. Opera –dice Rancière- una jerarquización de las inteligencias: los inferiores superiores, aquellos que se consideran superiores están sometidos a la ley de la masa por la pretención de distinguirse de ella; los inferiores dicen “no puedo”; este “no puedo” es un acto de desprecio a la propia potencia y hacia los demás, ese “no puedo” quiere decir si una persona como yo no comprende... qué queda para los demás. En ese contexto, “los pedagogos se distinguen por los medios que eligen para volver sabio al ignorante: métodos duros y suaves, tradicionales y modernos, pasivos o activos, cuyo rendimiento puede ser comparado” (37). Hay una salvedad que hace Rancière sobre aquella premisa que establece “un individuo puede todo lo que quiere”: no se trata de una insignia o método de mercenario, esto se opone a lo propuesto por Jacotot, ni juzgarse como inferiores a nadie ni caer, por contrapartida, en la creencias de pensarse como superiores a todos (de nuevo en la paradoja de superiores inferiores). Solo avala la igualdad de inteligencias. Con este marco podemos dilucidar si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que “reducir” o una igualdad que verificar (Rancière, 2016). En lo que el autor denomina sociedad pedagogizada o infantilización de los individuos a través de la coextensividad de la institución explicadora de la sociedad, prestaremos atención a cómo se producen los actos pedagógicos entre docentes y estudiantes, qué presupuestos operan y qué métodos sugieren las nuevas pedagogías asociadas a las tecnologías digitales. Pero en términos formales, vemos que

varias de las propuestas pedagógicas se asientan en una igualdad como meta a alcanzar, no como acto de verificación. Tomar la perspectiva de Rancière no implica desconocer las desigualdades económicas, culturales y sociales que estudios como los de Bourdieu aportan, sino poder pensar en las prácticas concretas entre estudiantes y docentes cómo se conciben la igualdad, la desigualdad y la emancipación. Y también permite mirar las propuestas pedagógicas formales descriptas desde ese prisma.

Dejamos entonces la breve historización de la educación a distancia y la educación virtual, con sus debates pedagógicos específicos, para entrar entonces a los debates sociológicos, históricos y económicos sobre el lugar del conocimiento (y la educación superior) y las tecnologías digitales en la actual configuración de la economía mundial y la organización del trabajo.

2.1.3. Los debates pedagógicos en Argentina

Para abordar la situación argentina, me apoyo en los estudios de la docente-investigadora pionera en el país en educación a distancia, Edith Litwin. Como bien historiza, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Luján¹⁴, como instituciones públicas, y la Universidad de Belgrano, privada, tuvieron las primeras experiencias y, en general, los primeros cursos en modalidad a distancia fueron capacitaciones en oficios con una valoración social y académica escasa (Litwin, 1993b). En 1980 la Universidad Nacional de Mar del Plata crea el área de Educación a Distancia y posteriormente, en 1986, el Proyecto Universidad Abierta (Oliva y Banno, 2006). Pese a estos avances, según el rector de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), a principios de los 2000 se notaba la “ausencia de tradición en la educación no presencial en la educación superior y la consecuente falta de *know how* atesorado” (Villar, 2002:8, cursivas en el original) y, además, que a diferencia de lo que sucedía en otros países europeos y latinoamericanos, las experiencias más avanzadas en educación virtual en Argentina las llevaban adelante instituciones tradicionalmente

¹⁴ La Universidad de Luján se propuso formar técnicos (en Tecnología Educativa y Licenciados en Educación permanente) a partir de una concepción diferente de la de los países industrializados; jerarquizando no solo la democratización sino también una perspectiva crítica del *currículum* y de la pedagogía (Watson, 2007).

presenciales. La UNQ inauguró discursiva e institucionalmente un nuevo momento en la educación: el Programa Universidad Virtual de Quilmes. En 1999 se inauguraba la primera aula virtual a través de un convenio de la UNQ con la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), universidad que ofrecía carreras universitarias completas no presenciales a través de plataforma virtual; en la UVQ se apuntaba, a partir de la experiencia de la UOC, a ofrecer ciclos de complementación o licenciaturas de segundo ciclo (Flores, 2002). Las universidades de los países avanzados en general apuntaban a la bimodalidad, combinando presencialidad y virtualidad, pero en Argentina recién se iniciaban algunas experiencias. Algunas de estas fueron las que se dieron en el 2002 en la Universidad Nacional del Litoral con su plataforma UNLVirtual, en la Universidad Nacional Tres de Febrero con la UNTREFVirtual (Guido y Versino, 2012) y también en la UNCuyo (Aguar et al, 2004), con un modelo pedagógico propio (Ozollo et al, 2010). Emergían nuevas experiencias en educación virtual y se abría lentamente un nuevo destinatario de la modalidad por los cambios en el mercado de trabajo: el profesional en búsqueda de actualización. La creciente demanda y los avances tecnológicos fueron las causas del interés creciente en la educación a distancia a fines de los '90 a nivel global (UNESCO, 2002). Para el inicio de la segunda década del siglo XXI, tras una década de implementación de los entornos virtuales, Argentina presentaba un lento y progresivo desarrollo (para 2009 la matrícula de la población a distancia era 2,33% respecto de la matrícula presencial) y ciertos rasgos asociados a esa modalidad educativa¹⁵. Como adelanté anteriormente: privatización de cursos en las universidades públicas; el arancelamiento encubierto de ofertas académicas de grado en modalidad virtual; expansión de la educación superior y problemáticas asociadas a la superposición de oferta académica; mayor vinculación universidad–empresa bajo la forma habitual de contratación de soporte técnico a empresas privadas; internacionalización de la educación superior (Guido y Versino, 2012); problemas de contratación de docentes, por la institucionalización paralela de

¹⁵ Ya destacué que 2012 se ofrecían 230 títulos -91 a nivel de pregrado, 139 a nivel de grado y 28 en posgrado, todos mayoritariamente con oferta pública, excepto posgrado- (Guido y Versino, 2012), que en 2015, el total aumenta a 346 ofertas entre pregrado, grado y posgrado con un 46% de oferta privada y un 56% de la pública, pero mientras en pregrado y grado sigue predominando la oferta pública, en posgrado prima la oferta privada. Y en 2017 sigue la tendencia de crecimiento.

los programas virtuales (y los docentes contratados) respecto a los órganos colegiados.

Antes de la transición entre la educación a distancia y la educación virtual, por lo menos en tres ejes se revisaba la experiencia de educación a distancia a fines de los años '90 y 2000 en nuestro país, justo cuando a en los países centrales empezaba a aparecer con más fuerza la educación virtual o en línea asociada a tecnologías digitales con alcance y perspectivas expansivas. En Argentina en los años 2000 se revisaba la experiencia que había iniciado a comienzos de los años '80 en tres ejes: a nivel histórico-institucional; a nivel pedagógico; y a nivel de evaluación (Litwin, 1993a, 1993b). A nivel histórico-institucional las dificultades se presentaban la implantación de la educación a distancia, por motivos sociopolíticos y financieros que afectaban a la educación en general y que agudizaron la brecha digital en los años '90. Además, se advertía el “espejismo tecnológico” (Litwin, 1993b) en el que caían algunas propuestas, reductoras del proceso a la importación de tecnología y la copia o imitación de modelos organizacionales ¹⁶. Otro problema detectado a nivel histórico-institucional fue la incorporación de la modalidad a distancia en las universidades tradicionales (presenciales) argentinas y mexicanas, caracterizadas por su numerosa matrícula y los consecuentes problemas para la adecuada orientación de estudiantes; además, la especialización del trabajo docente para la producción de materiales llevó a un distanciamiento de la realidad estudiantil. Por último, también surgieron como problemas la primacía de los procesos administrativos sobre lo académico y las dificultades de iniciativas entre dos (o más) instituciones con diferentes culturas (Litwin, 1993b). Respecto de las críticas desde el punto de vista pedagógico, primero se reconoce que la traslación mecánica y el reemplazo de la educación presencial a la modalidad a distancia lleva a obviar preguntas sobre qué y para qué crear materiales, con resultados que llevaron a la banalización y simplificación de contenidos, y la consecuente diferenciación entre educación de primera (presencial) y de segunda (a distancia) (Oliva y Banno, 2006). Situación que

¹⁶ A nivel estructura organizacional, véase la similitud entre la UNED de España y la UNMDP en la creación de centros regionales con convenios universidad-municipios o universidad-organismos no gubernamentales y división entre roles pedagógicos o la vinculación entre la UNQ y la Universidad Abierta de Catalunya, por ejemplo.

repite lo encontrado por David Noble (2002) en las universidades de Estados Unidos y Canadá. En segundo lugar, se advierte sobre el falso abaratamiento de costos (Oliva y Banno, 2006): tener los materiales escritos no reemplaza al docente porque se requiere, por un lado, de constante investigación y revisión para favorecer el proceso de construcción de conocimiento, y por otro, de la necesaria revisión epistemológica y metodológica para la elaboración de materiales interdisciplinarios (Litwin, 1993b). El tercero es el rol docente: los profesores siguen repitiendo prácticas habituales de la educación presencial cuando trabajan en la modalidad a distancia. Para contrarrestar algunos de estos problemas, por ejemplo en la UNMdP, asumieron al sistema de educación a distancia como una organización político-pedagógica. En consonancia con el objetivo de enseñar a aprender contenidos, intentan superar la dicotomía entre enseñar contenidos y enseñar a aprender. Y si bien hay una división entre docente o tutor académico y tutor pedagógico, se sitúan como mediadores críticos entre conocimientos y destinatarios, pero además como críticos de la mediación (Oliva y Banno, 2006). Sin embargo, y contradictoriamente, también se advierte que los tutores (asistente educativo en el caso de la UNMdP) tienen condiciones de trabajo inestables que inciden necesariamente en la calidad y cantidad de su trabajo. Otra propuesta que retoma las críticas pedagógicas que menciona Litwin es la UNCuyo, con el desarrollo de un modelo propio (labor que profundizaré en el siguiente capítulo). Sobre la evaluación, Litwin planteó que el origen de la educación a distancia llevó a otro problema (detectado tempranamente): la evaluación y la gestión de la universidad y sus metas a los criterios de la empresa eficiente. Por la escasez de valor de los cursos, se incorporaron investigaciones evaluativas que generaron información para corroborar el logro de objetivos y mejoramiento, pero no desde criterios científicos (Litwin, 1993a). Los objetivos científicos entraban en tensión con los del campo empresarial, los segundos inmiscuyéndose en las universidades latinoamericanas desde inicios de los años '90 en Argentina, algo que también señala Krostch a nivel del sistema educativo (2009), y "asimilando" criterios y objetivos de investigación científica con investigación sobre rendimiento institucional. Sobre esta advertencia, Litwin proponía atender mediante políticas

académicas (de acuerdo a consideraciones interdisciplinarias, éticas y políticas) el desafío de la educación a distancia.

Por último, quisiera mencionar a modo de presentación de la situación actual de la intervención de tecnologías digitales en la educación (aunque será tratado en profundidad en el capítulo cuatro), algunos estudios realizados en el país que vinculan los iniciales estudios sobre educación a distancia con los desafíos que imponen las tecnologías digitales hoy en la educación. La docente investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Carina Lion, junto a Anahí Mansur y Claudia Lombardo en “Perspectivas y constructos para una educación a distancia reconcebida” (2015) sugieren que el escenario reciente de desarrollo de las tecnologías digitales requiere de un análisis que recupere las dimensiones interpretativas de la obra de Edith Litwin para poder reconcebir la educación a distancia en la actualidad. Las investigadoras sostienen que varios de los principios que sostuvieron la educación a distancia en los '80 en Argentina, como el autoaprendizaje, la autosuficiencia de los materiales y la estrategia pedagógica que sostiene la propuesta a distancia, deben ser revisados a la luz de las transformaciones actuales. Desde esta perspectiva, el cambio en la legislación argentina de la educación a distancia ya no como modalidad sino como opción pedagógica implica hacer menos hincapié en el eje de la mediatización (o en la dimensión técnica) “y más en la propuesta de enseñanza y atender a la diversidad de condiciones y contextos” (2015:104). Y esto lleva a reconsiderar los principios de la educación a distancia: esto significa destacar la enseñanza como eje central de la educación y asumir la responsabilidad del docente -no delegándola completamente en “la capacidad que los alumnos puedan desplegar en soledad frente a los materiales y recurso” (112)-; por otra parte, dejar de considerar la modalidad como “menos costosa” frente a presencialidad sino con una distribución diferente de los recursos; además, el hecho de que sea una modalidad pedagógica no implica que deba verse como “la respuesta a la falta de espacios o cargos docentes sino que por el contrario como una respuesta solidaria y potente frente a la diversidad de situaciones” (111). En pocas palabras, estas investigadoras en el contexto actual, reactualizan las críticas a algunos de los supuestos de la educación a distancia que hoy están en juego: fetichismo tecnológico, abaratamiento de costos, desresponsabilización

institucional por los procesos educativos. E incluso a través de su trabajo piensan que la educación a distancia tiene potencial para reconfigurar la educación presencial, cercana a un modelo más híbrido. Para ello, es necesario considerar los perfiles de los estudiantes actuales y su relación con las tecnologías digitales. En este sentido, el investigador Joaquín Linne señala en varios de sus trabajos cuáles son las prácticas de jóvenes con las tecnologías. Los “jóvenes hiperconectados” (Lion et al, 2015) son también detectados por él, Marcelo Urresti y Diego Basile en *Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Esta hiperconexión supone transformaciones en la educación y desafíos particulares para docentes y estudiantes (que veremos en el cuarto capítulo).

Ahora solo me interesa terminar señalando que más allá del crecimiento de la modalidad a distancia en el país, las reconfiguraciones en la legislación nacional y el crecimiento y expansión de las tecnologías digitales en la sociedad, con particular pregnancia en la juventud, implican cambios en la concepción de la educación a distancia, en la educación presencial y en la relación que se da entre estas dos opciones pedagógicas ya no más fijamente delineadas sino en profunda transformación. Y más aún, en cómo la educación a distancia permea con algunos de sus supuestos y premisas a la educación presencial de modos más o menos solapados.

2.2. Debates ampliados: el lugar del conocimiento y la educación superior en el capitalismo cognitivo

Para comprender cómo las tecnologías digitales modifican los procesos educativos fue necesario revisar algunos puntos clave de los debates pedagógicos en torno a la educación a distancia, educación virtual y educación híbrida. Y aunque son indispensables, también los advertimos como insuficientes. Incorporar otros debates se torna crucial para contextualizar y dar cuenta de lo no explícito o no asumido sobre la llamada “sociedad del conocimiento” y la incorporación de tecnologías digitales en la educación, en las posturas tanto de organismos internacionales (UNESCO, OMC, BM) como de algunos investigadores referidos hasta ahora en nuestro trabajo.

Para poder no solamente describir las prácticas, interpretaciones y valoraciones que relevé en la UNCuyo, sino analizar los procesos educativos, es necesario introducir otros puntos de vista que tomen por objeto a las tecnologías digitales y la educación: aportes desde la economía política, para dilucidar el panorama económico mundial y la relevancia que juegan las tecnologías digitales; desde la historia, para dar cuenta cómo los diferentes desarrollos técnicos han transformado las industrias y cómo eso está operando también en las instituciones educativas; de la sociología, para detectar cómo las políticas comparadas han delineado los sistemas de educación superior y cómo incluyen a las tecnologías digitales; desde la filosofía de la técnica, para detectar cómo la extensión de las tecnologías digitales en la vida diaria transforman a docentes y estudiantes dentro y fuera de las aulas.

Hemos visto en los debates pedagógicos recogidos que uno de los puntos centrales es la relevancia de la tecnología en la “era del conocimiento” o “sociedad del conocimiento” (Harasim, 2012; Cobo & Moravec, 2011). Sin embargo, más allá de la jerarquización que el conocimiento y la información tienen en el escenario globalizado y el énfasis que se hace en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, no siempre se contextualiza el desarrollo tecnológico y sus cambios en la educación desde la economía política. Subyace a dichas visiones una perspectiva inmaterial del trabajo y la producción del conocimiento, postura que con Carlo Vercellone (2004), Andrea Fumagalli (2004), Giorgio Griziotti (2017) y Nick Dyer-Witheford (1999) desmitificaremos.

Desde la década de 1980, en Estados Unidos y Europa se instaló el auge de la “sociedad de la información”, como una forma de justificar la reorganización de las sociedades capitalistas avanzadas luego de los conflictos sociales de los años '60 y '70 y la caída del crecimiento económico de los países centrales por la baja rentabilidad de la industria manufacturera (y el deterioro como modo de producción del modelo fordista). La posición de los “revolucionarios de la información” (Dyer-Witheford, 1999) hace hincapié, según Alvin Toffler, en la fuerza que los conocimientos científicos y sus aplicaciones tecnológicas tienen en el advenimiento de una sociedad postindustrial en la cual el conocimiento se erige como recurso fundamental para la producción de riqueza. Esta fue más que una profecía y se impuso, a través de la adopción de

medidas en el sector privado y público, según Nick Dyer-Witheford, como un programa prescriptivo que fomentó una mayor automatización de los procesos industriales a partir de más y mejor integración entre las redes de telecomunicaciones y las computadoras. Según la perspectiva de los propagandistas de la sociedad de la información, después de la crisis de la industria de los '70 vendría un nuevo orden social postindustrial caracterizado por una transición hacia una nueva etapa civilizatoria mundial, cuya manifestación e impulso principal serían las nuevas tecnologías convergentes y una nueva clase dominante formada por quienes poseen conocimientos. Los cambios civilizatorios que traerían aparejados la información y el desarrollo tecnocientífico serían transformaciones sociales positivas: flexibilidad, creatividad e igualdad, localismo y diversificación. Cambios positivos que tomarían dimensión a escala global: con oportunidades para las economías preindustriales de pasar a ser posindustriales a partir de la incorporación tecnológica. En definitiva, se presentaba a la “revolución de la información” como una nueva etapa en el desarrollo de la vida. En pos de llegar a ese ideal denominado “sociedad de la información” o postindustrial se planteaban cambios necesarios en el Estado y en el sector privado. Para el primero se planteó una mayor privatización, desregulación y el fomento de mayor relación entre el sector público y privado; para el segundo, mayor automatización y robotización.

¿Por qué recuperamos los fundamentos de la doctrina de los “revolucionarios de la información” (Dyer-Witheford, 1999)? Porque las tesis posindustriales de los '70, que introdujeron en los procesos de producción mayor automatización e integración de procesos según el modelo toyotista, y que conceptualmente diseminaron el concepto de “sociedad de la información” en los Estados Unidos en los años '80 y '90, no se han cumplido en términos de transformaciones sociales positivas, como auguraban los gurúes de la sociedad de la información, ni se produjo el paso de sociedades preindustriales a posindustriales. Aquellas tesis, sin embargo, se siguen reactualizando como promesas que se repiten en los panegíricos de la economía compartida que caracteriza a nuestra actualidad; se las renueva como parte de una transición hacia un “nuevo modo de producción”. Uno de los componentes principales sigue

siendo la retórica que ubica a las tecnologías como centro de estos cambios sociales. Apoyadas en la doctrina de los “gurúes de la información” y en la reconfiguración del capitalismo para afrontar la crisis de los ‘70, sí se establecieron modificaciones sustanciales en los modos de funcionamiento de las industrias. Es decir, más allá de estas promesas, la crisis de la década de 1970 trajo dos consecuencias que tienen reverberancias hasta el día de hoy. En términos de producción, para hacer frente a la crisis y mejorar la competitividad, las industrias comenzaron a pasar del modelo fordista estadounidense al modelo toyotista japonés, mucho más austero (en relación a los costos laborales, por la incorporación de tecnología) y más eficiente. En términos laborales, se avanzó contra los sindicatos y derechos laborales (del modelo industrial fordista) a través de la desregulación, tercerización y subcontratación. Es decir, la incorporación de tecnología permitió reducir costos de producción y, paralelamente, socavar las calificaciones laborales.

Recupero entonces las ideas de “sociedad del conocimiento” y de “revolución de la información” para oponernos a sus supuestos teóricos y posicionarnos desde el concepto de capitalismo cognitivo que propone el economista italiano Carlo Vercellone: “designa el desarrollo de una economía basada en la difusión del saber y en la que la producción de conocimiento pasa a ser la principal apuesta de la valorización del capital” (2004:66). Esta noción, como explica el economista italiano, tiene consecuencias teóricas y metodológicas:

La primera reversión, en el plano conceptual, puede ser explicada del siguiente modo: La noción incolora de una economía basada en el conocimiento, similar a la noción de mercado (por no hablar de capitalismo), es remplazada por la de capitalismo cognitivo. El concepto de capitalismo cognitivo se propone, de hecho, poner en evidencia la dimensión histórica y la dialéctica conceptual entre los dos términos que componen este concepto: capitalismo+cognitivo (sic).

El término capitalismo designa entonces, la permanencia en los cambios de las variables fundamentales del modo de producción capitalista –en particular el papel motriz de la ganancia y la tendencia a transformar el conjunto de los bienes en capital y mercancías ficticias.

El término cognitivo se propone, en cambio, poner en evidencia la nueva naturaleza del trabajo y de las fuentes del valor y del plusvalor, de las formas de propiedad y de las relaciones de explotación sobre las cuales se apoya, hoy, la acumulación del capital. El concepto de capitalismo cognitivo se propone, entonces también, caracterizar los

conflictos y la nueva naturaleza de las contradicciones que esta transformación genera. Esto tanto en el plano de la organización del trabajo, como del antagonismo siempre marcado entre el carácter social de la producción y el carácter privado de la apropiación.

En este sentido quisiera precisar, de inmediato, un punto importante. Contrariamente a cuanto puede sugerir a primera vista la expresión capitalismo cognitivo, el término cognitivo no es un adjetivo de capitalismo. Hace referencia, en cambio, a la dimensión siempre más inmaterial y cognitiva del trabajo y de su producto, del cual, el capitalismo cognitivo intenta apropiarse. (Vercellone, 2013: 3-4)

La visión de materialista del capitalismo de Vercellone nos permite analizar aquello que no se dice acerca de la “sociedad de la información”, a saber, cómo el capitalismo cognitivo pretende extender y utilizar todas las mediaciones tecnológicas en todos los ámbitos de la vida social, cultural, política para “la integración estructural en las subjetividades de la forma económica del libre mercado como forma única y totalizadora en la que se establecen tanto las relaciones sociales como en los comportamientos individuales” (Griziotti, 2017:129) –punto al que volveré en el quinto capítulo-. En pocas palabras, “el capitalismo cognitivo es la estructura dominante, mientras que el neoliberalismo es el modo de regulación de la organización y de las políticas de mando sobre la sociedad” (291-2). También, a través de esta definición podemos comprender por qué las promesas de los “revolucionarios de la información” no se cumplieron en tanto paso de las sociedades preindustriales a postindustriales.

En Argentina, las transformaciones económicas y productivas siguieron las orientaciones de la economía internacional inauguradas por Thatcher y Reagan a fines de los '70 y comienzos de los '80: inversión entre la economía real y la política monetaria y fiscal, esta pasa a tener primacía a partir de la desregulación, el recorte de gastos sociales, una menor presión impositiva y altas tasas de interés. Y se llevaron a cabo en dos etapas: una primera, inaugurada por la dictadura militar de 1976, que produjo una abrupta interrupción del modelo sustitutivo de importaciones y ocasionó una prolongada etapa de desindustrialización y desregulación. Como correlato comenzó una creciente hegemonía de la valorización financiera y un ajuste estructural profundamente retrógrado que tuvo como protagonistas a la oligarquía diversificada y el capital internacional. La segunda etapa, con la vuelta de la democracia en 1983, las

políticas públicas neoliberales se profundizaron y avanzaron sobre ciertos pendientes del gobierno dictatorial, como la privatización de servicios públicos, el resquebrajamiento manufacturero, la concentración productiva y la centralización del capital inscrito en una aceleradísima extranjerización. Situación que se agudizó luego de la posconvertibilidad con la especialización productivo-exportadora que presenta actividades de producción en una estructura dual manufacturera, es decir, pocos sectores concentrados con inserción internacional (agroindustria, hidrocarburos, manufactura de metales comunes, sector automotor) y sectores mayoritarios deficitarios, sobre todo vinculados a manufacturas más complejas. Aunque en la posconvertibilidad la industria fue uno de los principales sectores de la actividad económica en lo correspondiente a la generación de puestos de trabajo, su desempeño se asentó una vez más sobre una considerable transferencia de ingresos desde los trabajadores hacia los empresarios (Azpiazu y Schorr, 2010). La economía argentina sigue teniendo una estructura productiva dependiente (cuyo foco está puesto en la venta de productos primarios con ventajas comparativas naturales o manufacturas de bajo valor agregado) con una inserción periférica en el mercado mundial -por lo tanto dependiente de los ciclos del mercado en materia de precios y demanda- y, además, caracterizada por un régimen de valorización financiera desde los años '70 (a partir del endeudamiento externo y colocación de excedentes en activos financieros del mercado internacional) (Basualdo, 2009), proceso que durante el periodo 2015-2019 se ha visto retomado drásticamente (Barrera y Bona, 2018), con su correlato en la desindustrialización y la reestructuración regresiva del entramado manufacturero.

Paralelamente, en los países desarrollados las tecnologías de la información y las comunicaciones permitieron, en la década de 1990, que la tercerización y subcontratación se realizara fuera de sus fronteras y en algunas industrias se inauguraron tendencias que se profundizan hoy: empleos flexibles y salarios bajos. Lo que Srnicek llama “el giro de hacia la producción austera”, iniciado en los '70 e intensificado con el *Capitalismo de plataformas* (2018). Condiciones de trabajo que se verifican en la economía argentina posconvertibilidad con la generación de empleo precario y concentración

económica en el ámbito manufacturero orientado al mercado externo (Azpiazu y Schorr, 2010).

Si las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento fueron progresivamente más relevantes para los procesos productivos, pero esto no llevó a países como Argentina a la etapa posindustrial, ¿cómo la nueva centralidad del conocimiento en el capitalismo cognitivo impactó y transformó a las instituciones productoras de saberes y conocimientos por excelencia, es decir, a las universidades?

Christian Laval (2004), sociólogo francés dedicado a estudiar las transformaciones del capitalismo actual, señala en *La escuela no es una empresa* que desde los años '80 en Europa se viene afianzando el modelo de escuela neoliberal, que considera a la educación como un bien privado y cuyo valor es principalmente económico. Y bajo ese modelo se viene transformando la educación de acuerdo a tres tendencias: una, la inclusión del sistema educativo, reconfigurado en el capitalismo al servicio de la competitividad; dos, la introducción de la lógica del mercado en la educación y, tres, la penetración de lógicas de gestión empresarial en las instituciones.

En relación al primer y segundo punto, el historiador estadounidense David Noble (1998; 2002) identifica cómo se transformaron las universidades estadounidenses, en sus funciones de investigación y de enseñanza, en el marco de la automatización de la educación superior. Procesos similares detectan Buchbinder y Rajagopal (1996) en las universidades canadienses. Como historiador de la tecnología, Noble examina la educación online distanciándose de los “creyentes” en la innovación tecnológica que, por su fe en la ideología del progreso técnico, descartan cualquier tipo de crítica al catalogar de ludditas y obstaculizadores del avance tecnológico a quienes las hacen. Con antecedentes en la investigación sobre la automatización en diversas industrias, Noble decide analizar qué sucede, en su lugar de trabajo, la universidad, con la incorporación de las tecnologías (específicamente Estados Unidos y Canadá). Noble, en *Digital Diploma Mills* (2002), toma una perspectiva histórica que incluye una mirada sobre la era predigital para analizar la educación virtual o en línea. El autor problematiza que la educación en línea se identifique con una “revolución tecnológica” (en algún punto vinculada con la “revolución de la información” que

menciona Dyer-Witheford, 1999) predestinada a transformar el futuro de la educación superior. Noble ve paralelismos entre los discursos que fomentaban la educación por correspondencia y los que a principios de los 2000 promovían la educación en línea: se fomenta la “educación en cualquier lugar”, se hace énfasis en la personalización de la formación y, además, se presenta como una democratización de la educación superior. Otro paralelo importante que hay que destacar es que las iniciativas en educación por correspondencia fueron de empresas privadas (a fines del siglo XIX y principios del XX) que provocaron, pese a las grandes promesas de las campañas publicitarias, alto porcentaje de deserción de estudiantes por la baja calidad de los cursos; Noble indica que era mayor la recaudación que se destinaba a la publicidad que a la docencia y, a su vez, que las condiciones de trabajo, “una fuerza laboral no regulada” era “infrahumana” (2002). Esta situación dejó al descubierto la paradoja de la educación a distancia: se ofrece una educación personalizada, pero para que la empresa obtenga ganancias se ven obligados a bajar los costos en docencia, lo que incide en la solvencia pedagógica de los cursos. Pese a este panorama en el sector privado, luego incursionaron en esta modalidad las universidades públicas, haciendo hincapié en la democratización de la educación, “y a fin de hacerse con el control del lucrativo mercado que yacía a merced de sus rivales” (Noble, 2002: 39). Aunque intentaron diferenciarse de las formas y el contenido de sus competidores privados, a fin de evitar la mala reputación que ya se extendía sobre la educación por correspondencia, “al embarcarse en la producción de beneficios, terminaron por emularlas hasta convertirse en fábrica de diplomas” (como lo indica el título del libro). Es decir, no pudieron superar la paradoja entre eficacia económica y solvencia pedagógica sino que se extendió el modelo privado a las universidades públicas estadounidenses. Sin embargo, pensando en la especificidad de la educación virtual, Noble señala que la tecnología computacional propia de la educación en línea es solo el último medio de la mercantilización de la enseñanza de la educación superior, cuyos antecedentes se remontan a la instrucción por correspondencia o *home study*. Lo que Noble encuentra en común entre estos dos procesos es el discurso celebrante de la tecnología (y la búsqueda de ganancias).

Según esta perspectiva, a fines de los '90 en Estados Unidos y Canadá nace una nueva era en la educación superior: la cultura de la automatización (Noble, 2002). Automatización que se justifica bajo el argumento que asocia tecnología con progreso, pero que encubre otro fenómeno: el de la comercialización de la educación superior. Entre los '70 y '90 el cambio más importante fue la identificación de las universidades como productoras de capital. Se produjeron cambios en dos fases: en la primera se tendió a convertir a la investigación en mercancía, es decir, en patentes comercializables, proceso que se llevó a cabo desde los años '70; la segunda, provoca que la función educativa, es decir, la enseñanza se transforme en mercancía a través de producción de cursos. En palabras de Noble:

El cambio más importante que ocurrió a las universidades en las últimas dos décadas ha sido la identificación del campus como un sitio significativo de acumulación de capital, un cambio en la percepción social que ha ocasionado la conversión sistemática de la actividad intelectual en capital intelectual y, de aquí, en propiedad intelectual. En general, esta transformación ha tenido dos fases. La primera, que empezó hace veinte años y que todavía sigue, convirtió la función investigativa de la universidad en mercancía, transformando el conocimiento científico y de ingeniería en productos patentados, comercialmente viables, que pueden ser poseídos y vendidos en el mercado. La segunda, que hoy estamos viviendo, convierte la función educativa de la universidad en mercancía, transformando los cursos en materiales de curso, y la actividad de la instrucción misma en productos comercialmente viables que pueden ser poseídos y vendidos en el mercado. (1998:178)

El resultado de la primera fase, convertir la investigación en mercancía a través de productos patentados, fue la asignación de recursos para la investigación en detrimento de la docencia. Luego, la mercantilización de la función educativa, de la docencia, trajo dos tipos de consecuencias: "las relacionadas con la universidad como sitio de producción de mercancías y las relacionadas con la universidad como mercado para estas" (Noble, 1998:181). Esta diferencia pone en foco problemas centrados en distintos integrantes de la comunidad universitaria: para el profesorado, problemáticas laborales por la introducción de tecnologías como pérdida de autonomía, independencia y control; para los estudiantes, cuestiones importantes sobre costos, coacción, privacidad y equidad de la educación. En aquel entonces, fines de los años '90, estudiantes y docentes mostraron resistencia con huelgas (en las universidades

de York y en la UCLA) frente al avance que administrativos y los socios de las universidades (empresas como Apple, IBM, Microsoft, Bell) terminaron por imponer. Se estimaba, según un inversionista de Lehman Brothers, que las oportunidades para la inversión en la “industria de la educación” eran las mejores. Entre las y los promotores de la transformación se encontraban administradores o gestores de la universidad, empresas, fundaciones y asociaciones comerciales y, en tercer lugar, los fanáticos de la tecnología. Alianza que realizó campañas contra el cuerpo docente acusándolo de retrógrado y obstruccionista del progreso que, supuestamente, demandaban estudiantes y público en general sobre la educación virtual. La automatización de la educación superior entrecruzó la globalización del conocimiento con la globalización del capital, afectando los fundamentos de las universidades, su autonomía, su financiamiento, administración y gobierno (Buchbinder y Rajagopal, 1996).

Hasta aquí las pinceladas gruesas del inicio de la automatización de la educación superior en sus funciones de investigación y docencia; los sujetos en juego, sus luchas y alianzas, los intereses en disputa y algunos de los argumentos esgrimidos hace veinte años en Estados Unidos y Canadá. En los 2000 la virtualización de la educación superior se generalizó en Latinoamérica, como vimos en el apartado anterior, y se expandió a los sistemas nacionales con dispar alcance. Esta expansión y generalización ha reconfigurado el proceso de “automatización” con continuidades y algunos cambios respecto de lo advertido por Noble, quien a esa altura no pudo prever cómo la expansión de las tecnologías digitales a nivel mundial iba a transformar también cognitiva, psicológica y afectivamente a docentes y estudiantes universitarios.

Entre las novedades actuales encontramos que la “virtualización” hoy se ha convertido en una dimensión de la internacionalización de la educación, reforzándose ambos procesos mutuamente (Rama, 2015), es decir, se ha ampliado el mercado educativo; los posicionamientos de estudiantes y docentes han variado respecto de las tecnologías considerando la omnipresencia que tienen en todas las actividades diarias (aunque siguen habiendo reservas y resistencias); y las promesas tecnológicas se han renovado en el marco de una jerarquización de las plataformas digitales y las transformaciones que suscita en el capitalismo actual. Pero además, aquellas críticas que señalaron la falta de

solvencia pedagógica (Noble, 2002; Litwin, 1993a) fueron escuchadas por investigadores y promotores de la educación virtual y respondidas, en buena medida, con los distintos modelos constructivistas sobre el aprendizaje (vistos en 2.1.2).

La UNESCO, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS) y en *Los futuros de la educación. Aprender a convertirse* (2020), plantea las bases de los debates sobre el rol de la educación (desde nivel inicial hasta el superior) en la actualidad. La incertidumbre, fragilidad y complejidad del mundo y la centralidad de los cambios tecnológicos en la transformación de las sociedades y culturas exigen un replanteo de las finalidades de la educación y de sus sistemas de aprendizaje. Se sostiene una visión instrumental de la tecnología como “una herramienta que debe aprovecharse adecuadamente para lograr un futuro próspero, inclusivo y sostenible” (2020:5) en el marco del continuo cambio tecnológico. La centralidad de la tecnología se mantiene desde la Conferencia Mundial de Educación Superior del 1998, pasando por la de 2009 hasta llegar a la actualidad. Sin embargo, hay una diferencia de matiz que atañe de forma particular a las tecnologías digitales, por sus potencialidades, en dos sentidos: ya no solo se advierten las ventajas que tienen para garantizar un mayor acceso a la educación a través de modalidades a distancia sino también las ventajas vinculadas para apoyar a los sistemas educativos desde la administración y gestión. Por una parte, las tecnologías digitales son fundamentales para “para fortalecer los sistemas educativos, difundir conocimientos, brindar acceso a la información, promover un aprendizaje de calidad y efectivo, y prestar servicios de forma más eficaz”, es decir, políticas basadas en evidencia (UNESCO, 2020:32); por otra, específicamente para la educación superior (meta 4.3), “que aproveche la tecnología, los recursos educativos de libre acceso y la educación a distancia” (41). Sin embargo, en general, la alfabetización digital, mediática e informacional se convierte en una prioridad transversal a todos los niveles educativos. Es decir, desde esta visión, las tecnologías digitales no solo siguen siendo herramientas para la democratización de la educación sino que se convierten en la infraestructura indispensable para todos los niveles y opciones pedagógicas (presencial y no presencial). Para comprender cómo esto afianza el proceso de automatización de la educación superior ya advertido (Noble, 2002;

Buchbinder y Rajagopal, 1996), es crucial desentrañar el rol que los datos y las plataformas implican en la actualidad.

El historiador Langdon Winner, quien analiza la historia de las tecnologías para la comunicación y el transporte desde el siglo XIX, encuentra que siempre que surgió un nuevo invento técnico trajo aparejadas promesas de democratización. Y que cada vez que apareció una nueva tecnología de comunicación (la radio, la televisión, las computadoras personales o internet) se dejaron en olvido las promesas incumplidas (o cumplidas parcialmente) y los problemas aparejados, para renovarse, otra vez, la expectativa democratizadora. Esto se debe, al entender del autor, a que muchas de las previsiones se hicieron (se hacen) desconociendo “las complejas circunstancias sociales, organizativas y políticas en las que las tecnologías estaban inmersas” (2004:57).

Por eso, es crucial en el camino de la automatización de la educación superior, que comenzó hace veinte años, dar cuenta de cómo funciona la plataforma como modelo de negocio en la actualidad. Es fundamental contextualizar la relevancia que tienen la extracción y el análisis de datos para avizorar las oportunidades, los desafíos y peligros que enfrenta actualmente la educación superior al volcarse cada vez más en actividades mediadas por tecnologías digitales, plataformas y aplicaciones.

Nick Srnicek caracteriza y denomina “capitalismo de plataformas” a la presente etapa del capitalismo avanzado. Diferencia este concepto de otros que también proliferan como economía compartida, economía de la vigilancia, economía cognitiva, sobre todo para dar cuenta de que el trabajo no es un proceso inmaterial¹⁷ (como ya vimos con Vercellone, 2004). Para Snircek en esta etapa del capitalismo la materia prima son los datos, y al extraerse (de la producción común que mencionaba Vercellone), cumplen varias funciones en el capitalismo:

educan y dan ventaja competitiva a los algoritmos; habilitan la coordinación y la deslocalización de los trabajadores; permiten la optimización y la flexibilidad de los procesos productivos; hacen posible la transformación de productos de bajo margen en servicios de alto

¹⁷ Utilizaré de ahora en adelante indistintamente capitalismo de plataformas o capitalismo cognitivo siempre teniendo en cuenta que todo trabajo tiene una dimensión material y que la creación de valor pasa por la producción de saberes y apropiación de lo común.

margen; y el análisis de datos es en sí mismo generador de datos. (2018:44)

Los datos sufren dos procesos clave: la recolección y grabación, por un lado, y la organización y análisis, por otro. El “giro hacia la producción austera”, iniciado en los ’70 es intensificado en la actualidad por la centralidad que cobran las plataformas en la economía digital como modelo de negocios del capitalismo del siglo XXI. Las plataformas se instalan como modelos de negocio continuando y profundizando la deslocalización y tercerización (con Uber como modelo de plataforma austera¹⁸) porque permiten y generan varios procesos: la interacción entre dos o más grupos (usuarios que necesitan movilidad y conductores, por ejemplo); generan y dependen de “efectos de red” (mientras más usuarios, más valiosa la plataforma para los demás); utilizan subvenciones cruzadas (una rama de la empresa ofrece un servicio a bajo costo o gratuitamente mientras que sube los precios en otra); y son diseñadas con una política específica, es decir, aunque se presenten como espacios vacíos para la interacción, delimitan estas posibilidades.

¿Qué tiene que ver esto con la educación? Que estas transformaciones globales no dejan indemne a la educación superior y cada vez mayor es el riesgo de *uberización* de la universidad (Hall, 2016). En este marco me interesa contextualizar la tendencia de la educación a distancia hacia la educación híbrida que advierten una variedad de autores (Lion, 2015; García Aretio, 2018) o, en otras palabras, hacia una mayor presencia de tecnologías digitales en las aulas, cuya difusión es fomentada por diversos organismos internacionales y ejecutada por políticas públicas, y acelerada por procesos ajenos a la educación, como la crisis por el Covid-19. Ahora bien, ¿qué supone la *uberización* de la universidad?

¹⁸ Srnicek describe cinco tipos de plataformas: “plataformas publicitarias (como Google o Facebook), que extraen información de los usuarios, llevan a cabo un trabajo de análisis y luego usan los productos de ese proceso para vender espacio publicitario; plataformas de la nube (como Amazon Web Services o Salesforce), que son propietarias del hardware y del software de negocios que dependen de lo digital y que los rentan de acuerdo con necesidades ... plataformas industriales (como GE o Siemens), que producen el hardware y el software que se necesita para transformar la manufactura tradicional en procesos conectados por Internet que bajan los costos de producción y transforman bienes en servicios plataformas de productos (como Rolls Royce o Spotify), que generan ganancias mediante el uso de otras plataformas para transformar un bien tradicional en un servicio y cobrar por ellos un alquiler o una tasa de suscripción ... plataformas austeras (como Uber o Airbnb), que intentan reducir a un mínimo los activos de los que son propietarias y obtener ganancias mediante la mayor reducción de costos posible” (2018:50).

Según varios autores (Hall, 2016; Castañeda et al, 2018), se trata de una continuación de lo que Noble había advertido en los inicios de la automatización de la educación superior: la transformación de la investigación y de la docencia, pero además una remodelación de la educación superior según el modelo de las plataformas.

Si, como vimos con Srnicek, las plataformas, como nuevo tipo de empresa, vinculan a distintos grupos de usuarios como intermediarias, despliegan tendencias monopólicas por sus efectos en red, y para sostenerse necesitan más datos, no es descabellado que empresas como LinkedIn hayan comprado Lynda, un proveedor de cursos en línea, o que universidades como el MIT y Harvard hayan desarrollado la plataforma EdX (también de cursos en línea) y logren asociaciones con universidades locales como la Universidad Nacional de Córdoba (Pagano & Torrano, 2018) o que Coursera, empresa nacida en 2008, ofrezca cursos de 207 instituciones (principalmente universidades) en más de 50 países del mundo. Es decir, estas plataformas (Coursera, EdX) ofrecen cursos gratuitamente, aunque la acreditación suele ser de pago, para lograr una mayor extracción de datos, siguiendo lo advertido por Srnicek, a través de las subvenciones cruzadas (a fin de captar usuarios).

Dada la tendencia monopólica y el alcance global, estas plataformas educativas pueden, según Hall, cambiar la estructura y organización del trabajo en instituciones de educación superior que no se guíen por fines de lucro (de modo similar al detectado por Noble sobre las universidades públicas que adoptaron el modelo de la educación por correspondencia de las empresas privadas, a principios del siglo XX). Y así como sucedió en el área de transporte con Uber y los taxistas, disputa aún hoy vigente, estemos frente a una situación similar en la reconfiguración de la educación superior (tanto a nivel institucional, como del trabajo docente y de las prácticas estudiantiles). Algunas de las transformaciones en curso, en línea con la automatización planteada por Noble, las destacan Linda Castañeda, Jordi Adell y Francese Esteve (2018), tanto en la investigación como en la docencia. Los investigadores describen que en la investigación actualmente se dan prácticas que utilizan *big data* y presentan una falta de teorización, con una tendencia a lograr un perfil del académico digital más preocupado por obtener fondos, contactos y mejores posiciones según los

indicadores de impacto. En la docencia, describen una mayor presencia de prácticas como el aula o la clase invertida¹⁹, *gamificación*²⁰ y la creación de productos por estudiantes; y una evaluación cada vez más basada en la autocorrección, rúbricas y portfolios a través de uso de analíticas de aprendizaje (*learning analytics*) para la retroalimentación personalizada: todo orientado hacia el aprendizaje más centrado en el individuo, que, según los investigadores mencionados, no necesariamente ha llevado un aumento de la reflexión y aprendizaje del estudiante. Esto daría un perfil de universidad digital o *ubersidad* (Castañeda et al, 2018) caracterizada por estar masificada, internacionalizada y mercantilizada y con una visión instrumentalista de la tecnología en tanto la ve, según el lenguaje empresarial que la domina poco a poco, como neutra, transparente e inevitable.

En definitiva, los riesgos que presentan para la universidad es que devengan con mayor ahínco fuentes de extracción de datos, con consecuencias como la producción de clases empaquetadas para el consumo *just-in-time*; la oferta de tutores bajo demanda; la estandarización del currículum por competencias; la aparición de *uberacadémicos* autónomos y de *uberestudiantes* con un único afán por llenar sus CV con objetos homologados (Castañeda et al, 2018). En palabras de Hall (2016), la universidad se convierte en una productora de microempresarios de sí. Todas estas prácticas conllevan una progresiva pérdida de la experiencia en común, colectiva, acentuada por el vaciamiento de las instituciones físicas y una mayor demanda de cursos virtuales.

El fenómeno paralelo al desarrollo del capitalismo de plataformas y de la automatización de la educación es la configuración de un ambiente mediático o polis de medios (Silverstone, 2007), de una cultura de la conectividad (Van Dijck, 2016), que producen una humanidad aumentada (Sadin, 2016), transformaciones en la atención (Citton, 2017), en la memoria (Carr, 2011), en los deseos y en las formas de vincularnos (Turkle, 2019).

¹⁹ El aula invertida implica transmitir a los alumnos la información a aprender por medios electrónicos para evitar tener que consumir en su explicación la mayor parte del tiempo de clase (Sams, 2012).

²⁰ Es un recurso pedagógico con diseño instructivo enfocado al uso de elementos de diseño de juego en contextos no lúdicos (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011).

En este punto, y tras haber incorporado planteos y problemas de otras disciplinas para delinear mejor cuáles y cómo son las relaciones entre tecnologías y educación, pasaré a sintetizar una serie de dimensiones que encuadrarán el análisis del caso de la UNCuyo (y que desplegaré del capítulo tres al cinco). Me interesa indicar el recorrido a realizar: primero abordaré desde el punto de vista pedagógico cómo se conciben las vinculadas a tecnologías digitales en la UNCuyo (capítulo tres); en segundo lugar, la especificidad de las tecnologías digitales y las prácticas docentes y estudiantiles aparejadas desde la reflexión técnica (capítulo cuatro); y, tercero, pensaré desde una mirada económica y filosófica la relación entre virtualización e internacionalización de la educación superior (capítulo cinco).

2.3. A modo de síntesis

En este capítulo abordamos las relaciones entre educación y tecnología desde distintos puntos de vista. Primero, desde la historia, repasé a grandes rasgos, el nacimiento de la educación por correspondencia a fines del siglo XIX y su desarrollo en el siglo XX y XXI. Desde las ciencias de la educación, señalé como fue la incorporación de la tecnología en los procesos educativos, tanto desde miradas celebrantes y optimistas, como desde las pedagogías críticas. En ese recorrido caractericé conceptos centrales como educación a distancia, educación en línea o virtual, educación híbrida, *blended learning* y la incorporación de tecnologías digitales en la presencialidad. Destaqué el rol programático que cumplieron y cumplen los organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, la CEPAL y la OCDE -con particular hincapié en las Conferencias Mundiales de Educación Superior (1998, 2009) y los ODS-, en la proliferación e instalación de nuevas pedagogías (*e-learning*, aprendizaje móvil, *blended learning*). Luego, nos detuvimos en las perspectivas críticas argentinas sobre la educación a distancia y la educación virtual.

Posteriormente, abrí la discusión teórica a disciplinas como la economía política para enmarcar la relación entre tecnología y educación dentro del capitalismo que se desarrolló desde los años '70, y la progresiva relevancia que jugaron y juegan las tecnologías digitales en la transformación industrial y financiera, arribando hoy a lo que se denomina capitalismo cognitivo. Desde la

historia de la tecnología, precisamos cómo se ha repetido el fetiche de buenos augurios y promesas de desarrollo cada vez que se creó una nueva innovación tecnológica (desde el ferrocarril hasta Internet). Nos detuvimos en particular en las promesas que Alvin Toffler propagó con la idea de la “revolución de la información” y vimos la reactualización de algunas de sus premisas con la idea de la “sociedad del conocimiento”. Asimismo señalé la insuficiencia de estas posturas para explicar el fracaso de las tecnologías en el paso de las sociedades preindustriales a posindustriales. También señalé cómo los sistemas educativos se fueron adaptando a las mutaciones del capitalismo tras la crisis de los ‘70 en lo que Noble denominó “automatización de la educación superior” en Estados Unidos y Canadá. Y, a su vez, cómo progresivamente se fueron reconfigurando la investigación y la enseñanza en las universidades. Describí cómo se fue abriendo el mercado educativo de cursos en línea primero en Norteamérica y Europa y cómo se fue ampliando al resto del mundo. A través de la reconfiguración del capitalismo cognitivo y la cada vez mayor importancia que tienen las plataformas vimos cómo se perfila el fenómeno de *uberización* de la universidad.

De todo lo revisado hasta ahora vemos una tendencia a incluir las tecnologías digitales en la educación, cuestión central tanto para los gobiernos como para las universidades: fomentada por múltiples organismos internacionales, gestores y administrativos universitarios; regulada disparmente por políticas públicas; supuestamente demandada por grupos de estudiantes, y celebrada y criticada por grupos docentes. Cómo se presentan estas problemáticas es lo que desentrañaremos a través del análisis de los documentos oficiales de la UNCuyo y de las entrevistas realizadas en las distintas facultades. Si aceptamos que es cada vez mayor la mediación de tecnologías digitales en la educación superior, a partir de ahora describiremos de manera exhaustiva cómo se presenta la problemática en las carreras de grado vinculadas a las ciencias sociales y humanidades de la UNCuyo.

CAPÍTULO 4

DE LA HERRAMIENTA A LA INFRAESTRUCTURA DIGITAL DE LA CULTURA

En el capítulo anterior vimos a grandes rasgos cómo se fueron construyendo distintas nociones y prácticas sobre la virtualidad, tecnologías digitales e innovación educativa, con algunas continuidades y otros cambios a lo largo de casi veinte años que han transcurrido desde las primeras experiencias en educación virtual en la UNCuyo. Detecté que en todas las ordenanzas y planes institucionales, como así también en las entrevistas a docentes, estudiantes y gestores, subyace una doble concepción sobre la tecnología: una concepción instrumental de los aparatos y otra que se refiere a la técnica como constitutiva de subjetividades y formas de vida que, en términos teóricos, podríamos expresar como “extensión del ser humano” (McLuhan, 1996).

Langdon Winner, destacado historiador de la tecnología y exponente de la idea de una filosofía política crítica de la tecnología en *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología* (2008), se pregunta: “a medida que hacemos funcionar las cosas, ¿qué clase de mundo estamos construyendo?” (23). Desde este punto de vista, es necesario prestar atención no solo a la fabricación de instrumentos “sino también a la producción de condiciones psicológicas, sociales y políticas como parte de cualquier cambio técnico significativo” (23). En pocas palabras, a las formas de vida que creamos y reproducimos a través de las tecnologías que desarrollamos, que usamos o que descartamos. Punto de vista coincidente con una de las pedagogas más reconocidas en América Latina, Inés Dussel, quien afirma que “la tecnología no es simplemente una posibilidad técnica, sino que supone prácticas sociales, dinámicas políticas y sensibilidades que son las que determinan sus sentidos y los modos de uso” (2009:10). Es decir, que las tecnologías proporcionan una estructura para la actividad humana” (Winner, 2008:14) y modifican nuestras percepciones, los hábitos, la vivencia del espacio y del tiempo, los posicionamientos morales y las relaciones sociales; en definitiva, no solo lo que hacemos sino quienes somos; existe una “configuración técnica de la sociedad” (Winner, 2008). Esto queda claro y sintéticamente ejemplificado en uno de los testimonios estudiantiles: en la clase “no hay profesor que no funcione sin Power” (estudiante de Historia, 27 años). Nótese cómo esta frase deja al

descubierto qué se entiende por clase y cómo se concibe al docente. Por una parte, lo que subyace es la recurrencia del uso de presentaciones visuales como soporte, es decir, que la clase puede ser concebida como tal *solo* si hay soporte audiovisual. Eso no quiere decir que no haya clases sin PowerPoint, pero sí que se torna esperable que lo haya. Además, lo más curioso de la frase es que lo que no “funciona” no es el aparato tecnológico sino el docente. La estudiante no dice “no hay Power que funcione sin profesor” sino que el docente es parte de la máquina, del sistema, que está supeditado al soporte visual. La relación entre sujeto que opera el aparato y el dispositivo operado se invierte. He aquí un sucinto e inicial testimonio sobre caso de cómo las tecnologías modifican la relación entre sujeto y objeto, por ejemplo, y el desafío que implica abordar la dimensión tecnológica en la época actual.

Para ello, en un primer momento y a modo de explicitar mi posicionamiento sobre el tema, recurriré a planteos filosóficos sobre cómo concebir la técnica, planteos que intentan ir más allá de los determinismos (sea en su versión tecnofílica o tecnofóbica) con autores como Gilbert Simondon y Marshall McLuhan. Además, y para particularizar algunas de las tesis o concepciones de estos autores –que escribieron a mediados del siglo XX, excepto Winner que continuó su trabajo en el siglo XXI-, tomaré otras investigaciones que se apoyan en la psicología (Sherry Turkle) o se respaldan en estudios de las neurociencias (Nicholas Carr) porque me permitirán anclar esas tesis en los desarrollos técnicos digitales más importantes de la actualidad: el *smartphone* e internet. Por último, mencionaré a modo de abanico, algunos de los estudios interaccionistas que abordan el tema de jóvenes, tecnologías digitales y educación para contextualizar usos y hábitos extendidos. A través de algunas premisas, preguntas y enfoques de análisis que nos provee la filosofía de la técnica y, bajo la premisa de no asumir posicionamientos deterministas, me centraré principalmente en desentrañar cómo las tecnologías digitales modifican tres dimensiones de los procesos educativos entre docentes y estudiantes de la UNCUyo: la atención, la temporalidad y la relación con los lenguajes.

4.1. ¿Técnica vs cultura? Una reflexión necesaria

El filósofo Gilbert Simondon se preguntó a mediados del siglo XX por *El modo de existencia de los objetos técnicos* (2007) y sostuvo que “la mayor causa de alienación en el mundo contemporáneo reside en este desconocimiento de la máquina, que no es una alienación causada por la máquina, sino por el no conocimiento (31). Desde su perspectiva, el problema se genera por la oposición entre cultura y técnicas, entre el ser humano y la máquina, oposición que él considera falsa. Según su perspectiva, esta oposición “recubre ignorancia o resentimiento” (31) porque no concibe que los objetos técnicos sean lo otro, lo ajeno, sino que forman parte de la realidad humana, de la cultura. A partir de una metáfora precisa señala que el ser humano, la cultura, no debe comportarse bajo una posición “xenófoba” ante el “extranjero” objeto técnico sino que debe haber una toma de conciencia a través del pensamiento filosófico. Esta tarea, a cargo de lo que Simondon denomina tecnólogo o mecanólogo permitiría señalar las dos actitudes contradictorias que tiene la cultura sobre el objeto técnico:

por una parte, los trata como *puros ensamblajes de materia*, desprovistos de verdadera significación, y que presentan solamente una utilidad. Por otra parte, supone que esos objetos son también robots y que están animados por intenciones hostiles para con el hombre, o que representan para él un peligro permanente de agresión, de insurrección. (Simondon, 2007:32-3, destacado en el original)

Dar cuenta de la contradicción que supone esa doble concepción permitiría deconstruir la oposición técnica-cultura para dar cuenta de la realidad del ser humano con las máquinas, de la naturaleza de éstas y de los valores y significados asociados. Descartar que el objeto técnico sea un utensilio mediante el conocimiento de la génesis del objeto técnico en sus tres niveles (elemento, individuo y conjunto), el ser humano (bajo la figura de tecnólogo o mecanólogo) puede convertirse en el organizador permanente o “director de orquesta” en la sociedad de objetos técnicos, puede devenir en un relación transindividual, de igualdad con el objeto técnico, ni alienado a la máquina ni la técnica como medio para obtener poder, propio de lo que él llama filosofía tecnocrática⁴⁴.

⁴⁴ La filosofía tecnocrática “está inspirada por una voluntad de conquista sin freno. Es desmesurada, carece de control interno y de imperio sobre sí mismo. Es una fuerza que va y que solamente puede perpetuarse en el ser si le dura la fase ascendente de éxito y de conquista ...

El historiador Langdon Winner también le otorga un rol fundamental a la filosofía para explorar los significados de la tecnología en las formas de vida. Para ir más allá de la división heredada entre “hacer” y “usar”, es decir, entre quienes se interesan por cómo funcionan las cosas (terreno de inventores, ingenieros, mecánicos) y quienes simplemente usan sus instrumentos sin saber cómo funcionan, también es necesario hacer filosofía política de los objetos, según Winner.

A partir de Simondon y Winner quiero hacer hincapié en señalar y adherir a una tercera posición sobre la tecnología: la filosofía es crucial para poder desentrañar cómo la infraestructura técnica actual y los objetos técnicos que nos rodean reconfiguran nuestro mundo, y con él, quiénes somos. Esto significa aceptar que la técnica es constitutiva del ser humano. Comprender esto supone evitar determinismos, sea en su versión tecnofílica o también en su versión tecnofóbica, sin dejar de reconocer las prácticas sociales, dinámicas y sensibilidades que las tecnologías digitales habilitan ni los posicionamientos y saberes que los sujetos tienen respecto de los objetos técnicos.

Marshall McLuhan, estudioso canadiense, escribió *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*⁴⁵ (1996) en la misma época que Simondon. En este texto escrito de los años ‘60 dejó asentado algunos de los conceptos y expresiones que todavía utilizamos hoy en día, como “aldea global”, y anticipó algunas consecuencias psíquicas y sociales de los medios de comunicación “eléctricos”. Así como el filósofo francés, McLuhan tampoco concibe a los medios como algo ajeno, como lo otro del ser humano, más aún como lo indica el nombre del libro, los medios son extensiones del cuerpo: “cualquier tecnología no podía sino añadirse a lo que ya éramos” (1996) con consecuencias psíquicas y sociales específicas en cada caso. Por lo tanto, en consonancia con Simondon es que critica y se distancia de la noción instrumentalista de la tecnología, de la concepción como mera herramienta o

Esta agresión conquistadora posee el carácter de una violación de la naturaleza” (Simondon, 2007:144).

⁴⁵ Pese a algunas críticas sobre la falta de rigurosidad científica que se le señalan al autor, específicamente a esta obra, e incluso cuando algunas de sus afirmaciones puedan ser poco fundamentadas, recuperaré algunos de sus postulados para hacerlo dialogar con Simondon y sentar las bases de mi posicionamiento sobre la tecnología. Sobre todo me interesa la fecundidad de una de sus hipótesis: la tecnología como extensión del ser humano.

utensilio, posición a la que caracteriza como “sonambulismo tecnológico”. Su conocida afirmación “el medio es el mensaje” significa que es el medio el que (re)modela al ser humano, su trabajo y las relaciones sociales, dado que “los contenidos o usos de estos medios son tan variados como incapaces de modelar las formas de asociación humana” (1996:30). Según McLuhan, ante la aseveración que sostiene que los medios no son ni buenos ni malos sino que dependen de los usos, el sonámbulo solo demuestra que es un Narciso hipnotizado “por la amputación y extensión de su propio ser en una nueva forma tecnológica” (33). Las nuevas formas tecnológicas, desde la palabra hablada hasta lo que él llama medios eléctricos (que incluye la televisión, la radio), y sus consecuencias psicosociales son examinadas en tanto modifican los índices sensoriales y las pautas de percepción. La rueda, por seguir uno de sus ejemplos, nació como extensión del pie para aliviar las cada vez mayores cargas de peso y la aceleración que produjo el dinero y la escritura. La idea de los medios como extensiones implica que el cuerpo, ante estímulos excesivos generados por un nuevo medio, reacciona con estrategias de autoamputación o aislamiento del órgano en cuestión para evitar o controlar el origen de la irritación y volver nuevamente al equilibrio. Siguiendo esta idea principal, tomaremos con más detalle lo que el investigador canadiense entiende como “edad eléctrica” o “edad de la información”: inicia en el siglo XX (y continúa en la actualidad) con muchos avances profetizados por él (aunque no los alcanzó a ver) como el hecho de comprender a los medios eléctricos como una extensión del sistema nervioso central y que los bienes asumen un carácter de información. Para comprender que el poder formativo de los medios son los mismos medios, ni los contenidos, ni los usos son los que configuran nuestra conciencia y experiencias, hay que conocer otras premisas del universo mcluhaniano, a saber: que el contenido de un medio siempre es otro medio. El contenido de la escritura es la lengua oral, el de la imprenta es la palabra escrita, por ejemplo; podríamos agregar lo que McLuhan no vivió, internet contiene a todos los medios (televisión, radio, cine, prensa). Por otra parte, que cada nuevo medio, y la extensión que supone, modifica el sentido o parte del cuerpo extendido, como dijimos a través del entumecimiento o la autoamputación, pero asimismo modifica el organismo entero al reconfigurarlo y potenciar o disminuir la sensibilidad de los otros

sentidos. Pero el canadiense va más allá aún, afirmando que eso sucede no solo en el cuerpo humano sino que también en el cuerpo social. En otras palabras, “al operar una sociedad con tecnología nueva, no es el área de la incisión la más afectada. La zona de impacto y de la incisión es insensible. Es el organismo entero el que ha cambiado. El efecto de la radio es visual y el de la fotografía es acústico” (McLuhan, 1996:70). En el caso de la tecnología eléctrica lo que se extiende según el investigador canadiense es el sistema nervioso central, los medios eléctricos lo entumecen: la ansiedad, la depresión, el aburrimiento y la apatía son sus síntomas, como bien anticipó y Franco Berardi corrobora en la actualidad en *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global* (2003). Es la forma de defensa ante la exteriorización del sistema nervioso en forma de tecnología eléctrica y la consecuente conversión de la “vida privada y corporativa en un proceso de información” (57). McLuhan contrapone la edad eléctrica a la edad mecánica y es auspicioso con respecto a la primera. Si la edad mecánica se caracterizó por la fragmentación, la especialización y la homogeneización, propio del modelo industrial y del sujeto alfabetizado, la edad eléctrica, al transformar los bienes, la vida privada y corporativa en información, ha dado lugar a una implosión o contracción del mundo, una mayor proximidad e interdependencia de la vida de cada quien en relación a los demás seres humanos. Con los circuitos de información que denomina automatización, propios de la edad eléctrica, el canadiense anticipó que toda actividad humana se convierte en aprender y conocer. Y, por lo tanto, advirtió grandes cambios en lo laboral y en lo educativo. Respecto del trabajo, afirmó que el empleo se convierte en “aprendizaje remunerado”, lo que podría dar una pista sobre la idea actual bastante generalizada sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida, sobre todo teniendo en cuenta que el aprendizaje remunerado y el aprendizaje a lo largo de toda la vida parten del mismo diagnóstico: el saber y la información son los principales artículos de producción y consumo en el marco de la “sociedad de la información” o “era del conocimiento”. Asociado a este “aprendizaje remunerado”, McLuhan manifestó la caducidad de la división de los planes de estudio y materias separadas y el requerimiento de visiones holísticas y enfoques en profundidad en todos los campos. E incluso anticipó que

“paradójicamente, la automatización hace necesaria la educación en humanidades” (1996).

A pesar de la clarividencia y vigencia de muchos de los postulados mcluhanianos, él no pudo ver dos de las tecnologías eléctricas que concretizaron varias de sus ideas: internet y el *smartphone*. Pero es gracias a la vigencia de sus pensamientos que otros autores han continuado su trabajo. Me interesa en este punto señalar los aportes de Nicholas Carr sobre internet y de Eric Sadin sobre el *smartphone*. Carr retoma en *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales* (2010) la tesis principal de McLuhan, el medio es el mensaje, y avanza con la investigación que inauguró el canadiense: lo que en los años '60 era un desarrollo incipiente en cuanto a medios eléctricos, hoy es un escenario de consolidación y extensión de la infraestructura digital, a través de computadoras personales y *smartphones* conectados a internet.

Utilizaré la denominación tecnologías digitales, medios digitales o nuevos medios de forma indistinta atendiendo a la convergencia entre tecnologías mediáticas y tecnologías informáticas cuyo resultado fue lo que Lev Manovich en *The language of new media* (2006) denomina como nuevos medios y que marcaron un desplazamiento de toda la cultura hacia formas de producción, distribución y comunicación mediatizadas. Siguiendo al autor, entendemos como nuevos medios a aquellos que cumplen con cinco principios (aunque los primeros dos implican a los demás): representación numérica (es decir, objetos formalizable mediante código binario), modularidad (estructura fractal que puede ampliarse o reducirse manteniendo la estructura); automatización, variabilidad y transcodificación cultural. Con esta descripción básica respecto de las tecnologías digitales, puedo retomar a Inés Dussel y dar cuenta de la infraestructura digital de la cultura, es decir, donde se apoyan y se transforman “las relaciones entre los actores educativos, los espacios y los artefactos” (Dussel y Trujillo, 2018:148). Entre las transformaciones principales las autoras mencionan que, a partir de la representación numérica, se expanden las capacidades de registro y memoria humana; aumenta la individualización de pantallas y consumos; crece con la expansión de *smartphones* el registro de los movimientos en el marco de circuitos mercantilizados de procesamiento

automático y masivo de datos; y el aumento de la conectividad como forma principal de la socialidad humana.

El análisis de internet como medio que contiene a todos los anteriores (radio, cine, televisión, diarios) por su código binario, genera modificaciones en cada uno de estos medios y en nuestra experiencia sensorial, de lectura y pensamiento, según Carr. La tesis mcluhaniana sobre el proceso de extensión del ser humano con cada nuevo medio (y el correspondiente entumecimiento o autoamputación), Nicholas Carr la argumenta con estudios de las neurociencias. Estas investigaciones sostienen cómo las interacciones con distintos medios van desarrollando o achicando ciertas áreas del cerebro, dada su plasticidad. Desde la perspectiva de Carr, los siglos de alfabetización que permitieron el desarrollo de la imprenta y las capacidades de lectura silenciosa y profunda, la complejización del pensamiento dada la extensión del vocabulario, y el pensamiento crítico, está siendo modificado por internet. Esta tecnología nos proporciona una variedad y cantidad de información a una velocidad inusitada, que estimula las funciones mentales dedicadas a localizar, clasificar y evaluar información, pero al mismo tiempo socava los periodos largos de atención, la memoria a largo plazo y dificulta los procesos de conocimiento en profundidad. En términos de McLuhan, internet extiende el sistema nervioso central, y la memoria (con Google y su ingente cantidad de información), y modifica los modos de lectura y pensamiento, pero al mismo tiempo adormece el sistema nervioso, dificulta el pensamiento sereno y la empatía. Aunque Carr no llega a conclusiones taxativas marca, en clave mcluhaniana, los cambios que está sufriendo el cerebro y la dirección de los cambios incipientes que provoca internet: Carr describe dos modos de pensamiento y un desplazamiento de lo que él llama “ética del libro”, vinculada al pensamiento lineal, tranquilo y profundo, a un “pensamiento malabarista”, más propio del multitasking y de las tecnologías digitales, que fomentan una lectura somera, un pensamiento distraído y superficial.

Estrechamente vinculado a internet aparece el *smartphone* como otra extensión crucial de nuestra época. El filósofo francés Eric Sadin en su libro *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo* (2017) sigue la premisa de Simondon. Y en el marco de lo que Sadin denomina “condición

antropológica” como una hibridación entre organismos humanos y artificiales, analiza la duplicación y gestión del mundo a través de los datos y, en ese contexto, la especificidad del *smartphone*. Este aparato, que en otras investigaciones con estudiantes de la UNCuyo, vía testimonios, aparece como una extensión del cuerpo (Benasayag et al, 2018) presenta cinco características que dan cuenta de que es una extensión no meramente física sino mental: por una parte, permite una conexión espacio-temporal continua a internet (y con esta conexión estimula el pensamiento malabarista); por otra, confirma el advenimiento del cuerpo-interfaz con modalidades de manipulación no solo táctil sino vocal; en tercer lugar, y más allá de las funcionalidades de telefonía y mensajería, se convierte en un instrumento de asistencia a través de aplicaciones personalizables; además, es la instancia principal de geolocalización del individuo portador; por último, es el objeto que comienza a generalizar la realidad aumentada, es decir, a inducir un doble régimen de percepción, al de nuestros sentidos se suma la información que recolectan las distintas plataformas y aplicaciones. La portabilidad y su “naturaleza umbilical” (Sadin, 2017) es la característica que soporta a las otras cinco y contribuye a modificar patrones perceptivos, señalados principalmente a través del estudio de Nicholas Carr sobre internet. Repetimos con Simondon que el objeto técnico no es lo otro, lo ajeno, sino una extensión del ser humano, algo propio que está recubierto de afecto, de apego, que produce una “subjetividad ampliada” (Sadin, 2017) a través de la hibridación entre seres humanos y sistemas de cálculo algorítmico interconectado.

Todas estas relaciones entre técnica, subjetividad y cultura han llevado a algunos autores a señalar la aparición de una cultura algorítmica y una gubernamentalidad algorítmica (Rodríguez, 2018) que conlleva e instala la pregunta acerca de qué estamos delegando a los algoritmos.

4.1.1. Los estudios interaccionistas

Hasta ahora introduce desde una perspectiva simondoniana y mcluhaniana cómo los medios o tecnologías son extensiones, continuidades del ser humano, condición que, según estipulan los autores, debe ser objeto de reflexión y conocimiento para salir de miradas instrumentales y/o deterministas.

De aquí en adelante quisiera detenerme en algunas investigaciones interaccionistas para dar cuenta cómo y para qué les jóvenes utilizan internet y los *smartphones*. Aún sabiendo la caducidad u obsolescencia de estos estudios por el rápido avance de las tecnologías digitales, es necesario para contextualizar qué hacen docentes y estudiantes de la UNCuyo con los nuevos medios (y más adelante en el capítulo –de 4.2.1 a 4.2.3- invertiremos la indagación, me preguntaré qué hacen los medios digitales con las prácticas de docentes y estudiantes).

Tomaré un par de estudios pioneros norteamericanos y otros argentinos para dar cuenta de las diferencias y continuidades en el tiempo y en distintas latitudes sobre cómo se perciben y utilizan los medios digitales; también precisaré datos correspondientes a trabajos realizados en instituciones educativas argentinas.

En 2010 investigadores estadounidenses e ingleses de varias universidades indagaron sobre cómo los medios digitales “comunes y omnipresentes” marcaron a una generación que creció con estos medios como parte del tejido social y cultural. Bajo la hipótesis de que los cambios en la “ecología mediática” tienen importantes consecuencias en el aprendizaje, desarrollaron una serie de libros dedicados a esta indagación. Uno de estos libros fue *Hanging out, messing around, geeking out* (2010). Este trabajo permitió conocer cómo y qué hacían con los medios digitales toda una generación de – en ese momento- adolescentes, ahora jóvenes treintañeros. En el 2010 los investigadores describieron tres géneros de participación de los jóvenes con los medios digitales: “pasar el tiempo” en los medios utilizándolos como espacios de copresencia para la interacción; “perder el tiempo”, actividad más solitaria de exploración en internet, en el que aprendían a través de ensayo y error; y el tercero, “volverse expertos” por medio de un uso intensivo que termina en conocimientos especializados –como el de los *gamers*-. Aunque el trabajo apunta a cuestiones generales, bien sirve de puntapié para pensar la relación entre medios y educación. Me parece importante señalar este estudio por varias razones: primero, por la amplitud de la investigación (más de 800 entrevistas a adolescentes de distintas etnias y clases sociales); segundo, por el gran trabajo etnográfico que la sustenta; tercero, porque que diez años después en la

reedición del libro se advirtió una consolidación de las dinámicas encontradas en 2010; y finalmente, porque los medios que en ese entonces eran “nuevos” ahora son parte de nuestra cotidianeidad y quienes eran jóvenes en aquel año son adultos en la actualidad. Esto es importante porque más de la mitad de los docentes que entrevisté tienen hasta 40 años y todos los estudiantes menos de 30, es decir, crecieron en un contexto similar, aunque con un poco de atraso, al planteado por la investigación citada.

Una de las autoras importantes en los estudios interaccionistas que participó en *Hanging out, messing around, geeking out* (2010) es dannah boyd. Esta investigadora, con más de diez años de investigaciones sobre jóvenes y medios digitales escribió posteriormente *It's complicated. The social lives of networked teens* (2014). En 2014 y 2020 (con la reedición de *Hanging out, messing around, geeking out*) encontró que las actividades seguían siendo similares: socializar a través de plataformas, explorar, aprender. Pero además introduce un concepto importante para entender cómo se dan esas actividades a través de los entornos digitales, esto es, la idea de “permisibilidades de la tecnología”: dicho de otro modo, cómo la arquitectura digital y el diseño de plataformas y entornos enmarcan las posibilidades de uso e incitan ciertos modos, comportamientos, actividades. Así como el control remoto no determinó ni la cantidad ni la variedad de canales que vemos en televisión, sí habilitó una práctica antes imposible y ahora habitual: el *zapping*. Son cuatro permisibilidades que menciona hannah boyd las que permiten acercarnos mejor a describir qué hacen los jóvenes con los medios: persistencia (o durabilidad del contenido que se publica); capacidad de difusión (o facilidad con la que se puede compartir contenidos); capacidad de búsqueda (facilidad para encontrar contenido); visibilidad (público potencial de la publicación). Si bien ninguna de estas permisibilidades son “nuevas” en sentido estricto, porque otros medios también tienen persistencia (revista), difusión (televisión) y visibilidad (cine), reunidas en internet provocan nuevas dinámicas sociales específicas, dan forma a nuevas prácticas. Considero que el concepto “permisibilidades de la tecnología” tiene el potencial para poner en relación la tesis de McLuhan (el medio es el mensaje) y los cambios en los modos de pensamiento que describe Carr ante el

mayor uso de internet, es decir, puede funcionar como eslabón teórico intermedio.

A pesar de las diferencias entre la realidad de los países desarrollados y la de Argentina, los investigadores argentinos Marcelo Urresti, Joaquín Linne y Diego Basile en *Conexión total: los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital* (2015) encontraron que “los jóvenes actuales se integran en el mundo de la comunicación digital sin filtros previos ni membranas protectoras, haciendo del contexto social crecientemente digitalizado el centro de su experiencia de vida” (2015:20). Son ellos los “motores de cambio en el acceso al mundo digital”, es decir, quienes inician la expansión a otras generaciones, en diferentes latitudes, desde los centros urbanos y sectores de mayores ingresos hacia las periferias y sectores de menores recursos. Por otra parte, la cultura algorítmica este contexto cada vez más abarcadora a medida que pasan los años, es ajeno para les adultes y requiere de un trabajo de resocialización, en el que las generaciones jóvenes tienen un rol fundamental.

En Argentina, la investigación que llevó adelante el Ministerio de Educación de la Nación denominado *Consumos culturales digitales: jóvenes de 13 a 18 años* (2012) describió las prácticas digitales de les jóvenes⁴⁶. El informe recupera que entre los usos principales de la computadora se encontraban chatear (65%), jugar (53%), usar correo electrónico (45%), escuchar o bajar música (45%), hacer la tarea (40%). Estos usos nos marcan una cierta concordancia con lo postulado por los estudios estadounidenses que mencioné anteriormente: socializar y explorar son las principales actividades de les jóvenes. Otro de los estudios realizado en Argentina unos años más tarde (Urresti et al, 2015), señaló que la red social Facebook constituyó la puerta de entrada a internet y el principal consumo tecnocomunicativo desde 2004/05. En ese momento Facebook fue tan importante que para algunos jóvenes entrevistades “Facebook e internet son términos intercambiables” (57). Estos investigadores retoman un estudio del año 2013 realizado entre jóvenes de 11 a 17 años (Knack Consultores) en el cual se consignan las cuatro principales

⁴⁶ En ese momento se relevó que el 63% de la población argentina poseía teléfono celular, del total, el 64% de los celulares dependía del sistema de tarjetas y que solo el 33% tenía una computadora en el hogar, todos porcentajes bajos en relación a lo que señala el INDEC en 2019⁴⁶, pero indicios suficientes que marcaban una tendencia.

valoraciones de los adolescentes respecto de internet: comunicarse, a través del chat, los muros de Facebook y mensajes privados; ser valorados por los amigos y contactos, por medio de los “me gusta”, emoticones y comentarios; informarse, siguiendo perfiles y noticias; y entretenerse, con juegos y contenidos multimedia. Un último estudio a nivel nacional, el más reciente en cuanto a consumos de jóvenes (de 13 a 24 años) es el realizado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología denominado *Los jóvenes y los consumos culturales*. A diferencia de los resultados del 2012, año en el que solo el 63% de la población tenía celular, en 2018 el porcentaje aumentó al 90%, y el 75% de la población utilizaba el *smartphone* como la “terminal multifuncional de consumo cultural” (MECCyT, 2018:14), es decir, para escuchar música en Spotify (22%), en YouTube (50%), ver películas, leer diarios (42%) y jugar. Respecto de las redes sociales el 90% de los jóvenes afirmaba tener cuenta en Facebook y el 55% Instagram. Y en comparación con otros rangos etáreos, también son jóvenes quienes más consumen contenido audiovisual a través de YouTube (40%) y Netflix (29%). Un último dato importante es el consumo de internet: la investigación recogió que el 96% de los jóvenes usaba internet, pero mientras el 34% de jóvenes de nivel socioeconómico bajo nunca lo hizo mediante una computadora, el porcentaje disminuye a un 11% y 7% en los niveles medio y alto, respectivamente. Y en cuanto a redes sociales, predomina en general el uso de Facebook, luego Instagram y en tercer lugar Twitter; en los niveles más altos tienen mayor penetración Instagram y Twitter. En cuanto al consumo de videos, el 80% de los jóvenes lo hace prácticamente todos los días.

Además de socializar, explorar y aprender, informarse aparece como una actividad que realizan los jóvenes a través de internet. Me parece necesario detenerme en este punto porque algunos de los desafíos que se plantean para los docentes tienen que ver con los soportes en los que leen (como vimos principalmente a través de celulares, sobre todo en clases más bajas), las fuentes de información. A la vez, algunas de las demandas, inconvenientes y resistencias estudiantiles sobre qué plataformas utilizar en la universidad tienen que ver con las experiencias con internet y las redes sociales, la familiaridad con ciertas redes y los límites entre lo privado y lo institucional que se pone en juego

(en el caso de las materias que utilizan Facebook como espacio para la comunicación o la carga de materiales).

Es notable, además, la diferencia entre los modos de informarse entre jóvenes y adultos. En este sentido, el investigador mexicano Alejandro Ramos en “Información líquida en la era de la posverdad” (2018) da cuenta de los nuevos modos de obtener información. Su trabajo recupera datos sobre el consumo de información en internet: mientras que los jóvenes tienden a informarse por los hipervínculos que aparecen en sus redes sociales –dice-, los adultos utilizan más diarios digitales o portales de noticias (Percell et. al en Chávez, 2018). Otros estudios realizados en Estados Unidos señalaron que el 47% de los usuarios de Facebook (el 30% de la población de aquel país) se enteran de las noticias a través de esa red social (Mitchell et al. en Chávez, 2018). En Argentina, la investigadora Roxana Morduchowicz se preguntó ante el creciente acceso y uso de internet por parte de los adolescentes para todas las actividades mencionadas en *Cómo se informan los adolescentes en la era digital* (2018). Particularmente motiva su investigación la creciente disponibilidad de información que brinda la web, la proliferación de fake news (en términos de boyd podríamos decir, las permisibilidades de capacidad de búsqueda y de difusión) y la cultura mosaico en la que vivimos inmersos, de saberes descontextualizados y fragmentados. Ella parte de la siguiente situación: los jóvenes (pero no solo ellos) tienen dificultades para manejar información de manera reflexiva. Entre las prácticas que desembocan en esa situación están: recurrir a una sola página web, generalmente el primer link que aparece en el buscador y la tendencia a informarse a través de redes sociales (como también lo marcaba Ramos Chávez), por la credibilidad que gozan las publicaciones de amigos y conocidos. Estas prácticas generan problemas para identificar el/la autor/a de la información que consultan e inconvenientes para diferenciar contenidos de anuncios publicitarios. La situación no es menor considerando que, según afirma Morduchowicz, “7 de cada 10 adolescentes argentinos están todo el día conectados a la web” (2018:37). Y que ante esta frecuencia y hábito surgió un nuevo modo de leer y escribir, al cual caracteriza como breve, fragmentado, interrumpido y parcial. Estas observaciones coinciden con el “pensamiento malabarista” de Carr, y exceden a la población adolescente o juvenil, tienen que

ver con dos de las permisibilidades que mencionaba boyd (2014), capacidad de búsqueda y de difusión: ambas facilitan y aceleran la velocidad de obtención y de distribución de información.

Para terminar este apartado sobre cuáles son los usos de internet y redes sociales, quisiera retomar estudios interaccionistas sobre estudiantes jóvenes y adolescentes en relación a hábitos de estudio en la universidad o en la educación media. El docente investigador Joaquín Linne y la pedagoga argentina Inés Dussel serán dos fuentes principales para abordar este último punto. En el año 2014 Linne investigó las prácticas de estudiantes y docentes universitarios (de la Universidad de Buenos Aires) mediante un abordaje cualitativo (que incluyó etnografía mixta y entrevistas). Entre los principales resultados destacó la paradoja que encierra el uso intensivo de medios digitales (*smartphone* y computadoras): una mayor accesibilidad, disponibilidad e intercambio de información, pero también dispersión, superficialidad y rapidez de lectura; prácticas que denominó, retomando las palabras de un estudiante entrevistado, como “fast food académico”. Me interesa en particular este estudio porque se asemeja a mi investigación: abordaje cualitativo, población docente y estudiantil de las facultades humanísticas y sociales, mirada no determinista y con una muestra no probabilística. Los resultados principales indican la fluida conexión a internet de los jóvenes (siete horas promedio por día) y entre los sitios más visitados están el correo electrónico, redes sociales, juegos, páginas de información (como Google Academic o Wikipedia) y portales de noticias. Las ventajas que mencionan los entrevistados de estudiar con internet es el acceso a libros digitalizados, artículos; realizar los trámites administrativos de la facultad (inscribirse a mesas, ver fechas de exámenes); y la facilidad para comunicarse con sus pares o docentes a través de la red. Y entre los problemas que señalan están la dificultad para chequear fuentes de datos, la sobreabundancia de información, la tentación de plagio y la pérdida de lectura en papel. Considerando el consumo intersticial (Igarza, 2009) que realizan los estudiantes, los entrevistados reconocen que producen textos a mayor velocidad, pero de menor calidad. Dar menos lugar a la crítica, al librepensamiento y a la creatividad se vive como hacer “fast food académico”. Los docentes entrevistados, de entre 30 y 40 años, también advierten prácticas de plagio en los

trabajos estudiantiles y el debilitamiento de la capacidad de reflexión profunda. Por último, me interesa destacar una percepción común entre estudiantes y docentes: la necesidad cada vez mayor de tener acceso a internet para cursar una carrera universitaria. En otros trabajos dedicados a la integración tecnológica en el nivel medio (Linne, 2018; Dussel, 2009; Dussel & Trujillo, 2018), también se señalan las tensiones entre la cultura digital y el sistema educativo formal: se relevan lineamientos institucionales poco claros, “tercerización” de la responsabilidad en los docentes sobre los posicionamientos respecto de la tecnología (Linne, 2018), desafíos en torno a la alfabetización digital, inconvenientes y brechas de acceso a las tecnologías (pese a las políticas y programas como Conectar Igualdad) y conflictos entre los saberes y demandas digitales de los adolescentes y la escasa capacitación docente, además de la extensión de la jornada laboral como preocupación docente.

Todos estos trabajos señalan cómo jóvenes y adultos jóvenes utilizan los medios digitales para socializar, informarse, entretenerse y estudiar y trabajar. Sin perder este contexto general, pero atendiendo al cariz descriptivo de varias de las investigaciones citadas, profundizaré el análisis sobre cómo los medios cambian nuestros modos de autoconcebirnos, de pensarnos y relacionarnos con los demás. Por eso, en lo que queda del capítulo me centraré en tres de las transformaciones que más salieron a relucir en esta investigación: la atención, la temporalidad y los lenguajes. Para poder dilucidar estas cuestiones, describiré cuáles son las condiciones de acceso a dispositivos e internet en estudiantes y docentes de la UNCuyo. Luego, a través de la combinación entre la mirada de Sherry Turkle, sobre la educación atravesada por los medios digitales (*En defensa de la conversación*, 2019), y la de Yves Citton (*The ecology of attention*, 2016), sobre la atención, podré analizar no solo las fluctuaciones de la atención sino también el *multitasking* o multitarea. Judy Wacjman me brindará un marco para comprender las *Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital* (2018) y las diferentes percepciones temporales de profesores y estudiantes. Con Dussel y Trujillo (2018), Katherine Hayles (1999) y Nicholas Carr (2010) pondré el foco en los lenguajes (audiovisual y escrito).

4.2. Los sujetos del aprendizaje y docentes: dispositivos y conectividad

Buena parte de lo descrito en el capítulo anterior daba cuenta de los usos de celulares y computadoras por parte de docentes y estudiantes. Señalé que los docentes utilizan medios digitales con fines expositivos en soporte audiovisual, y en el caso de estudiantes eventualmente la consulta de información, la lectura de textos y, en momentos de aburrimiento, la revisión de redes sociales. Fuera del aula y a través de las plataformas digitales mencioné que la comunicación con pares y con docentes es una de las actividades principales junto con la entrega de trabajos y resolución de algunas actividades. También compartí previamente que la asiduidad y los usos de los entornos virtuales de aprendizaje (UNCUVirtual y Moodle) están marcados por la lógica que las diferentes facultades y -dentro de las facultades- distintas carreras y cátedras imprimen a la relación entre actividades presenciales y no presenciales, la valoración de las plataformas y el modo de trabajo que se estipula para EVEA. En la FFyL vimos que la tendencia, parecida a lo que sucede en la TUPA (de la FCPyS), es el pasaje del repositorio digital al modo híbrido, dual o mixto (generalmente en Moodle). En Derecho y en las licenciaturas de la FCPyS ha predominado más el uso de las plataformas como repositorios digitales. Esta descripción es un primer acercamiento a cómo utilizan celulares y computadoras en la universidad y sirve para dar cuenta de la naturalidad y presencia que tales dispositivos técnicos tienen entre profesores y estudiantes. Sin embargo, este repaso más ligado a las políticas y prácticas institucionales deja de lado cómo docentes y estudiantes usan sus dispositivos digitales de acuerdo a sus posibilidades de acceso a las tecnologías e internet, a sus trayectorias particulares (en las que intervienen la edad y las habilidades o destrezas digitales) y los usos cotidianos más allá de lo específicamente encuadrado en las actividades educativas (clases, consultas, exámenes).

Esas tres variables: acceso, trayectorias y usos cotidianos en general, serán las que atenderé en este apartado del capítulo y las que permitirán resignificar las prácticas educativas mediadas digitalmente ya vistas, a partir de una mirada más holística y profunda. En otras palabras, daré cuenta de cómo se

imbrican aquellas prácticas y valores impulsados “desde arriba”, a través de la tendencia obligatoria que sostiene la Universidad Nacional de Cuyo a partir de la implementación de plataformas digitales y ciertos modos de uso, con las prácticas y valores “desde abajo” vinculados al uso de nuevos medios (*smartphones* y computadoras) por parte de docentes y estudiantes. Prácticas previas a la entrada de los estudiantes a la universidad y, por otra parte, paralelas y ajenas a la labor docente, más vinculadas con momentos de ocio y comunicación no alcanzados por las regulaciones institucionales, pero que de varios modos configuran actividades, predisposiciones de atención, de la temporalidad y familiaridad con los distintos lenguajes.

Comenzaré entonces delineando a grandes rasgos quiénes son los estudiantes de las carreras de humanidades y ciencias sociales y qué perfil digital tienen: qué dispositivos digitales poseen, a qué conectividad acceden y cuáles son las limitaciones técnicas que perciben.

Respecto a los medios digitales que disponen, los estudiantes entrevistados presentan condiciones heterogéneas. Si bien todos tienen *smartphone*, solo la mitad posee computadora de escritorio (familiar), notebook o netbook (varios mencionan como su primera o única computadora personal la que recibieron bajo el plan Conectar Igualdad, incluso un docente de 30 años) y la minoría menciona tablet (aunque no es frecuentemente utilizada por quienes tienen una), solo una de las estudiantes tiene ebook. Será fundamental considerar esta situación más adelante cuando veamos algunas de las prácticas de lectura, de escritura y de estudio que llevan adelante durante la carrera, es decir, cómo los medios digitales configuran los modos en que se realizan las lecturas. Ahora bien, ¿qué dispositivos tienen? ¿desde cuándo? y ¿qué hacen con esos dispositivos?

En general, los estudiantes dan cuenta de la familiaridad con la computadora desde su niñez (sin acceso a Internet) o su adolescencia, la etapa de la educación media o secundaria es cuando aparece más (incluso también entre docentes jóvenes, de alrededor de 30, 35 años), sobre todo asociada a momentos de juego; el teléfono celular, por su parte, también desde los 13, 14 o 15 años. Esa edad promedio es tanto entre docentes de alrededor de 30 años como entre estudiantes, aunque *smartphone* desde los años 2015/2016.

Les estudiantes distinguen actividades específicas para cada aparato: las computadoras son utilizadas con fines académicos: leer, realizar trabajos prácticos para los cuales “el paquete de Office tiene que estar sí o sí” (estudiante de Historia, 21 años) o hacer resúmenes. En pocas palabras “no le doy más utilidad que esa. *Como una máquina de escribir*, más que como una computadora” (estudiante de Derecho, 29 años); menos habitual es ver series o escuchar música (en Spotify), jugar o utilizar programas de edición. El celular, en cambio, es más para ver redes sociales (Instagram, Twitter, casi en desuso Facebook, excepto para grupos de la facultad), y comunicación, principalmente a través de Whatsapp y de correos electrónicos (Gmail y Outlook). Y entre las actividades de la facultad, el *smartphone* se usa para “subir las actividades”, para leer textos o consignas en trabajos individuales y grupales y luego transcribir a la computadora, minoritariamente para grabar consultas o clases. Como menciona un entrevistado, es una “minicomputadora lo que tenés en el bolsillo” (estudiante de Historia, 21 años) o como decíamos en relación al informe del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología una “terminal multifuncional de consumo cultural” (2018:14). Se mencionan cuatro usos importantes de internet: búsqueda de información, consulta de videos para estudiar y, en menor medida producción de trabajos prácticos o tesis en plataformas como Google Drive.

Asimismo, la conectividad entre estudiantes varía: un grupo de estudiantes tiene acceso permanente, 24 horas y 7 días a la semana, hay otro grupo que solo dispone de internet móvil y no tiene internet fija (el motivo económico es el principal impedimento, aunque también se menciona el hecho de vivir en lugares rurales y con pocos servicios disponibles). Internet se transformó para varies de les estudiantes en un requisito indispensable al entrar a la universidad, situación vivida como una imposición por parte de la institución que conlleva una dificultad:

Como que todo el tiempo te exige tener...ha sido difícil también. Por ahí en mi casa no había wi-fi, entonces sí o sí tenía que venirme hasta acá o ir a un lugar para entregar trabajos, para hacer clases virtuales, y todas estas cuestiones... como exigieron un montón de cosas más, a veces dolorosas, porque te exigen tener Internet, te dicen que tenés que tener Internet, pero cuando uno vive lejos, es presupuesto en tiempo y también en calidad. No es lo mismo estar en tu casa tranquila haciéndolo que tener

que venirte acá, estar todo el tiempo... no sé si cómoda estudiando acá. Es otra la definición de estudiar en tu casa tranquila. (estudiante de Historia, 21 años)

Lo que menciona esta estudiante es también percibido de manera similar por estudiantes de la FCPyS, quienes decidieron al iniciar sus carreras universitarias contratar el servicio de Internet fijo. Este servicio se convierte en indispensable, tanto por las exigencias de la universidad de trabajar en la plataforma institucional (UNCuVirtual) desde el preuniversitario, como por las expectativas previas que tienen los estudiantes; situación similar a la encontrada por Linne (2014) en estudiantes de la UBA. Este servicio bisagra se presenta como una de las condiciones de exclusión/inclusión para sostener las trayectorias educativas. En el tercer capítulo vimos tanto en testimonios estudiantiles como en las autoridades que la conectividad se convertía en un aliado para poder seguir en la carrera, pero como contracara vemos que es vivido también por los estudiantes como un límite o inconveniente para su desempeño académico si no pueden acceder a Internet. Incluso, como decía la estudiante, el acceso en el campus universitario también genera diferencias respecto a quienes sí pueden acceder a Internet fijo desde sus casas. Hay estudiantes que emplean estrategias de racionalización de sus planes de datos para poder llegar a fin de mes y, cuando es posible, utilizan la red que ofrece la universidad o sus lugares de trabajo. Sin embargo, entre las autoridades esto no es totalmente percibido, por eso sostiene una de ellas que: “la realidad es que me parece que lo mínimo está. Yo he visto que hasta el estudiante más carente tiene un celular” (autoridad 1)⁴⁷.

Por otra parte, antes de delinear la situación específica de los docentes entrevistados, quiero marcar algunas de las condiciones de trabajo en general

⁴⁷ La situación de desigualdad y problemas de acceso de buena parte de los estudiantes se visibilizó con fuerza a partir del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio y que en la UNCuyo fue tratada de paliar con una colecta de dispositivos para distribuir entre estudiantes que no poseyeran celulares y computadoras (Ver campaña UNCuyo Reconecta). La Secretaría de Bienestar Universitario generó en 2020 “Becas conectividad” para remediar el problema. La convocatoria indagaba sobre quiénes no tenían internet, quiénes no tenían computadora o ninguna de las dos. Resultó que entre estudiantes e ingresantes de la FCPyS ingresaron 532 solicitudes y se otorgaron 141 becas; de la FFyL iniciaron 462 trámites y se otorgaron 100 becas; en Derecho hubo 294 trámites iniciados y 75 becas otorgadas. Es decir, que en relación a la cantidad de inscripciones anuales de cada facultad (ver apartado 3.1), un 10% de la población estudiantil requiere de computadora o conectividad a internet.

del claustro docente, según lo recabado por la Secretaría de Políticas Universitarias -y publicado en sus anuarios-, y la información publicada por la UNCuyo en el *Informe de Seguimiento del Plan Estratégico 2021* y en el sitio específico de la UNCuyo⁴⁸. A nivel nacional, desde el 2013 al 2017 la cantidad de cargos con dedicaciones exclusivas, semiexclusivas, o simples ha subido en términos absolutos de 162.843 a 182.044, lo que representa una variación de un 11,8%. Pero si desagregamos los datos, las dedicaciones exclusivas aumentaron en el mismo periodo un 3,1% (con una baja de 0,3% del año 2016 al 2017), las semiexclusivas un 11,2% y las simples un 13,6%. Es decir, del total de cargos docentes del país (189.218) correspondientes al año 2017, un 11,2% son dedicaciones exclusivas, un 18,4% semi y un 66,5% simples. En el caso de la UNCuyo, que registraba al año 2017 un total de 5811 cargos docentes (entre universitarios y preuniversitarios), el porcentaje de dedicaciones exclusivas es similar a la nacional 12,8%; mayor en semiexclusivas, con un 34,8%, y menor a la nacional, con un 52,3% para dedicaciones simples. Mientras que en el periodo 2013-2017 tenemos un crecimiento de dedicaciones exclusivas de 6,3% (entre 2013 y 2015 saldo positivo de un 10% y entre 2015 y 2017 con -3,6%), en las dedicaciones semiexclusivas el aumento es de un 8,5%, y en las simples, de un 46,8%. Por su parte, y para hacer la proporción, refresco aquí que la población estudiantil según datos del 2018 era de poco más de 35.000 estudiantes (entre grado y pregrado).

Respecto de la conectividad fija y móvil, entre docentes consultados la realidad es más homogénea. Tódes reconocen tener teléfono inteligente y computadora (algunes dos o tres). En cuanto a la conectividad a internet, todes poseen servicio fijo y móvil, lo que les asegura una conexión 24/7; la excepción entre 25 docentes entrevistades es un profesor de la FCPyS, que está “probando vivir sin internet en la casa” tras una mudanza, ante cierta inestabilidad laboral y “porque se siente mejor en algún punto” (Docente de Trabajo Social, FCPyS, 39 años).

Entre docentes de alrededor de 45 años, la adquisición de computadoras de escritorio, notebooks o netbooks aparece en su etapa como estudiantes universitarios, con excepción de los treintañeros que mencionan los primeros

⁴⁸ En planificacionindicadores.uncu.edu.ar

dispositivos familiares desde la secundaria. Y la adquisición de teléfonos celulares también varía: si quienes tienen alrededor de 30 y 35 años llevan entre una década y quince años aproximadamente usándolos (el cumpleaños de 18 es mayormente vinculado a la adquisición del primero) y solo en los últimos cinco o seis años *smartphone* (aproximadamente), los docentes que rondan los 60 años mencionan utilizar los teléfonos celulares desde fines de los '90, principios de los 2000, es decir, 20 años, desde sus 40. En todos los casos, los *smartphones* fueron adquiridos entre 2012 y 2015, seis, siete años como máximo, independientemente de las edades. Esto da cuenta de la “integración en el mundo de la comunicación digital” diferente entre generaciones (Urresti et al, 2018).

También los docentes manifiestan tener usos diferenciados para la computadora y el teléfono inteligente, con varias coincidencias con lo descrito por estudiantes: la computadora es concebida como herramienta de trabajo, para la lectura, escritura, corrección y para comunicaciones por correo. Una de las diferencias destacadas del uso de computadoras por parte de docentes es el caso de la TUPA. En este caso hay varios que mencionan utilizar programas de edición de video y sonido.

El celular también está vinculado a la comunicación de carácter más instantáneo (principalmente a través de Whatsapp). Menos habitual es escribir correos: “no me es cómodo trabajar en el celular a través de las plataformas”, (docente de Inglés, FFyL, 34 años), aunque sí para revisar y leerlos cuando llegan; y también utilizan en el teléfono “las redes sociales como entretenimiento” (docente de Derecho, FD, 40 años), escuchan música y en menor medida leen los diarios digitales. En consonancia con estudiantes, las aplicaciones de bancos y la alarma son también frecuentemente utilizadas.

Si bien el celular y la computadora se presentan como “complementarios”, entre docentes se destaca más el uso de la segunda y entre los estudiantes el *smartphone*. Otro punto en común son los motivos de renovación de dispositivos: tanto docentes como estudiantes dicen cambiar casi con exclusividad los celulares por rotura, pérdida o robo, aunque también por falta de almacenamiento.

La conectividad a Internet y la disponibilidad de respuesta asociada se presenta como un nudo entre motivaciones, necesidades e imperativos sociales. Por un lado, la conectividad es deseada, buscada y sostenida: “Claro, no creo que pueda vivir sin el celular y no quiero vivir sin el celular, sin la computadora y sin internet” (Docente de Comunicación Social, FCPyS, 32 años); porque además, se percibe como una necesidad para el tipo de trabajo que involucran las actividades de docencia e investigación: “es difícil que, digamos, que pase mucho tiempo sin recurrir a información que viene de internet, así que en general me parece imprescindible esa conexión todo el tiempo del laburo” (Docente de Derecho, FD, 47 años). Por otra parte, también viven la necesidad de conexión como un imperativo, una “exigencia” de tener *smartphone*, porque “si vos no tenés Whatsapp, no estás adentro del sistema” (docente de varias carreras, FCPyS, 53 años), la decisión de comprar un celular inteligente se toma porque “era la única que no tenía” (estudiante de Derecho, 29 años).

Lo que encontramos en común entre estudiantes y docentes con conectividad 24/7 son algunas percepciones compartidas acerca de problemas asociados: saturación, agobio, estrés, angustia, ansiedad. Estos síntomas no son tan recurrentes entre estudiantes que no tienen internet fija o entre docentes que tienen horarios fijos para apagar el celular (o el docente que lleva una “vida desconectada”). Entre los estudiantes y docentes del primer grupo, encontramos que han desarrollado una serie de técnicas para disminuir la ansiedad y la saturación: hay quienes tienen el celular permanentemente en silencio o en vibración; otros que apagan el celular en determinados horarios y actividades; además, hay personas que dejan el teléfono fuera del alcance de la mano para evitar las distracciones. Esta descripción de inconvenientes mencionados la anudaremos más adelante con la configuración social de la tecnología (Wacjman, 2017) o configuración técnica de la sociedad (Winner, 2008), atendiendo sobre todo a las nuevas formas de trabajo, especialmente el trabajo cognitivo (Berardi, 2003).

En síntesis, entre los usos más habituales entre docentes y estudiantes encontramos la producción de contenido en computadora, con uso principalmente de procesadores de texto; y el entretenimiento y la comunicación más centrado en el celular. Esto nos lleva a afirmar provisoriamente que no hay

tanta diferencia entre los usos instrumentales de docentes y estudiantes y que más bien mucho de lo que describen que realizan se basa en ciertas habilidades instrumentales.

Sin embargo, cuando a los estudiantes les preguntamos acerca de las habilidades digitales de los docentes, afirman, son endebles. Porque, como bien apunta Litwin, “en el nivel superior los docentes son más usuarios de las tecnologías que en los anteriores. Pero, el hecho de ser usuarios no significa que los usos hayan penetrado más en la enseñanza” (2008:170). Esto explica, en parte, las observaciones de los estudiantes e incluso de algunos docentes: “me parece que los estudiantes y las personas en general, muchos de mis colegas, sin ir más lejos, no tienen competencias demasiado avanzadas informáticas o en comunicaciones” (docente de Comunicación y Trabajo Social, FCPyS, 32 años). En la FFyL estas carencias formativas se perciben en tres grupos diferentes de docentes: uno que “tiene que ver con que son los que están más a punto de jubilarse, digamos, y el equipo que acompaña a esas cátedras también es gente que no está... le tiene mucho miedo a esto de armar hasta incluso PowerPoint digamos”; otro grupo “heterogéneo” respecto de edades y pertenencias institucionales que crea aulas virtuales, “pero después no saben como llenarla, no saben como subir los materiales y si los suben, hasta ahí se quedan, no saben cómo habilitar un foro”; y un tercero, más entusiasta con respecto a los medios digitales, compuesto por quienes “nos formamos en este tipo de formaciones que hace la facultad, nos metemos en cursos, hacemos diplomatura” (docente Ciencias de la Educación, FFyL, 29 años). En Derecho, las habilidades digitales docentes percibidas por los estudiantes también cambian, según variables generacionales y motivacionales: “En general los profesores con cargo no lo utilizan, los más antiguos, ellos no, solo se paran y dan la clase. Los chicos, los jóvenes adscriptos, ellos sí lo utilizan más” (estudiante de Derecho, 29 años). Esta diferencia de asiduidad para utilizar ciertas herramientas entre docentes jóvenes y docentes más grandes se explica en ambas facultades por dos factores centrales: el miedo y el entusiasmo o interés. La familiaridad entre docentes de entre 30 y 40 años, que desde su adolescencia utilizaron computadora y celular, contrasta con la experiencia de docentes que utilizaron esos dispositivos recién desde sus 40 años, aproximadamente. Por su parte, los estudiantes ven entre

docentes jóvenes mayor uso de herramientas digitales por ser “más abiertos de mente” (estudiante de Historia, 21 años), por “el conocimiento y la edad” (estudiante de Derecho, 25 años). En el mismo sentido, asociado a la edad y trayectoria docente, se intuye como problema desde las autoridades:

La directora del instituto de educación a distancia dentro de la UNED me decía los profesores que nacieron o que trabajan o que tienen alta experiencia en la presencialidad, es muy difícil que se puedan reconvertir a la virtualidad. Los profesores virtuales tienen que nacer de ahí, con esa modalidad, con esa mentalidad. Porque, salvo que sea gente muy joven... si no, dice, por la experiencia de ella, es muy difícil que, para ellos, contratar algún profesor que ya viniera de la presencialidad y convertirlo. (autoridad 1)

Todas estas consideraciones dejan a la luz las falencias de formación digital docente. Otra vez, vemos encarado el problema desde la perspectiva de la educación a distancia y el modelo UNED. La formación o capacitación digital por parte de docentes es un problema a pesar del trabajo de sensibilización y capacitación llevado a cabo por los Servicios de Educación a Distancia de rectorado y de las unidades académicas (como vimos en 3.1 y que completaremos en 5.1.2). Ahora me interesa señalar que la sola capacitación instrumental condiciona y no alcanza a ser suficiente para conocer las transformaciones profundas que traen aparejados los medios digitales, es una capacitación lejana al conocimiento que Simondon considera necesario para establecer otra relación con los objetos técnicos y, por lo tanto, para que estudiantes y docentes puedan establecer abordajes colectivos en relación a las diferentes dimensiones que condicionan y modifican los nuevos medios. De las cuales ahora profundizaré en tres, transversales para los procesos de aprendizaje y enseñanza: atención, temporalidad y lenguajes.

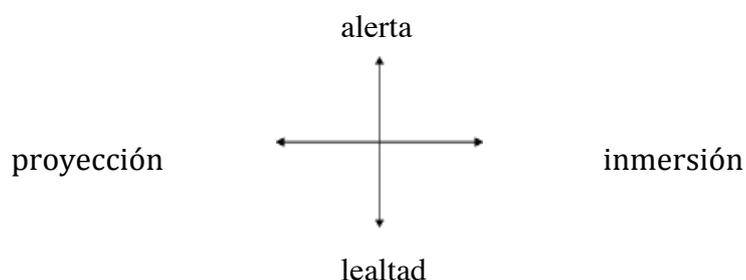
4.2.1. La digitalización de la atención: “están metidos en el teléfono”

Yves Citton en *The Ecology of attention* (2017), se dedica a estudiar la atención. El autor plantea que la atención no es un asunto individual, perspectiva propia de la economía de la atención, sino colectivo, es decir, su mirada es desde la ecología de la atención. El punto de partida que fundamenta su perspectiva ecológica sobre la atención es que la comunicación digital ha dislocado la economía de los bienes materiales, signada por la escasez, respecto de la

economía de los bienes culturales, marcada por la sobreabundancia. En pocas palabras, dada la inmensa cantidad de productos culturales, cada vez hay menos tiempo para consumirlos. Por este motivo, las herramientas de la economía clásica son inapropiadas para analizar esta nueva situación. Para Citton, por lo tanto, hay que abandonar la perspectiva de la atención centrada en el individuo para analizarla como un fenómeno colectivo. De este modo, propone Citton, se abandona el paradigma economicista y sus problemas aparejados: su metodología individualista, la razón instrumental que supone la neutralidad axiológica, y tercero, la nula dimensión ética subyacente. La mirada ecosófica - basada en Felix Guattari, *Las tres ecologías* (1990) y *¿Qué es la ecosofía?* (2015)- acerca de la ecología de la atención entonces parte de otros principios: por un lado, entiende que la cantidad de atención es limitada, por otro, que la atención se forma con el hábito, tercero, que prestar atención a un fenómeno reduce la cantidad de atención a otros, es decir, que hay competencia entre focos de atención. Los medios de comunicación, desde esta perspectiva, son entendidos como ecosistemas, como “una infraestructura de resonancias que condiciona nuestra atención a lo que circula alrededor, a través y dentro de nosotros” (Citton, 2017:29). No solo vivimos en un entorno mediático sino que somos mediáticos, en consonancia con Simondon y McLuhan.

Esto es percibido por autoridades y docentes de la TUPA que afirman, por ejemplo, “hoy que los sujetos están constituidos por la tecnología. Es parte de la identidad. Entonces asumida o criticada, pero bueno, está” (autoridad, FCPyS). Y también por estudiantes, ya dijimos que “no hay profesor que no funcione sin Power”. Esto quiere decir que debemos buscar las causas ambientales de nuestra atención. Cómo operan sobre nosotros a través de lo que Citton, retomando a Dominique Boullier, denomina como regímenes de atención colectiva.

Gráfico 11
Regímenes de atención.



Fuente: Ives Citton, *The economy of attention*.

Me interesa incorporar la perspectiva de estos autores porque encuadrar la atención desde los cuatro regímenes (alerta, lealtad, proyección e inmersión) de Boullier agrega una dimensión modal y afectiva. Dimensión ineludible para comprender tanto los procesos educativos como la pregnancia que despiertan los medios digitales. En ambos casos opera el principio de fascinación colectiva esbozado por Citton: nuestra atención toma orientación de la atención de los otros. En un sentido similar, Sherry Turkle afirma “la atención es muy importante. A qué la dedicamos no solo indica qué hemos decidido aprender, sino también cuáles son las cosas que realmente valoramos” (2015:273). Pero mientras los medios de comunicación funcionan y reproducen el régimen de atención de alerta⁴⁹, los procesos de aprendizaje se apoyan en un régimen de atención de lealtad⁵⁰ (polo opuesto al de alerta) y requieren ejercitar acciones que tiendan hacia el régimen de inmersión⁵¹.

Sobre la percepción de los estudiantes, las investigaciones realizadas mediante entrevistas a estudiantes de la UNCuyo (Touza et al, 2016) dan indicios de cómo los nuevos medios modulan la atención y la distracción. En aquellas investigaciones se había mencionado la “creación de un mundo privado de atención” (22). Y se habían distinguido tres nociones importantes: atención “como una intensidad de apertura hacia las cosas, los otros y nosotros mismos, como un estar en la situación”; desatención como interrupción de esa intensidad y distracción como “degradación de la apertura”.

Con este encuadre ahora estamos en condiciones de preguntarnos ¿qué sucede con la atención de docentes y estudiantes? ¿Qué regímenes de atención podemos identificar en sus diferentes prácticas? ¿Qué percepciones hay de la

⁴⁹ De interrupción incesante. Ejemplos son las señales permanentes de advertencia en televisión, ventanas emergentes, edición rápida de películas o audiovisuales. Sin embargo, alerta permanente es imposible de sostener por mucho tiempo, socavando el nivel de atención.

⁵⁰ “En lugar de depender de la interrupción incesante de excitaciones impredecibles que mantienen un estado de tensión e inseguridad, la fidelización busca establecer una relación de confianza, basada en la escucha mutua a largo plazo, para garantizar previsibilidad” (Citton, 2017:41).

⁵¹ En oposición al régimen de proyección, caracterizado, justamente, por proyectar los propios marcos de sensibilidad ante los estímulos externos, la inmersión es como la primera llegada a un lugar desconocido, donde hay una vigilancia atenta deseable para poder aprender a manejarse en el nuevo entorno.

atención durante las horas de clase? ¿Y en trabajos grupales? ¿Y en momentos de soledad?

Entre los hallazgos que encontramos en las entrevistas recabadas podemos mencionar a modo de síntesis: una sensación de competencia entre docentes y dispositivos digitales por la atención de los estudiantes dentro de las aulas (y de impotencia de los docentes ante las batallas perdidas cada día); la diferencia de atención según la conectividad disponible (fija y móvil); la diferencia de los ciclos de atención de los estudiantes en diferentes instancias (no es lo mismo estudiar colectivamente que hacerlo en soledad); y la proliferación de técnicas autoregulación para sostener la atención (sobre todo entre estudiantes y también entre docentes que se dedican a la investigación); lo que configura algunos rasgos de la individualización de la atención o la primacía del enfoque de la economía de la atención por sobre la ecología de la atención.

Docentes y estudiantes perciben acerca de sí mismos “cada vez menos atención, de menor calidad, más dificultades para concentrarme” (profesora de Comunicación Social, FCPyS, 34 años). Indicando, de algún modo, una degradación de la intensidad de apertura hacia las cosas y los otros.

En general, para quienes tienen conectividad constante, los periodos de atención son más cortos que entre quienes tienen limitaciones de acceso a internet. No es descabellada esta diferencia considerando que el régimen de alerta es el que “gobierna la forma en que los medios de comunicación nos sintonizan con el mundo” (Citton, 2017:40) y que son principalmente plataformas publicitarias, en términos de Srnicek (Google, Facebook, Instagram), las que utilizan cotidianamente docentes y estudiantes -según apuntamos en el capítulo anterior-. Y que llevan, según ilustra claramente un docente, una sensación de “vivir de guardia”, o, según una estudiante, a “estar pendiente”. En los casos de conectividad permanente el celular impone el “estar pendiente” o “vivir en guardia” como ritmo de vida (Touza et al, 2017).

Este ritmo de vida, dominado por el régimen de atención de alerta, es notable, por contraste, sobre todo entre estudiantes que solo tienen internet móvil y en docentes que, por algún motivo, durante un tiempo se han quedado sin conexión a Internet fija. Una estudiante lo deja claro:

digamos que no es el celular la distracción, es Internet. En mi casa como no tengo Internet, tengo restringido el uso porque tengo que ahorrar mis datos para cuando los necesite realmente, pero por ejemplo estoy en una casa donde hay wifi libre es como que paso mucho más tiempo con el celular en Internet. Por eso creo que no es el celular, las redes, es Internet lo que genera distracción. (25 años, Derecho)

Experiencias similares describen otros estudiantes sin conectividad permanente o docentes que decidieron limitar su acceso a ciertas redes sociales, a Internet o directamente dejan el celular fuera del alcance de la mano: “Modo avión, en general en estas situaciones en la cual me siento a escribir” (docente de Sociología, FCPyS, 33 años), otra docente de FFyL cuenta que “Twitter también lo fui sacando paulatinamente ... porque me distrae demasiado y no me puedo concentrar porque suena a cada rato” (profesora de Ciencias de la Educación, FFyL, 58 años). Es decir, que desconectar el celular habilita otros regímenes de atención, como el de inmersión, que permite sumergirse en mundos extraños y requiere una vigilancia atenta (como el de la escritura o el del momento de estudio) y alternar más entre atención-desatención que entre atención-distracción.

Como vengo señalando, por la disminución de la calidad como el incremento de interrupciones, tanto estudiantes como docentes crean artificialmente microambientes o microburbujas de desconexión como formas de lograr otros modos de atención. Porque, aunque reconocen con mayor facilidad la dimensión instrumental de los dispositivos “como herramienta de trabajo”, es a nivel afectivo que sienten las consecuencias de la dimensión ecológica de los medios, es decir, cómo su atención está orientada y condicionada por la atención de los otros. En soledad aparecen una diversidad de técnicas para conservar la atención y generar espacios libres de estímulos: dejar el celular en otra habitación; silenciarlo; desconectar internet; utilizar aplicaciones que “congelan” el celular durante un tiempo determinado (Forest, Focus); ponerse alarmas a la hora de estudiar; incluso entre estudiantes aparece como un autopremio mirar redes sociales tras estar una cierta cantidad de tiempo concentrado. En otras palabras, pasar de la lógica de atención-distracción a la atención-desatención para interrumpir (paradójicamente) el régimen de alerta.

Dentro de las aulas la situación que se repite es la percepción docente acerca de los estudiantes para quienes “está más naturalizado tener el celular al lado” (profesora de Inglés, FFyL, 34 años). Hay docentes que describen esta cercanía constante de estudiantes que “están metidos en el teléfono” (profesora de Comunicación, FCPyS, 34 años) y otros docentes que no registran cómo utilizan los celulares sus estudiantes. Es corriente que admitan que suelen acrecentarse las interrupciones, aún entre quienes tienen posiciones más abiertas y fomentan el uso de los dispositivos para algunas búsquedas o realizar actividades en las plataformas potenciando una de las permisibilidades de la tecnología, la capacidad de búsqueda. Si bien algunos reconocen que hace un tiempo se les pedía a los estudiantes que apagaran el teléfono, ahora la situación ha cambiado: no opera la prohibición ni sanción de ningún tipo, los posicionamientos docentes van desde la apelación al inicio de la clase a resguardar la clase como un espacio libre de dispositivos, otros profesores quienes solicitan o piden no utilizar el teléfono en ciertos momentos específicos, y un tercer grupo no dice nada al respecto, pero subyace a casi todas estas acciones la posición liberal que asume que los estudiantes son adultos y responsables por su propio proceso. Los estudiantes, por su parte, señalan que los docentes prácticamente no utilizan sus *smartphones* en clase salvo llamadas excepcionales o para ver la hora, pero siempre lo tienen a mano.

Ahora bien, cuando pregunté al profesorado cuál era la diferencia entre las formas de atención y distracción de los estudiantes antes de la expansión de los *smartphones* y las de ahora, las respuestas fueron divergentes. Una de las posturas es la que considera que “es tan disruptivo como el papelito que usábamos nosotros antes para pasarnos, no sé, chistes con un papel, ahora te lo pasás en un meme” (docente de Derecho, 40 años); hay otra que entiende que “la distracción es mucho más con la tecnología” (docente de varias carreras, FCPyS, 53 años), tal vez intuyendo cómo el régimen de alerta y el “estar pendientes” que opera a través de los dispositivos conectados; una tercera entiende que los estudiantes “responden bien cuando tienen varias ofertas” (profesor de Geografía, FFyL, 33 años), en línea con la idea de hiperatención que propone Katherine Hayles (y que desarrollaré a continuación); pero otras que detectan que “el uso del celular ha acentuado la incomunicación entre pares” (docente de

Derecho, 47 años). Les estudiantes consultados acerca de cómo consideran su atención en clase, oscilan también entre la postura de decidir cuándo ver el celular, sin que se modifique su atención a dos actividades (la clase y lo que ven o buscan en el celular); y quienes admiten que una consulta al teléfono los hace perder del hilo de la clase. Entre los motivos que los impulsan a ver los teléfonos están: “cuando pierdo el interés” (estudiante de Historia 21 años), la clase es aburrida, “cuando no entiendo y ya no hay forma de entender” (estudiante de Historia, 27 años). En relación a la sensación de competencia e impotencia docente, es problemático para algunos docentes que les estudiantes realicen trabajos prácticos en el aula con los teléfonos celulares (si bien reconocen que en muchos casos es el único dispositivo que tienen sus estudiantes o que los utilizan porque no tienen condiciones económicas para imprimir algunos textos) porque “Ponele, no sacan el texto pero lo tienen en el celu, como te decía, y bueno el Whatsapp permanente, no hay como... es difícil competir contra eso” (profesor de Trabajo Social, FCPyS, 39 años). Sin embargo, otros docentes (y estudiantes) que trabajan sobre el supuesto de lo que Katherine Hayles (2007) denomina “hiperatención”, es decir, de proponer una multiplicidad de pantallas y estímulos para que trabajen con sus teléfonos o computadoras: la proyección audiovisual que hace el docente y el trabajo grupal se desarrollan en convivencia con los medios digitales. Los estudiantes, por su parte, reconocen que a veces pueden mirar el teléfono sin perder el hilo, pero que otras veces se les hace difícil volver a la clase. La hiperatención (en clase) intercalaría dos regímenes de atención: el de lealtad (al docente o al grupo) y el de alerta y además dos modos de fluctuación de la atención: a veces en el eje atención-desatención, pero también en otros momentos en el eje atención-distracción o degradación de la apertura. En este punto hay coincidencia entre los docentes entrevistados en el trabajo cotidiano que realizan para lograr la atención inmersiva en las clases, tarea ardua porque la hiperatención se acerca más al régimen de alerta que producen los medios, asentado en el eje atención-distracción. Pero en soledad la situación cambia un poco: varios testimonios de estudiantes y docentes admiten que para realizar ciertas tareas necesitan estar lejos de dispositivos (dejarlos en silencio o bloquearlos con aplicaciones por un tiempo determinado). De este modo la hiperatención podría ser útil para determinadas tareas (como los trabajos

grupales), pero no es generalizable como estado para todas las actividades que involucra el aprendizaje (como la producción de escritos o la lectura).

Todas estas respuestas nos da pie para desentrañar los principios de la atención conjunta de Citton. Para dar cuenta de cómo se construye y sucede la atención en las aulas, Citton marca una diferencia entre atención colectiva y atención conjunta. La primera se basa en el modelo de las tradicionales industrias culturales, en un intercambio desigual, donde los medios masivos atraían atención viva. En cambio, la atención conjunta “implica el sentimiento compartido de una co-presencia que es sensible a las variaciones emocionales de los individuos involucrados” (Citton, 2017:85). Es decir, de la atención colectiva a la atención conjunta lo que cambia es la estructura de las relaciones. Esta última cumple con tres principios: el de reciprocidad, el de armonización afectiva y el de improvisación. El principio de reciprocidad supone que “la atención debe poder circular bidireccionalmente entre las partes involucradas” (85), y el modelo por excelencia es el de la conversación. La reciprocidad, dice Citton, no implica una relación equivalente ni una división equitativa del tiempo. Hoy pasamos de un modelo de atención colectiva de los medios masivos a otro de atención conjunta facilitada por internet y el *smartphone*. El segundo rasgo de la atención conjunta es el esfuerzo por una armonización afectiva, ya que es indispensable tener consideración y ajustar la instancia de habla y escucha (a los gestos) para que se mantenga la resonancia emocional que sustente y permita que avance la conversación; en otras palabras, en línea con lo que plantea Daniel Bougnoux, prima la comunicación, el vínculo, para que luego pueda haber intercambio de información⁵². Por último, y en relación con la armonización afectiva, se encuentra un tercer fenómeno ligado a la atención conjunta, que son las prácticas de improvisación. La armonización nunca puede ser anticipada por completo, supone estar atenta al devenir, con los riesgos de algo que escapa a lo preprogramado. Esto no es posible encontrarlo en el sistema radial de los medios masivos tradicionales⁵³. Sin embargo, lo que señala Citton “refiere menos

⁵² Lo que no dice Citton, en relación a Bougnoux, es que demasiada comunicación puede ahogar la información.

⁵³ Vale aclarar la diferencia que señala Flusser entre radio y red, recuperado por Citton: “Con el sistema de radio, el transmisor central está conectado en una sola dirección (“unívoca”) a una multiplicidad de receptores periféricos. El proceso comunicacional es “discurso”. En un sistema de red, varios participantes están conectados entre sí de una manera (“biunívoca”) que les

a las propiedades de ciertos actos que a las características definitorias de ciertos entornos” (2017: 20). A partir de este conjunto de principios, Yves Citton echa luz sobre fenómenos de co-atención presencial delicados en cuanto a la fragilidad de sus equilibrios, como es la clase y las actuaciones en vivo.

Nos detendremos sobre la primera, principalmente, considerando las dificultades que para cualquier docente implica dar clases en la actualidad: la competencia entre docentes y medios digitales por la atención de los estudiantes (docentes de Trabajo Social, FCPyS, 39 años; varias carreras, FCPyS, 53 años). “Entre la innovación tecnológica y la inercia pedagógica” Citton supone un beneficio para docentes si se analiza la situación desde la ecología de la atención. El aula como situación de co-atención presencial oscila entre el polo magistral y el polo interactivo de las prácticas pedagógicas: el primero corresponde al sistema de radio, con el docente como transmisor central y con una dirección unívoca, el segundo al sistema de red, que conecta a quienes participan de manera biunívoca. Sea radio o red y según la alternancia entre roles, Citton pone en el centro atender a los tres principios centrales ya descritos. La necesidad de ocuparse de devolver la atención, es decir, el docente debe ser lo suficientemente sensible para descifrar signos que le permitan una mejor retroalimentación; la necesidad de una conexión emocional, es decir, de comunión afectiva entre las diferentes emociones que circulan en el aula, lo que supone ajustar no solo el contenido sino los métodos de enseñanza; y en ese sentido, viene aparejada la necesidad de invención: “el aula solo ofrece un ecosistema favorable a la atención conjunta si da lugar a un proceso de invención colectiva en acción” (Citton, 2017:92). Atender a lo que otra persona presta atención lleva a inventar colectivamente, en todo caso, en el aula los docentes procuran las condiciones para el crecimiento de la facultad de darse cuenta, de hacer de cada experiencia algo placentero al descubrir lo que está frente a nuestros ojos y no veíamos. O el aula como grupo de investigadores. La posibilidad de construir conocimiento

permite a todos transmitir y recibir; el proceso de comunicación es "diálogo". El objetivo del primer sistema es difundir información preexistente; [. . .] el objetivo del segundo sistema es sintetizar información parcial preexistente; [. . .] en el segundo, se eleva el nivel de información; en el primero, la información simplemente se almacena. El correo y el teléfono son ejemplos más o menos puros del sistema de red, la radio y la prensa son ejemplos más o menos puros del sistema de radio” (2017:86).

según veíamos en el capítulo anterior, a partir de la diagramación aúlica distinta y propuestas didácticas diferentes, se sostienen y se habilitan cuando la reciprocidad, la armonización afectiva y la improvisación se ponen en juego, pero sobre todo aparece la necesidad de invención. A la luz de estos principios también se explica que durante las horas de clase presenciales, los estudiantes usen sus celulares cuando no les interesa algo y, por otra parte, la buena recepción de las propuestas en formato taller o en grupos pequeños, considerando que es mayor implicación para devolver la atención a los pares y al docente.

Una última observación sobre la atención y uno de los rasgos del modelo tecnopedagógico que describimos en el capítulo anterior es la fragmentación de contenidos (de un video, texto o documento). Decisión que -decía- tiene una triple argumentación: las exigencias curriculares y didácticas; las particularidades del entorno digital y las características de los sujetos del aprendizaje. Desde la mirada de Citton es posible comprender que esta fragmentación refuerza el régimen de alerta, porque incluso las plataformas educativas como Moodle, compiten por la atención a través de una serie de recursos llamativos y, al proponer desarrollar actividades en los mismos medios digitales en los que coexisten otras plataformas, disminuye el ejercicio de estados correspondientes a otros regímenes de atención.

Para cerrar el apartado, refuerzo que tanto fuera como dentro de las aulas algunos docentes detectan las causas de esa degradación de la atención en el hecho de que “estamos sobreestimulados todo el tiempo” (docente de Comunicación Social, FCPyS, 34 años). Los estudiantes a través de las acciones que describen perciben una situación similar, por eso intuitiva o conscientemente utilizan diferentes técnicas para sostener la atención en momentos de estudio o de trabajos grupales presenciales. La sensación de sobreestimulación presente en docentes y estudiantes, se debe, según Citton, a que los modos de producción y de subjetivación del capitalismo contemporáneo condicionan el funcionamiento de la atención colectiva. Como dijimos previamente, la economía de los bienes culturales se asienta en la sobreabundancia, por lo tanto, la economía digital no elimina la competencia, la fomenta: considerando que se puede atender, en profundidad, a una sola cosa

por vez, la atención es escasa. Los medios masivos de comunicación hacen predominar el régimen de atención de alerta “con su dosis diaria de escándalos, catástrofes y discursos de ‘crisis’” porque es el modo “que atrae nuestra atención más rápida y fácilmente en el horizonte a corto plazo de audiencias y anunciantes” (2017:43). En este contexto, la prevalencia de otros regímenes de atención necesarios para el desarrollo de una clase o para un momento de estudio o trabajo grupal se torna una lucha constante que provoca una serie de técnicas individuales (uso de aplicaciones en los celulares, horarios prefijados para desconectar el teléfono de internet) y, en menor medida, a través de decisiones colectivas (como creación de la clase como un espacio y un periodo libre de dispositivos).

Adelantando el tema del próximo apartado, coincidimos con Turkle acerca de repensar si los espacios y las lógicas educativas deben adaptarse a los regímenes de atención del capitalismo atencional o bien intentar desarrollar en les estudiantes otras formas de atender: “Esta diversidad de tipos de atención debería ser nuestro objetivo en el ámbito educativo: formar personas capaces de escoger entre la multitarea y la unitarea. Y que sepan cuándo es apropiado utilizar una vía u otra” (Turkle, 2019:281).

4.2.2. El tiempo: aceleración, inmediatez y multitarea

Judy Wacjman, socióloga con investigaciones acerca de tecnologías de la información y género, en *Esclavos del tiempo. Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital* se propone “explorar la configuración mutua o coevolución de las nuevas tecnologías y los ritmos temporales” (2017:18) en economías industriales hiperdesarrolladas occidentales y angloamericanas, aunque los rasgos temporales que presenta son tendencias de las urbes cada vez más extendidas en todo el mundo.

Al comprender la tecnología como configuración social, su postura es de un determinismo blando -en el marco de los Estudios de Ciencia y Tecnología-, es decir, entiende “el cambio tecnológico como indefinido e impredecible, pero configurado por una serie de fuerzas sociales, económicas y políticas” (Wacjman, 2017:18). Las tecnologías como ensamblajes sociotécnicos o sociomateriales son

intrínsecamente sociales: diseñadas, producidas y gobernadas por las personas; y a su vez, entiende que las identidades y sociedades se configuran con las tecnologías.

A través de una perspectiva histórica trabaja la relación entre la sociedad moderna y sus procesos de aceleración (con antecedentes del siglo XIX). Y distingue tres tipos de aceleración (siguiendo a Hartmut Rosa): tecnológica (transporte, comunicación y producción), del cambio social (estabilidad institucional) y del ritmo de vida (acciones y experiencias de la vida cotidiana). Me interesa tomar sus aportes acerca de los ritmos temporales que crean las tecnologías digitales en el grupo que denomina como “trabajadores interconectados”, es decir, quienes utilizan “tres instrumentos básicos de la era de la información: Internet, el correo electrónico y el teléfono móvil” (2017:136). Considerando que todos los docentes cumplen con esta caracterización y casi la totalidad de los estudiantes, a través de los aportes de Wajcman, me propongo indagar en cómo trabajar con conectividad constante determina la duración de las actividades y sus interrupciones; el ritmo; y la intensidad o densidad temporal (vinculada a la multitarea).

Sobre el ritmo de trabajo, Wajcman afirma que las tecnologías digitales - en particular el *smartphone*-, se relacionan con la falta de tiempo y un mayor estrés, aunque para ella hay una simple correlación y no una causalidad. Reconoce, apoyándose en otros estudios, que las tecnologías digitales aumentan la capacidad de dirección, de coordinación, es decir, posibilitan una mayor flexibilidad, lo que se termina traduciendo en mayor implicación en el trabajo. Pero agrega, que la tecnología no es la que intensifica el trabajo sino las prácticas gerenciales (punto a abordar en el siguiente capítulo). Toma como símbolo el correo electrónico para analizar el control sobre el trabajo. Esto servirá para entender y extender la lógica a cualquier otra plataforma de las que más comúnmente utilizan los docentes y estudiantes (Whatsapp, Facebook, Moodle o UNCuVirtual). La autora se pregunta sobre una contradicción que encuentra en los trabajadores interconectados, ¿cómo es posible que el correo electrónico aumente el estrés si, al ser un medio asincrónico, permite un mayor control sobre el trabajo? Apoyándose en otras investigaciones encuentra que los trabajadores que más tiempo le dedicaban al correo, más sobrecarga sentían,

pero a la vez, tenían mayor “sensación de poder”. El quid de la cuestión es la velocidad de respuesta y el flujo de comunicación.

¿Qué encontramos en nuestra investigación? Varies docentes coinciden en “bueno, la virtualidad son 24 horas al día 7 días a la semana” (profesora de Historia, FFyL, 39 años). Específicamente sobre email afirman: “el correo estoy todo el tiempo revisándolo, lo tengo programado para que me avise cuando me llega un mensaje entonces siempre me estoy manejando por correo” (docente de Ciencias de la Educación, FFyL, 29 años); “Sí, [les estudiantes] tienen mi correo. Y tienen la UNCu[Virtual]. Si mandan un mensaje a la UNCu a mí me llega al correo los contesto inmediatamente o apenas puedo. Pero bueno, la inmediatez es una exigencia” (profesora de Sociología, FCPyS, 34 años); “es todo el día recibiendo mensajes, escuchando audio, mandando audio, leyendo mails, no siempre respondiéndolos, pero leyendo” (docente de Comunicación Social, FCPyS, 32 años). Por parte de los estudiantes, se hace una distinción generacional importante, aunque la inmediatez de la respuesta coincide como supuesto o exigencia:

Es raro que el profesor te dé su celular, que es lógico. Pero en mails, algunos sí y otros no. Los que salen de 50 para abajo, todos te responden. En general los titulares, que son los más viejos les cuesta un poco más o te responden cada dos semanas. Y a veces lo que tiene el mail es que si lo mandaste es porque a veces necesitás la respuesta en el momento. Eso es lo que tiene de bueno el mail: la inmediatez. (estudiante de Historia, 21 años)

Estos testimonios coinciden con la velocidad de respuesta planteada por Wacjman, existe lo que ella llama una “norma de capacidad de respuesta compartida”, es decir, que la mayoría de los empleados utiliza el correo electrónico de formas que favorecen una respuesta rápida” (2017:142).

Por otra parte, la autora hace referencia al flujo de la comunicación. Al dedicar buena parte de la jornada laboral a otras actividades laborales -sostiene-, la acumulación del correo aumenta notablemente. Es usual entre docentes, responder la acumulación de correos durante las noches o por las mañanas como ejemplifica este profesor de Geografía: “En la noche, porque es el tiempo que tengo para producir por ejemplo para la tesis o para otras cosas, o para armar una clase o para sentarme y leer tranquilo todos los correos que llegaron

durante el día que quizás lo leí rápido pero... o contestar también” (FFyL, 33 años).

Por lo tanto, desde la perspectiva de Wacjman, son las nuevas demandas del trabajo las que abarrotan las jornadas laborales y crean expectativas poco realistas con respecto al tiempo de respuesta, no las tecnologías. Coincidimos parcialmente con la autora; en términos de McLuhan, podríamos decir que internet y el *smartphone* son la extensión del sistema nervioso central y, como tal, lo sobreestimulan, sobre todo internet que, como medio frío (también en términos de McLuhan) exige alta participación o compleción por parte del público. Pero más nos llama la atención visualizar que docentes y estudiantes no suelen atribuir el problema de estrés y sobrecarga a las tecnologías digitales ni a las condiciones laborales sino que introducen como causa sus propias decisiones y su responsabilidad. En este fragmento de entrevista queda claro:

Me suelo despertar, entonces suelo corregir o proyectos de tesis o borradores de tesis o contesto mails sábado a las 4 de la mañana, domingo a la madrugada. No, no me suelo controlar. Sí es un problema, es un problema porque viste que vos tenés poner una dirección de mail en donde supuestamente es el respaldo del celular, que en general es Gmail entonces el problema es que CONICET tiene mi ... bueno, la facultad también y el director también es bastante loco y manda mails a cualquier hora, cualquier día, entonces te llegan igual. Entonces por más que lo tengas en silencio cuando se te ocurrió mirar el celular para ver otra cosa, es muy difícil no verlo porque tenés ahí el signito que te ha llegado. Hay gente que sí, yo no.

O sea, solés responder cuando lo ves.

Todo el tiempo, sí.

y...

pero eso es problema mío. No un problema del sistema. (Docente de Historia, FFyL, 45 años)

Al considerar el problema como una cuestión individual, no nos llama la atención que proliferan estrategias también individuales para encarar la extensión de la jornada laboral, la permanente disponibilidad a la que muchas se sienten sometidas y la inmediatez de las respuestas que subyacen.

Respecto de las interrupciones, Wacjman estudió que el 90% de los momentos de trabajo en una empresa duran menos de 10 minutos y el 50% es dedicado a actividades de comunicación. Según la autora, las tecnologías digitales presentan una relación ambigua con el ritmo de flujo de trabajo, lo

entorpecen y lo impulsan, de acuerdo a contingencias locales. Contradicción vivida por les docentes, en tanto el celular:

Es súper útil por un lado, pero esclavizante por el otro, porque hace que permanentemente estés ... yo recibo mail de trabajo sábado a la noche, domingo a la mañana, sábado a las 7 de la mañana. Entonces eso hace que permanentemente estés conectado y permanentemente estés trabajando. (docente de Historia, FFyL, 45 años)

Este punto explica la paradoja de la autonomía en relación al correo electrónico: como dijimos, otorga más flexibilidad y control a los trabajadores profesionales, pero también incrementa las expectativas de disponibilidad y capacidad de respuesta, es decir, reduce el tiempo de descanso y aumenta el estrés. La extensión del tiempo de trabajo por el uso de medios digitales es común entre docentes: “te demanda mucho tiempo crear también un recurso en el aula virtual. Un recurso, una actividad. Si la hacés mediada” (profesor de Geografía, FFyL, 33 años), “lleva mucho más tiempo, yo he duplicado las horas que trabajo por la virtualidad” (docente de Historia, FFyL, 39 años) o “no nos vamos a mentir: la virtualidad no viene a quitarte horas de trabajo, todo lo contrario” (profesora de Portugués, FFyL, 30 años). La excepción es una docente de FFyL que manifiesta que le lleva más tiempo la presencialidad que la virtualidad. En todo caso, es interesante lo que puntualiza Wacjman sobre la paradoja de la autonomía, que depende de hábitos colectivos: “la práctica compartida de la conectividad constante incrementa las expectativas de accesibilidad, intensificando la implicación con el trabajo a cualquier hora del día y de la noche” (Wacjman, 2017: 151). Son los hábitos colectivos del uso de tecnologías digitales las que van redefiniendo las normas relativas sobre cómo es el trabajo y cuándo debe llevarse a cabo. Por eso, no nos sorprende encontrar similitudes sobre el aumento de la frecuencia de las interrupciones y de las comunicaciones mediadas entre los estudios realizados por Wacjman en una empresa multinacional y lo que mencionan docentes de la UNCuyo. Les profesores son trabajadores del conocimiento de un campo distinto al que plantea Judy Wacjman, pero parte de lo que Noble identifica como automatización de la educación superior, es decir, de la adopción de criterios del trabajo que nacieron en otras industrias y se trasladan paulatinamente a la educación.

Ahora bien, ¿Se pueden analogar cómo trabajadores tan disímiles como estos (empleados de una multinacional y docentes) interpretan y se comportan respecto a las tecnologías digitales? Si, como dice Wacjman, eso solo se puede entender en la aplicación “concreta y práctica en el contexto organizativo” (2017:150), ¿cuáles son las similitudes y diferencias entre ambas formas de organización del trabajo? Sostengo que sí es posible encontrar similitudes, por las razones que ofrece Franco Berardi al describir las nuevas formas de trabajo en *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global* (2003). Berardi se encarga de estudiar las condiciones del trabajo cognitivo en la red, trabajo en el que estaría incluida la labor docente, y lo caracteriza del siguiente modo: en primer lugar, considera al trabajo cognitivo como productor de valor, observación central para nuestras indagaciones, y, en segundo lugar, observa que “el trabajo digitalizado manipula signos absolutamente abstractos, pero su funcionamiento recombinante es cada vez más específico ... menos intercambiable” (2003: 66); en tercer lugar, concibe al trabajo cognitivo como una actividad difusa. El infotrabajador adquiere un poder, el de organizar su tiempo y relaciones; puede desplazarse, tiene mayor libertad de movilidad; sin embargo, como contracara, vive esa flexibilización como una dependencia reticular sometida ya no a un jefe, una cara visible, sino que la función de mando es transversalizada y desterritorializada. Situación que se agudiza por el carácter distribuido e inmanente de la datificación de la vida social (Rodríguez, 2018). El teléfono celular condensa y cristaliza la capacidad de elaboración, coordinación, recombinación en tiempo real y en cualquier lugar de los fragmentos productivos. El pánico y la depresión se presentan entonces como síntomas sociales del estrés emocional y cognitivo que provoca esta “electrocución permanente” (Berardi, 2003), algo que nos recuerda las estrategias de defensa del cuerpo o de autoamputación (McLuhan, 1996). Esos síntomas son emergentes en el caso de los docentes entrevistados, quienes desarrollan, al igual que estudiantes universitarios, técnicas individuales para evitar las interrupciones⁵⁴ y extender la duración de las actividades que están marcadas, como dijimos con Citton, por el régimen de atención de inmersión (como la

⁵⁴ Como silenciar el sonido del teléfono en la mayoría de los casos o bajarle el volumen.

escritura de artículos científicos, la corrección de tesis, el dictado de clases, la lectura profunda).

En el caso de los estudiantes, las interrupciones las podemos ver desde otra perspectiva -no como en los docentes y su jornada laboral, dado que solo una parte de los estudiantes entrevistados trabajan-, sino en los momentos de estudio. Sherry Turkle describe que sus estudiantes del MIT, según le confirman durante las horas de clase, no pueden pasar más de dos o tres minutos sin mirar el celular. Como describí en apartados anteriores, en el caso de los estudiantes de la UNCuyo no sería una frecuencia tan asidua, aunque docentes y estudiantes reconocen que miran sus celulares de vez en cuando y por diferentes motivos. Esas interrupciones en clase para los estudiantes no son tan significativas como las interrupciones que sienten durante los momentos en que deciden preparar una materia para un examen final. Al consultarles sobre cómo se organizan y estudian, varios de los estudiantes me comentaron que utilizan aplicaciones como Forest o Focus para desconectar sus celulares de internet, otros dejan su teléfono fuera del alcance y/o lo silencian, lo apagan o se ponen alarmas para controlar el tiempo de estudio porque les “me ha pasado de distraerme mucho en el celular” (estudiante de Sociología, 26 años). Lo que he referido anteriormente respecto de la atención y en este apartado sobre las interrupciones vividas por estudiantes, me recuerda lo que una década atrás Roberto Igarza denominaba como la “sociedad del ocio intersticial” (2009), caracterización que daba cuenta de los nuevos consumos culturales. Hace una década señalaba el autor que las formas de consumo de cultura cambiaban, y entre los principales factores encontraba la “dinamización” entre el tiempo dedicado al ocio y a la producción, es decir, el borramiento de la frontera entre ocio y trabajo por las nuevas configuraciones urbanas, por el surgimiento de nuevos medios, lenguajes y soportes de comunicación; y por la expansión de la conectividad a internet. Todas estas transformaciones generaban nuevas condiciones para el consumo en píldora o “burbujas de ocio”. Bajo el régimen de atención de alerta predominante potenciado por el *smartphone* e internet y consolidadas aquellas tendencias que describía Igarza, en el ámbito educativo, bajo las dificultades señaladas por estudiantes, podríamos afirmar que hemos pasado de las “burbujas de ocio” a las “burbujas de estudio”. Más aún, los

consumos culturales van moldeando a los “contenidos educativos”, en cuanto a duración (como lo vimos en el capítulo anterior respecto de la fragmentación) y a los lenguajes predominantes (lo dejamos señalado aquí, y será analizado más adelante). Así es como el modelo tecnopedagógico de la educación en línea establece como antipedagógico “una entrevista de 47, 48 minutos, porque las pautas pedagógicas de virtualidad te dicen que es imposible, que no tienen que ser más de 10 minutos” (profesora de Historia, FFyL, 45 años). De esta manera, se puede señalar que si bien los estudiantes admiten un consumo intersticial, reconocen que para momentos de estudio y lectura profunda necesitan aplacar o suspender el régimen de alerta y los ciclos de atención-distracción en el cual los sitúa el teléfono conectado y generar condiciones para tener intervalos más largos de atención-desatención. Para ello despliegan una serie de técnicas, es decir, tienen ciertos modos de resistencia al régimen de alerta provocado por los medios. Pero vemos que estas destrezas podrían ser condicionadas o disminuidas si los contenidos educativos son también fragmentados según la lógica tecnopedagógica (que vimos en 3.2.4).

En relación a la multitarea a la que se refiere Wacjman, responde al concepto de densidad temporal, y se refiere a la distribución de prácticas dentro de ritmos temporales que “crean una sensación de intensidad en su realización” (2017: 152). La multitarea se ve “como una forma eficaz de abordar las interrupciones, integrándolas en el flujo de trabajo y, así, ahorrando tiempo” (152). Hace referencia a estudios que indican que mientras más se realiza *multitasking* con distintos medios, se genera más susceptibilidad a las distracciones y menor rendimiento cognitivo. Pero, luego contraargumenta señalando que las tareas pueden no llevar el mismo nivel de atención, posición más cercana a la de Hayles y su idea de propiciar la hiperatención. Tanto las interrupciones como el multitasking son anteriores a las tecnologías digitales; desde su perspectiva no es el uso de tecnologías digitales la causa de la falta de tiempo sino, insiste, los cambios en las condiciones de trabajo (156). Por su parte, Sherry Turkle aborda la multitarea en la educación universitaria y la describe como un mito. Al intentar realizar varias actividades a la vez –dice– “perseguiamos una ilusión”, porque en realidad en lugar de hacer varias cosas al mismo tiempo “nuestros cerebros se desplazan rápidamente de una tarea a la

otra, y nuestro rendimiento decrece”, y añade, “sin embargo, la multitarea es lo habitual en todas las aulas” (2019:274). Esto es así, no solo en las aulas que habitan los estudiantes universitarios estadounidenses sino en la comunidad docente y estudiantil de la UNCuyo, por ejemplo en las carreras de la FCPyS: “Es Comunicación Social, o sea los chicos están conectados todo el tiempo con dos o tres dispositivos a la vez. Están escuchando música, prestando atención a la clase, con el celular, la computadora” (Docente de Comunicación Social, FCPyS, 34 años); un estudiante de Ciencias Políticas (21 años) también observa que en clase el celular “se suele usar bastante ... para leer Whatsapp, en redes sociales” o “salvo que necesite saber algo”. Entre docentes, también es una práctica ejercitada, más aún por mujeres o personas con tareas de cuidado: “Pero en general sí, si lo tengo que dejar lo dejo, tampoco es que... si tengo que cocinar dejo de mirar el celular porque... bueno, no siempre (se ríe), porque se me quema la comida” (profesora de Historia, FFyL, 45 años); “estoy haciendo la comida, contestando el teléfono, haciendo la tarea, escribiendo un mail para Alemania, leyendo un artículo” (docente de Historia, FFyL, 48 años). Lo que no es concluyente entre las percepciones de docentes y estudiantes es cómo llevan adelante esas tareas en simultáneo ni las consecuencias. Hay un cierto consenso sobre que ciertas actividades pueden realizarse en simultáneo, las “cosas chiquititas”: “ahora cuando necesitás reflexión, leer, sobre todo, o ponerte a escribir un rato, la multitarea me complica mucho la vida” (profesor de Historia, FFyL, 48 años). Entre estudiantes la situación es ambigua: “Para mí tenemos la capacidad, o voy a hablar de mí, de poder hacer las dos cosas. De estar prestando atención [a la clase] y ver mi celular” (Sociología, FCPyS, 24 años), pero también hay quienes afirman que “no puedo estar concentrada en otra cosa mientras estoy concentrada en responder” (estudiante de Historia, FFyL, 27 años). Si bien es habitual el *multitasking*, “en general siempre he hecho varias cosas a la vez”, incluso antes de las tecnologías digitales, no quiere decir que lo interpreten como deseable: “me parece que está mal, que hace mal. Me parece que genera mucho estrés. Agotamiento” (docente de Sociología y Comunicación Social, 34 años). En los siguientes apartados analizaremos mejor las formas de trabajo docente y sus inconvenientes, lo que nos interesa destacar aquí es que en las clases (y en la vida) la multitarea es habitual. Y que, como dice Turkle, esto es un problema

porque “cuando los estudiantes están en clase y realizando varias tareas a la vez con sus ordenadores, aquellos que están a su alrededor aprenden menos” (2019:276). En términos de Cutton, diríamos que corta o debilita el principio de reciprocidad y conexión emocional. Es más difícil para un docente y para un estudiante percibir la duda, la inquietud en un rostro, si se realizan dos o tres actividades a la vez, más aún cuando la duda se vuelca al teléfono más que a la puesta en común. Por eso es que Turkle, sin negar a los dispositivos digitales como parte de nuestras vidas, entiende que se debe ejercitar la unitarea. En línea con lo descrito anteriormente sobre la atención y los inconvenientes que describen varies de les estudiantes a la hora de seguir una clase o estudiar, nos preguntamos ¿qué tan descabellado es el desarrollo de una diversidad de lo que ella denomina tipos de atención como un objetivo del proceso educativo? ¿Es posible pensar esa idea considerando que “las redes de información configuran no solo las rutinas de trabajo, sino también el modo en que la gente contempla las prácticas, las considera *naturales* y les da su carácter global de necesidad” (Wacjman, 2017: 157)? Turkle insiste en la necesidad de “formar personas capaces de escoger entre la multitarea y la unitarea” (2019:281) para que sepan cuándo es apropiado utilizar una u otra. Es más, incluso advierte que no trabajar en este sentido genera una nueva brecha digital (en Estados Unidos, pero a medida que se expanden las tecnologías digitales en la sociedad también nos involucra), no ya entre quienes tienen o no tienen dispositivos digitales, sino entre quienes “tienen tantos que saben cuándo dejarlos”⁵⁵ (82).

Para cerrar el apartado, cabe aclarar, remitiéndonos a la descripción que hicimos en el segundo capítulo acerca de las regulaciones institucionales, que en ninguna de las normativas establecidas por el Consejo Superior (ni en el SIED ni en las resoluciones previas) ni por los Consejos Directivos de cada unidad académica, se contempla la disponibilidad de dispositivos y acceso a internet, ni formas de regular la jornada laboral, derechos a la desconexión⁵⁶ o debates

⁵⁵ La autora hace referencia a la decisión del creador de Apple, Steve Jobs, sobre limitar el uso de los I pads, iPhones o computadoras a sus hijos y viajar a lugares libres de dispositivos. Este símbolo no se restringe solo a Jobs sino que para Turkle es una decisión que varios de los creadores de plataformas y aplicaciones de Silicon Valley toman en su vida cotidiana (otro ejemplo similar lo vemos en el documental El dilema de las redes sociales).

⁵⁶ La ley argentina 27555 promulgada en el 2020 es un avance en este sentido, establece en su artículo 5º el derecho a la desconexión digital: “La persona que trabaja bajo la modalidad de

similares. Especialmente porque es común entre los docentes entrevistados “sentir que el otro te demanda cierta inmediatez en la respuesta. Y eso es complicado”. Frente a la inmediatez como a la regulación de horarios “me digo: puta, no estoy ni trabajando, estoy almorzando y estoy respondiendo mensajes. Sin embargo, no me nace cortar eso” (docente de Portugués, FFyL, 30 años). Por eso, “hay que trabajarlo e institucionalmente, creo que hay que plantearlo de manera clara” (autoridad 6, FCPyS). Y salvo algunos grupos pequeños de docentes, en departamentos de la Facultad Filosofía y Letras, o bajo algunas reuniones de las distintas direcciones de carrera de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales no es habitual discutir sobre estos temas en instancias docentes ni está presente entre estudiantes.

4.2.3. Lenguajes: el audiovisual y la ilustración universitaria

Al comienzo del capítulo había hecho referencia a una de las citas que más me llamó la atención sobre las clases en la Facultad de Filosofía y Letras “no hay profesor que no funcione sin Power” (estudiante de Historia, FFyL, 27 años). Mencioné que (en el tercer capítulo) la tendencia general de incluir recursos audiovisuales en las clases, principalmente, presentaciones en PowerPoint (y a veces Prezi), casi naturalizado, y fragmentos de películas (visto en 3.2.4.), algo habitual en todas las unidades académicas, excepto en Derecho. También señalé que las imágenes fijas y los videos están presentes en las plataformas institucionales -Moodle por su interfaz propicia más la inclusión de estos recursos que UNCUVirtual-, y además les estudiantes mencionan, más allá de lo que proponen sus docentes en las clases y fuera de ellas, que habitualmente miran videos sobre temas específicos relativos a las materias que van estudiando.

En este apartado entonces nos preguntaremos ¿de qué modos lo audiovisual va ganando presencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de

teletrabajo tendrá derecho a no ser contactada y a desconectarse de los dispositivos digitales y/o tecnologías de la información y comunicación, fuera de su jornada laboral y durante los períodos de licencias. No podrá ser sancionada por hacer uso de este derecho. El empleador no podrá exigir a la persona que trabaja la realización de tareas, ni remitirle comunicaciones, por ningún medio, fuera de la jornada laboral”. Sin embargo, es de difícil aplicación por la particularidad del trabajo docente y por la extensión de la hiperconexión como práctica social “deseable”, como se manifiesta en el caso de la multitarea, pero más aún internalizada a través de los mecanismos de recompensa desde los cuales se construyen las aplicaciones digitales.

nivel universitario? ¿Qué tensiones se manifiestan respecto de la tradición moderna letrada del saber universitario, la ética del libro y el pensamiento lineal (Carr, 2010)? Sin pretensiones de realizar un extenso análisis de lo audiovisual, sí queremos dejar marcadas las tensiones emergentes que la presencia de recursos audiovisuales digitales genera en la educación superior.

Ya habíamos mencionado a partir de Inés Dussel que la introducción, expansión y presencia de las tecnologías digitales ha transformado la cultura en general y que pone en tensión a la educación en relación a los “modos de operación con el saber”. Recuperé, junto a Dussel, que la educación formal, heredera de la ilustración, trabaja en la construcción de saberes cognoscitivos desde la distancia, la crítica, la moderación y la lentitud, con un fuerte acento en la autoría individual; al contrario, los medios digitales proponen la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, la interacción rápida a partir de lo afectivo (Dussel, 2010). Para evitar las posturas deterministas (en sus versiones tecnófoba y tecnófila), Dussel no deja de acudir a la versión de los historiadores de la tecnología como Langdon Winner, pero los contrapesa en sus estudios con otras miradas, como la de la historicidad de la experiencia de los medios de Walter Benjamin o la teoría del actor en red. Los medios digitales, dicen Dussel y Trujillo, ofrecen “posibilidades en conflicto”, es decir:

opciones y expectativas marcadas por tensiones diversas [que] tienen que ver con las adaptaciones que se hacen en distintos contextos, con los discursos pedagógicos disponibles, con la historia y presente de las instituciones y las políticas educativas, y también con las propias permisibilidades técnicas y formas culturales de los medios digitales, que son más heterogéneos y complejos de lo que suele suponerse. (2018: 145)

Retomando lo planteado inicialmente, las transformaciones infraestructurales de la cultura digital vienen asociadas a la expansión de los *smartphones*, es decir, la portabilidad, y de la conectividad a Internet. Estas condiciones propician el registro de movimientos dentro de circuitos mercantilizados de procesamiento automático de datos, el crecimiento del registro y archivo de la memoria humana externalizada, la producción y circulación exponencial de imágenes.

Nuestra época puede ser descrita en lo que la crítica de la cultura Nelly Richard entiende -retomando el pensamiento de Jameson- como “la

mediatización de la imagen como sustituto de la realidad en circuitos de alta visibilidad y exposición” (2014:103) o lo que, en pocas palabras, Leonor Arfuch denomina la “era de la imagen” (2014). Época, por lo tanto, que no solo genera un culto a las imágenes sino que reconfigura la relación entre lenguajes, con un predominio de lo visual sobre lo textual, de lo imaginario sobre lo simbólico. El desafío para Richard entonces pasa por la repolitización de la mirada, por “desnaturalizar la aparente neutralidad de los signos” y, paralelamente, por generar vectores de subjetivación alternativa “contra las ortodoxias de representación” (2014:105).

En este contexto nos preguntamos ¿cómo estas transformaciones infraestructurales aparecen y modifican los lenguajes audiovisual, oral y escrito en los procesos educativos de nivel de grado en las facultades de ciencias sociales y humanidades de la UNCUyo?

Con respecto a lo que Dussel y Trujillo describen como el uso creciente de imágenes en las aulas, en esta investigación encontré varios asuntos interrelacionados y que dan cuenta de la relevancia de la imagen también en las aulas universitarias.

Los docentes destacan la potencialidad de los recursos audiovisuales como herramientas didácticas disparadoras o introductoras de temas. Esto coincide con lo que afirman Dussel y Trujillo (2018) acerca de cómo la imagen reactualiza la vocación por poner en contacto los intereses o lenguajes juveniles, pero tiene el riesgo aparejado de simplificación o descontextualización de los contenidos. Este riesgo es advertido por los docentes y, por lo tanto, trabajan la imagen considerando que el video “puede ser muy útil para generar discusiones o puede ser un plomo, por eso hay que saber elegirlo y saber preguntar, interrogarlo bien” (profesor de Ciencias Políticas, FCPyS, 31 años). También afirman que la demanda para utilizar recursos audiovisuales aparece entre estudiantes, “lo piden más o te preguntan si hay un video sobre ese tema, suponete” (profesora de Sociología y Comunicación, 34 años). Desde la gestión aparece como una vacancia formativa sobre los docentes: “Ahora vamos a dar un taller presencial de video y para el año que viene... para que creen videos sencillos los profesores. O sea, que tengan unas mínimas herramientas para hacer algo” (Autoridad 1). Formación institucional más bien instrumental (en

esto profundizaremos en 5.1.2) que no trabaja necesariamente en la alfabetización crítica⁵⁷.

Entre docentes y autoridades subyace una sensación de inevitabilidad de incorporación de contenidos audiovisuales, sobre todo para quienes trabajan con plataformas digitales (ya sea en su modalidad repositorio, pero en particular cuando las plataformas se utilizan en modo complementario a la presencialidad con contenidos mediados) por la disposición multimedial. Pero en todo caso es aprovechada esa situación para que la incorporación de contenidos audiovisuales sirva de bisagra transicional o puerta de entrada a la ejercitación de una mayor lectoescritura por parte de estudiantes. Y en términos de tipos de lectura, pasar de una lectura veloz, breve, fragmentada, interrumpida y parcial, propia de la cultura mosaico (Morduchowicz, 2018) a una lectura más profunda, compleja, contemplativa, propia del pensamiento y ética del libro.

Una profesora de Historia da cuenta de la tensión entre la cultura audiovisual en la que se desenvuelven las jóvenes generaciones y la cultura letrada, heredera de la ilustración, propia de la universidad, y cómo intentan acompañar la transición:

Ahora, desde el otro punto de vista, creo que la lectura de los celulares y desde las páginas cambia el sentido de lectura de los chicos. No sé, nosotros estamos acostumbrados al texto blanco y negro, no hay una sola imagen, no hay una sola palabra resaltada, y vos leés y leés y leés. Los chicos están acostumbrados a lo que se llama la lectura tangencial, o sea vos abris cualquier página de Internet, Wikipedia, y ¿qué tenés? Un título así, la palabra clave marcada en azul, al costado una imagen, *quieren buscar la respuesta ya, rápido y con una sola visualización de la pantalla, no tener que leer todo una página para encontrar la idea. Entonces es una adaptación para ellos el nuevo tipo de lectura*. Buscamos textos que se apropien al nivel de ellos y vamos haciendo como una transición, el aula está diseñada por materiales por nosotros que usan lo tangencial, con palabras destacadas, con la fotito, con cosas cortitas y de a poquito los vamos introduciendo en los otros textos. Como que tenemos una pata en los dos lados Entonces los materiales que nosotros los armamos usando el criterio de lectura de ellos, pero los vamos llevando a lo que es la lectura formal de a poquito eligiendo textos cada vez menos

⁵⁷ Entendemos que, por el perfil de la Tecnicatura en Producción Audiovisual, sí hay allí una tendencia a la alfabetización crítica audiovisual. Un profesor menciona cómo se trabaja el audiovisual en sus clases: “[se presentan] distintos ejemplos de cómo vos tenés un poder con la cámara donde vos la ponés y mostrás ciertas cosas y otras no. Para que tengan en cuenta que a veces pueden estar violentando al otro del modo según cómo se lo muestre” (TUPA, FCPyS, 43 años), pero este abordaje no es usual en la mayoría de las carreras.

disfrazados de imágenes, de palabras clave, de tips a los costados. Como que tenemos conciencia de las dos cosas. (39 años, FFyL, destacado mío)

Si, como vimos a través de los estudios interaccionistas, los medios digitales son habitualmente utilizados por los jóvenes para socializar, entretenerse y aprender, no es descabellado que buena parte de los docentes y estudiantes asuman una familiaridad con lo audiovisual, disminución de la lectoescritura en papel y tengan ciertas dificultades asociadas a la lectura digital de textos académicos.

Se detecta en las entrevistas “una relación de naturalidad, consulta y búsqueda cotidiana de videos en internet por parte de estudiantes mientras estudian una materia⁵⁸, como introducción a los temas o para “oxigenar” periodos de lectura en periodos de atención-desatención (que a veces terminan en procesos de atención-distracción, según vimos 4.1.2). El aumento de consumo de contenidos audiovisuales también se relaciona con la disminución de la lectura o de cierto modo de lectura. En este sentido, varios profesores reconocen que leen menos que antes. Sin embargo, los docentes de mayor edad tienen más herramientas por haber sido socializados más en la ética del libro y menos en la cultura digital, aunque indefectiblemente van transitando su resocialización (Urresti et al, 2015) hacia la lectura tangencial. El inconveniente para la lectura profunda en las generaciones más jóvenes es que a buena parte de los estudiantes “le cuesta mucho hacer lo que tiene que ver con la disciplina, sentarse frente a un texto, agarrar un diccionario” (profesor de Derecho, FD, 40 años). En los primeros años los profesores advierten: “nosotros corregimos jeroglíficos. O sea que la práctica de escritura, la caligrafía de los alumnos se ha perdido por el uso de la tecnología” (profesor de varias carreras, FCPyS, 53 años), también se observa una “pérdida de vocabulario” y hasta cuestiones gramaticales, que aparecen en estudiantes de distintos años, menos frecuente entre los de años más avanzados.

La lectoescritura está atravesada, como vimos con McLuhan y Carr, por el medio digital. Hay una marcada diferencia entre el proceso de lectura en soporte

⁵⁸ En cuanto a fuentes de consulta, la plataforma más mencionada es YouTube, otros estudiantes y docentes reconocen al Canal Encuentro, y entre estudiantes de Historia, Academia Play o School of Life como archivos predilectos.

papel y en digital, presente en los testimonios de docentes y estudiantes. Si bien entre las ventajas mencionadas del medio digital está la economización de recursos y la gran cantidad de información que contienen en un dispositivo liviano y portable como el celular, los docentes perciben que “la lectoescritura de pantalla les cuesta [a los estudiantes] un montón, eso no cambia con las generaciones Todavía cuesta mucho leer de pantalla, lo que facilita son textos cortos o textos que tengan mucho de visual y poco texto” (profesor de Geografía, 33 años). Esto se manifiesta en los procesos de escritura, en exámenes, por ejemplo: “Escriben mensajes de texto de 15 palabras, todas las respuestas se pueden reducir en 15 palabras para ellos. Es como que están muy muy acostumbrados al mensaje corto, no a la redacción” (docente de Historia, 39 años). Otro de los síntomas vinculados al “fast food académico” (Linne, 2014).

El estudiantado, por su parte, reconoce que realiza diferentes lecturas de acuerdo al soporte. Para lecturas rápidas, en momentos de trabajos grupales en el aula o trabajos prácticos, utilizan el soporte digital; para estudiar, en cambio, deciden seleccionar los textos más “importantes” para imprimir o “o si es un texto corto directamente lo leo desde el celular y lo resumo aparte en papel” (estudiante de Derecho, 25 años). Una estudiante afirma sobre el proceso de lectura:

Y me distrae un montón no poder rayarlo, por más que sí sé que existen resaltadores virtuales pero no, no me gusta.

¿Cómo es que te distrae el hecho de no poder resaltar en lo digital?

Y porque las letras al ser tan parecidas, como que el formato es el mismo todo el tiempo y dentro de la computadora se hace más monótono todavía porque como que te lo achica al contenido, no sé cómo explicarte que empezás a ver todo más junto y la otra hoja va a ser igual y la otra es igual. En cambio, cuando lo tenés en las hojas físicas, vos podés ver cuando se viene un subtítulo para terminar o ir pasando la hoja, es más ameno, no sé cómo explicarlo. La compu no me gusta, nunca me gustó. (estudiante de Sociología, FCPyS, 24 años)

Se aduce que para fijar contenidos necesitan el papel, para marcarlo, resaltarlo, escribirlo. Respecto a los tipos de lecturas, me remito a las ideas de Katherine Hayles en *How we became posthuman. Virtual bodies in Cybernetics, Literature and Informatics* (1999), específicamente lo que trabajó como una tesis principal sobre el giro epistémico hacia la desmaterialización y la devaluación de la corporalidad, y los aportes de Roger Chartier (2007), historiador especializado

en la historia del libro. Siguiendo la teoría de la información de Shannon, Hayles afirma que las “tecnologías de la información ponen en primer plano el patrón-aleatoriedad y empujan hacia el fondo la presencia-ausencia” (1999: 19). En el dominio textual, estas lógicas son ejemplificadas con casos concretos: la máquina de escribir ilustra la relación presencia-ausencia y la creación de textos como imágenes que realiza la computadora (con su código binario) muestra la lógica patrón-aleatoriedad. Para la autora estas dos lógicas no son antagónicas sino que pueden ser complementarias, pero en ambos casos debe considerarse la materialidad de las interfaces desde la funcionalidad, es decir, “los modos de comunicación activos en la interfaz entre sujetos y computadoras” (1999: 19). Si bien la computadora es una creación humana y la funcionalidad describe las “capacidades” de la computadora (su funcionamiento codificado), esa funcionalidad también entrena y acomoda el aparato sensorio-motriz humano, en línea con lo que mencionan McLuhan y Carr. Computadoras y celulares de docentes y estudiantes están conectados buena parte del día a internet y la interacción cada vez más habitual con los aparatos introduce modificaciones en la lectura. El texto en la pantalla de la computadora es más una imagen constantemente actualizada, un conjunto de significantes que titilan (Hayles, 1999). En este contexto es que se puede entender que uno de los efectos sea una lectura más rápida, más superficial, asociada a los formatos cortos. Vemos aparecer que la lectura digital tiende “a transformar todos los textos en bancos de datos, de los cuales se extraen fragmentos sin que se remitan a la lógica de la totalidad a la cual esos segmentos pertenecen” (2007:15), es decir, la reducción de información a datos como consecuencia de la pérdida de la “lógica de totalidad” que subyace a lo digital.

Los modos de comunicación activos entre humanos y computadoras respecto de la lectura de un texto son distintos a los de un sujeto y un papel, no porque no se puedan realizar acciones parecidas como resaltar, según aclara la estudiante, sino porque el papel, en algún punto remite a la lógica de totalidad que describía Roger Chartier (2007), y también facilita la recursividad entre lectura-escritura- lectura mencionadas por Dussel y Trujillo (2018).

Por estos motivos, y respecto de la lectura digital, es discutible la argumentación o justificación de la incorporación de la tecnología como “excusa”

para formentar la lectura. Retomo las palabras de una de las autoridades de rectorado:

Pero en realidad el valor de eso, por ejemplo el del roscó [o ruleta de palabras], vos tenés que leer un texto completo, vos hacer el roscó, no resolverlo. Hacerlo, ese es el ejercicio valioso. Estás obligado a leer el material o a escuchar los videos, los audios, la teoría te la tenés que aprender. Y en base a eso, otra vez, buscar las palabras clave, aprender a escribir las definiciones, que nosotros hemos tratado de ser bien estrictos con los profesores esencialmente, porque por terminar rápido ponían definiciones sintácticamente mal escritas o que no se entendía qué querían decir. Las devolvimos. El chiste de esto es que vos sepas redactar y sepas de qué estás hablando, si vos no podés escribir bien la definición es porque no entendiste qué significa la palabra que vos querés que te completen en el roscó. Es realmente un razonamiento de orden superior hacerlo, las definiciones del roscó. Y la tecnología en este caso como vos lo ves es una simple excusa. Porque ¿qué estás logrando? Que te lean y te resuman y que se aprendan las definiciones o que entiendan los conceptos de las cosas que vos le das. (autoridad 1)

No necesariamente la decisión de hacer trabajar a los estudiantes en el desarrollo de un juego para una plataforma digital llevará a la lectura profunda y comprensión del texto si se lleva a cabo en el celular o la computadora. A través de los testimonios de estudiantes y de las perspectivas de Chartier y Carr acerca de la transformación de la lectura según el medio, podemos dudar de que el propósito se logre. Pero sí encontramos sustento en las posiciones de Chartier y Dussel para ejercitar y fomentar distintos tipos de lectura y hacer de lo audiovisual, como mencionaban algunos docentes, una bisagra transicional a un tipo de lectura y pensamiento más reflexivo, profundo y lineal, menos mosaico, menos “fast food académico” (Linne, 2014).

4.3. A modo de síntesis

Inicié el capítulo presentando las bases mcluhanianas y simondonianas del planteo sobre la técnica para sentar mi posicionamiento ante el tema: ni tecnofílica ni tecnofóbica, los objetos técnicos son extensiones del ser humano que transforman nuestras formas de vida. En pos de ir delineando con mayor precisión cómo se van transformando las formas de vida, caractericé dos de los objetos técnicos actuales cruciales, el *smartphone* e internet, a través de autores contemporáneos como Eric Sadin y Nicholas Carr. Además, los estudios de boyd

y de algunos otros investigadores argentinos que ponen el foco en qué hacen los jóvenes con los medios digitales (Linne, 2014; Morduchowicz, 2018) permitió señalar algunas de las tendencias que encuadran las prácticas de docentes y estudiantes de la UNCuyo.

Para dar cuenta de las prácticas sociales, las sensibilidades y las condiciones psicológicas que producimos y reproducimos al utilizar las tecnologías digitales en la educación superior universitaria, avancé en una descripción más holística y profunda respecto al acceso a dispositivos e Internet, trayectorias y usos cotidianos en general de docentes y estudiantes. Advertí la casi permanente conexión a internet de profesores e inestable conectividad en el caso estudiantil.

En este marco, analicé tres dimensiones de la experiencia educativa con medios digitales: el tiempo, la atención y los lenguajes. De acuerdo a la perspectiva de Cutton sobre la ecología de la atención, detectamos que el régimen de alerta genera el “vivir de guardia” o “estar pendiente de” como ritmo de vida. Y distinguimos el desarrollo de la hiperatención como un modo de trabajo que se apoya en ese régimen y lo reproduce en espacios o actividades de aprendizaje que se dan en el aula, de algún modo tensionado con el régimen de lealtad. Sin embargo, notamos que para otras actividades, como estudiar en soledad, leer o corregir (en el caso docente), el régimen de inmersión se torna más propicio. Por ello, profesores y estudiantes desarrollan una serie de técnicas individuales para generar condiciones que suspenden el régimen de alerta al que nos someten los dispositivos conectados. Esto involucra una modificación de la sensibilidad a través de los mecanismos de recompensa desde los cuales se construyen las aplicaciones digitales; el problema es de tipo afectivo e involucra transformaciones neuronales (Carr, 2010). Respecto del tiempo, con Wacjman analizamos los ritmos temporales de los trabajadores conectados, es decir, quienes trabajan con Internet, el correo electrónico y el *smartphone*. Expuse cómo trabajar con conectividad constante determina la duración de las actividades y las interrupciones (en actividades de docentes y estudiantes); y va modulando un ritmo de trabajo que tiene como supuesto o exigencia la capacidad de respuesta inmediata. Sobre la intensidad o densidad temporal, vinculada a la multitarea, práctica habitual en la comunicadad universitaria,

relevé distintas valoraciones entre docentes y estudiantes. Sobre los lenguajes, la convivencia y el conflicto que plantea la tradición ilustrada y la incorporación de imágenes y videos en las aulas y actividades universitarias, nos apoyamos en las “posibilidades en conflicto” de los medios (Dussel & Trujillo, 2018). La “era de la imagen” atraviesa la educación universitaria: los docentes hacen un uso habitual y los estudiantes demandan videos. Vimos el uso de recursos visuales “transicionales” para que los estudiantes pasen de una lectura tangencial a lecturas menos fragmentadas, más largas y profundas. En este sentido marqué las diferencias que hacen los estudiantes para distintos tipos de lectura y cómo reconocen el modo en que los diferentes soportes (papel y digital) condicionan sus lecturas y apropiación de los textos.

Los medios digitales no solo presentan ciertas permisibilidades (capacidad de difusión, capacidad de búsqueda, visibilidad, persistencia) que favorecen algunas de las actividades, saberes y destrezas que requiere la formación universitaria como el acceso a diferentes materiales y documentos, la búsqueda de información o de investigación, sino que al ser extensiones del ser humano también provocan adormecimientos o autoamputaciones del sistema nervioso debido a la sobreestimulación, con síntomas como el estrés, el cansancio, la ansiedad señalados por docentes. Esto es particularmente visible en las técnicas que desarrollan individual e intuitivamente profesores y estudiantes (silenciar, apagar, desconectar internet o “congelar” por determinado tiempo los *smartphones*). Dichas técnicas dejan al descubierto que el “estar pendiente” y el imperativo de la respuesta inmediata se transforman en supuestos o demandas implícitas de funcionamiento colectivo y el trabajo cognitivo (Berardi, 2003); por otra parte, que el abordaje individualista bajo la perspectiva instrumental de los medios (que los usos dependen de cada uno) es parcialmente efectivo y una práctica propia del sonambulismo tecnológico; y, por último, que la cultura mosaico y su pensamiento malabarista es incipiente y se encuentra en tensión con el pensamiento lineal y profundo de la ética del libro. Esto es: coexisten y en las prácticas de docentes y estudiantes se ponen en juego en distintos momentos y espacios de la enseñanza y el aprendizaje. Si los medios como extensiones del ser humano van transformando los procesos de atención, temporalidad, los lenguajes y, de esta manera, modifican cómo pensamos y sentimos, aparecen

nuevas inquietudes: ¿Los procesos educativos deben adecuarse a las lógicas de los medios digitales y su régimen de alerta? ¿Es posible y deseable formar personas para que puedan elegir cuándo es necesario realizar multitasking y cuándo poder ejercitar la unitarea? ¿Es posible que coexistan y se desarrolle una educación digital que vaya más allá del manejo instrumental de los medios, de la filosofía tecnocrática que la sostiene, y se asemeje al conocimiento profundo propuesto por Simondon bajo la figura del tecnólogo o mecanólogo como organizador de los objetos técnicos? ¿Es posible pensar una educación digital que propicie el pensamiento profundo sin descartar los objetos técnicos, pero también sin reproducir las lógicas de atención-distracción que promueven los dispositivos digitales? Son algunas de las preguntas que quedan abiertas. Para poder empezar a responder estas preguntas es indispensable abordar un punto crucial de los procesos educativos. Ya me centré en las cuestiones pedagógicas en el tercer capítulo y en la dimensión tecnológica en este, en el siguiente los abordaré pensando en la relación entre subjetividad, tecnología y economía desde un punto de vista filosófico y sociológico.

CAPÍTULO 5

LA EDUCACIÓN DIGITAL EN EL CAPITALISMO COGNITIVO Y NEOLIBERAL

5.1. El arte de gobierno y los procesos de subjetivación en la sociedad de control

En el segundo capítulo (apartado 2.2.) historicé brevemente la transformación de las economías desde los años '70, con el paso en términos económicos del modo de producción fordista al toyotista y, en términos generales, de un capitalismo industrial a un capitalismo cognitivo o capitalismo de plataformas. Había señalado junto a Carlo Vercellone (2002) y Giorgio Griziotti (2017) que el capitalismo cognitivo era la estructura dominante y el neoliberalismo el modo de regulación de la organización de la sociedad. Desde la década de los '70, el neoliberalismo como racionalidad se viene afianzando en todos los órdenes de la vida, incluida la educación (Laval, 2004; Brown, 2015; Hall, 2016; Castañeda, 2018), y la situación argentina no es la excepción. Dos consecuencias analizaré de la extensión de la racionalidad neoliberal en la educación y su relación con las tecnologías digitales: por una parte, las transformaciones del sistema educativo en términos institucionales, específicamente en la universidad argentina (Krotsch, 2009; Feldfeber et al, 2018; Perrota, 2018, 2016; Rama, 2015); por otra, la producción de subjetividades neoliberales en la universidad (Fisher, 2019; Ros & Wlosko, 2017; Brown, 2016). Estos dos conjuntos de transformaciones serán desplegados en este último capítulo.

En la primera parte trataré el tema de la producción de subjetividades bajo la óptica foucaultiana del *homo oeconomicus*. Luego recuperaré lo trabajado en otros capítulos sobre la lógica de los incentivos, la capacitación docente en tecnologías digitales y la formación en competencias, pero ya no focalizando en la pedagogía ni en la técnica sino en el modo de gobierno neoliberal y los elementos del dispositivo (Agamben, 2016). En particular me detendré en una de las premisas, que es la producción de la competencia. También retomaré el enfoque curricular por competencias de la UNCuyo y lo vincularé al modo de organización social del capitalismo cognitivo, muy estrechamente relacionado con los perfiles deseables de docentes y estudiantes del SIED-UNCuyo. Y el

último punto de este primer apartado será lo que hemos visto sobre el modo de organización docente (en 3.2.5) y lo que Isabell Lorey (2012) denomina precarización como gubernamentalidad. En la segunda parte del capítulo trataré la relación entre tecnologías digitales e internacionalización, una de las formas de adaptación del sistema de educación superior al mercado educativo, y algunos de los problemas aparejados y emergentes en la UNCuyo: los temas de derecho de autor, el control y la evaluación.

Vale aclarar antes de proseguir qué entiendo por razón o racionalidad de gobierno, gubernamentalidad y qué por neoliberalismo. Para ello, me basaré en Michel Foucault, especialmente en dos cursos que impartió en el Collège de France: *Seguridad, territorio y población* (1978) y *El nacimiento de la biopolítica* (1978-1979). Y además, lo que Wendy Brown trabaja en *El pueblo sin atributos* (2015); ella retoma el pensamiento foucaultiano para analizar la relación entre neoliberalismo, democracia y educación.

Partimos de la premisa foucaultiana acerca de que el neoliberalismo es una racionalidad, razón gubernamental o arte de gobierno (posterior a la razón de Estado, ubicada en el siglo XVI) que construye una forma de subjetivación basada en la empresa, y que generaliza la competencia como norma de conducta. Para desagregar qué significa todo esto, veamos primero qué entiende Foucault por gobierno: en *Seguridad, territorio y población*, a través de los mecanismos de seguridad, Foucault intenta ver cómo aparecen problemas específicos de la población. Uno es el del gobierno. El tercer elemento de la serie que él definió como seguridad-población-gobierno. El problema del gobierno nace con la expansión de los Estados y de la disidencia religiosa, así se plantea la cuestión de “cómo ser gobernado, por quién, hasta qué punto, con qué fines y mediante qué métodos” (2006:111). El problema de gobierno es rastreado por el filósofo francés en las técnicas de poder del pastorado cristiano, fuente de las técnicas de poder modernas sobre la población. Gobierno, desde la perspectiva de un pastor y su rebaño, se entiende como “una actividad que se propone conducir a los individuos a lo largo de toda su vida, poniéndolos bajo la autoridad de un guía responsable de lo que hace y lo que les sucede” (Foucault, 2006:411). Hay que comprender la noción de conducta en dos sentidos: por un lado, en conducir y en dejarse conducir, por otro, el modo de comportarse, como acto de conducta. Este

es el elemento fundamental que une el pastorado con el gobierno, una de las cuestiones cruciales que el pastorado introduce en la sociedad occidental. Para Foucault, la Iglesia como organización desarrolló un dispositivo de poder vigente desde el siglo II hasta el XVIII (incluso el siglo XX). El arte de gobernar, a través de la técnica de poder pastoral, se mantuvo sin grandes cambios entonces desde el siglo II hasta el siglo XVIII como arte de las artes o ciencia de las ciencias: “Es el arte por el cual se enseña a la gente a gobernar a los otros o se enseña a los otros a dejarse gobernar por algunos” (180). El pastorado cristiano es crucial para Foucault porque considera la red institucional que desarrolló durante todos esos siglos en el marco de la Iglesia y la comunidad cristiana. Y que produjo un arte de conducir, de encauzar, guiar, en definitiva de gobernar a los hombres, individual y colectivamente. En los siglos XV y XVI hay una crisis general del pastorado causada por distintos grupos que buscan otras modalidades de dirección espiritual y nuevos tipos de relaciones entre pastor y rebaño, y también de gobierno de las familias, los niños. Al final del feudalismo el cuestionamiento o la crisis del poder pastoral se da en paralelo a nuevas relaciones económicas, sociales y políticas. Con los estados modernos apareció el problema de la población y con esta se renovaron las técnicas de gobierno.

La población será el fin y, al mismo tiempo, instrumento del gobierno. Es sujeto de necesidades, de aspiraciones, pero también objeto en manos del gobierno. [Parece] consciente, frente al gobierno, de lo que quiere, pero inconsciente de lo que se le hace hacer. El interés como conciencia de cada uno de los individuos componentes de la población y como interés de ésta, cualesquiera sean los intereses y aspiraciones individuales de quienes la constituyen, será, en su carácter equívoco, el blanco y el instrumento fundamentales del gobierno de las poblaciones. Nacimiento de un arte o, en todo caso, de tácticas y técnicas absolutamente novedosas. (2006: 132)

Con la población, la familia pasa ser un elemento interior: deja de ser un modelo para ser un segmento privilegiado, un instrumento para el gobierno de poblaciones. Es decir, cuando se pretende conseguir determinados comportamientos de la población en materia sexual, reproductiva, de consumo, es necesario pasar por la familia.

Gobierno, población y economía política constituyen una serie sólida vigente que esbozan la sociedad de gobierno de Foucault.

Gilles Deleuze en el *Postscriptum sobre las sociedades de control* (2006) retomó a Foucault y denominó como sociedad de control al nuevo modelo social. Deleuze plantea una correspondencia entre tipos de sociedad y tipos de máquina, la sociedad de control, señala, ya no tiene como centro a las máquinas simples (de la sociedad de soberanía) ni a las máquinas energéticas (de la sociedad disciplinaria) sino a las máquinas informáticas. Y el gobierno de la población se ejerce a través de estas en entornos abiertos.

Me importa aquí repetir que el gobierno es una actividad que incluye “el conjunto de técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres” (Laval y Dardot, 2013:16), pertenezcan o no a un “gobierno”. Y cómo el arte de gobernar en el capitalismo actual modifica las instituciones heredadas de la sociedad disciplinaria (la fábrica, la escuela y el hospital) abriendo esos antiguos centros de encierro bajo un control “al aire libre” de la población (Deleuze, 2006).

Otro de los conceptos clave para mi análisis es la noción de gubernamentalidad. Con esta palabra Foucault se refiere a tres cosas:

El conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por “gubernamentalidad” entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, por todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro,] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la “gubernamentalidad” como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo duran los siglos XV y XVI, se gubernamentalizó poco a poco. (2006: 136)

La gubernamentalidad definida de esta manera vincula tecnologías de poder (y saberes) que exceden y redefinen al Estado en función del gobierno de las poblaciones. Es decir, si el Estado continúa existiendo (en sus diferentes formas: Estado de Justicia, Estado administrativo y Estado de gobierno) es por la gubernamentalidad que es exterior e interior a él, a partir de las tácticas de gobierno. Estas son las que “permiten definir lo que debe y no debe estar en

órbita del Estado, lo que es público y es privado, lo que es estatal y no lo es". El Estado en su supervivencia y "en sus límites sólo deben comprenderse sobre la base de las tácticas generales de la gubernamentalidad" (Foucault, 2006:137).

El hecho de que la gubernamentalidad se enfoque en el gobierno de las poblaciones y que, asimismo, el gobierno de las "almas" esté guiado primordialmente por las técnicas de poder pastorales que apuntan a la conducción de los seres humanos, genera una imbricación entre dos niveles de gobierno: el del Estado y el del individuo. Ambos están mutuamente implicados. En otras palabras, Isabell Lorey sintetiza que la gubernamentalidad señala:

la implicación estructural entre el gobierno de un Estado y las técnicas de autogobierno en las modernas sociedades occidentales. Cabe entender esa implicación entre Estado y sujetos de la población como *el* cambio de paradigma tanto político como económico que abre la Modernidad occidental. (2016:37, destacado en el original)

Es en este sentido que las instituciones como la universidad, sus procedimientos, sus reflexiones, cálculos y análisis, están atravesadas desde hace por lo menos dos siglos por procesos de gubernamentalización, por gubernamentalidades y por racionalidades de gobierno. No solo porque el Estado fue atravesado por estas tecnologías de poder, y por lo tanto, sus instituciones –como la universidad-, sino porque los y las sujetos/as, más allá de su pertenencia o no a la universidad, se han visto modulados por diferentes técnicas de gobierno por su participación en otros campos que también han sido atravesados por esas técnicas (el trabajo, la salud, el entrenamiento). Sin embargo, advertir la existencia de procesos de gubernamentalización y de racionalidades de gobierno no nos dice nada acerca de qué y cómo se producen las formas de conducir a los seres humanos. ¿Cuáles son y cómo operan?

Es una racionalidad o razón de gobierno, el neoliberalismo, la que prima en los siglos XX y XXI y cuyo marco nos permitirá analizar qué sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y, asociada a esta razón, la gubernamentalidad que opera para generar modalidades de gobierno específicas en el capitalismo actual: lo que Isabell Lorey denomina la precarización como gubernamentalidad (2016).

Entenderemos por neoliberalismo⁵⁹ no como generalmente se designa a esta noción, es decir, como una ideología que se traduce con el retiro del Estado de las políticas públicas, con la privatización de los servicios, sino en un sentido foucaultiano, específicamente como una tecnología de gobierno, una respuesta ante la crisis del liberalismo como principio y un método de racionalización del ejercicio del gobierno moderno. Una reestructuración que surge de una combinación entre neoliberalismo norteamericano⁶⁰ y el ordoliberalismo.⁶¹ La combinatoria emergente como racionalidad de gobierno “reconstruye el Estado, la sociedad y el sujeto, genera políticas sociales, postula una verdad y una teoría del derecho” (Brown, 2016:89). Multidimensional y abarcador en tanto

⁵⁹ Sin embargo, desde los años '70 y '80 se interpretó al neoliberalismo como una ideología y una política económica inspirada en esa ideología que reposa en una ontología naturalista, esto es, una identificación del mercado como realidad natural. Desde esta perspectiva habría que dejar actuar al mercado para lograr el equilibrio y cualquier intervención del Estado atentaría contra el crecimiento y la estabilidad. Esta mirada confunde la representación ideológica, es decir, la producción de discursos políticos y mediáticos -que acompaña la implementación política-, con la normatividad práctica que caracteriza al neoliberalismo.

⁶⁰ Respecto de la génesis de la mirada norteamericana sobre la crisis del liberalismo, se encuentran dos grupos: los conservadores, que defendían el *laissez faire* y acusaban de la crisis del liberalismo a las políticas intervencionistas que habían provocado desequilibrios, entre quienes se encontraban Hayek y von Mises. Y, por otra parte, los que entendían que el declive del liberalismo había sido provocado por el mismo liberalismo y que era mediante su renovación se buscaba una salida a esa situación. Lippmann y Rougier estaban en ese grupo.

⁶¹ El ordoliberalismo es la vertiente alemana del neoliberalismo. Ordo se refiere a orden, constitucional y procedimental que fundamenta la economía de mercado. Como respuesta al nazismo, el ordoliberalismo hace hincapié en la responsabilidad de los hombres no solo en sus derechos y libertades. El análisis que hacen de la situación que llevó al nazismo sobre bases científicas da cuenta de la necesidad de reconstruir la economía de mercado que incluye una dimensión moral, “un orden social justo”, es decir, que encuentra en el Estado de derecho la condición del orden liberal (Laval & Dardot, 2013:101). Se separan por tanto de la visión naturalista de los clásicos liberales. Más allá de ese punto en común, hay dos grupos: el de la Escuela de Freiburg, que entiende al crecimiento económico como progreso social; el segundo grupo está más atento a los problemas de desintegración social que provoca el mercado y ubica al Estado como institución que cumple un papel importante para asegurar la integración de los individuos a las comunidades. El ordoliberalismo acentúa la competencia como norma social basada en la construcción de un orden jurídico que lo garantice por medio del Estado.

Hasta acá podemos decir con Foucault y Laval y Dardot cómo el ordoliberalismo expande la forma empresa y va imponiendo al Estado de derecho como forma de generar reglas de juego neutras para el orden económico. Se trata de un intervencionismo neutro, no de “dejar hacer” sino de “hacer hacer” de acuerdo a la estructuración política del orden económico en el que cada empresa decide su propio movimiento, con resultados inesperados para todos los jugadores y donde el Estado es un simple jugador que se somete a esas mismas reglas sin intentar imponer fines a la economía. Eso implica para los autores y nuestro planteo un giro epistemológico en cuanto al objeto del análisis económico, del campo económico. Ya no es el análisis de la producción, intercambio y consumo sino que la economía se convirtió en “la ciencia del comportamiento humano como una relación entre fines y medios escasos que tienen usos que se excluyen mutuamente” (Foucault, 2016, p. 260). O, más preciso aún, tiene la tarea de “analizar un comportamiento humano y la racionalidad interna” (Foucault, 2016:261).

racionalidad y, al mismo tiempo, “inconstante, cambiante, diferenciado, contradictorio e impuro” en sus formulaciones discursivas y prácticas materiales, es necesario atender sus particularidades locales.

En tanto la universidad se encuentra como una de las instituciones reformadas por la racionalidad neoliberal como por la sociedad de control (y sus máquinas informáticas), pretendo señalar los matices, las formas, las particularidades que asume esta racionalidad en las prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la infraestructura digital de la UNCuyo.

La racionalidad neoliberal como razón de gobierno entonces no es solo destructora (de derechos e instituciones) sino productora de relaciones sociales, de subjetividades, es decir, de formas de existencia a través de “un análisis economicista de lo no económico” (Foucault, 2007: 280). Su objetivo es “la generalización de la forma económica del mercado” como “principio de inteligibilidad, principio de desciframiento de las relaciones sociales y los comportamientos individuales” (2007:280). Estas formas de existencia se crean mediante una norma de vida que “obliga a concebir a cada uno a vivir en el marco de la competencia generalizada, sujeta las relaciones sociales según el modelo de la forma empresa” (Laval y Dardot, 2013:14). En pocas palabras, pero muy claras, Wendy Brown sintetiza en *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo* (2015) las premisas generales para generar el marco de la competencia generalizada. Aunque son varias señalaré dos: una es entender la competencia como algo no natural, esto significa que para el neoliberalismo los mercados son “buenos” porque operan a través de la competencia, pero como no es natural, debe apoyarse y corregirse desde el exterior, rol central del Estado, instancia que “debe gobernar *para* el mercado y no *a causa* del mercado (80); la otra, la diferencia de principios entre el liberalismo y el neoliberalismo: si para el primero lo fundamental del mercado era el intercambio en condiciones de igualdad, para el neoliberalismo la competencia reemplaza al intercambio y la desigualdad a la igualdad, la desigualdad es el resultado de la competencia. Tendremos en cuenta esas dos premisas porque nos ayudarán a encuadrar el análisis posterior.

Sintéticamente Brown resume las transformaciones:

Con el neoliberalismo, la racionalidad política del Estado se convierte en económica en tres sentidos: la economía es a la vez el modelo, el objeto y el proyecto. Es decir, los principios económicos se convierten en el modelo para la conducta del Estado, la economía se convierte en el objeto primario de las preocupaciones y las políticas del Estado, y la comercialización de los dominios y la conducta es lo que el Estado busca diseminar en todas partes. (2015:78)

Brown encuentra que la racionalidad neoliberal actúa y permea la educación universitaria estadounidense y Christian Laval también detectaba procesos similares una década antes en el sistema educativo francés y europeo, como dejó asentado en *La escuela no es una empresa* (2004). Producir sujetos, no ya como ciudadanos, sino como “capital humano” se convierte en un objetivo para las instituciones educativas (Brown, 2015; Laval, 2004).

Antes de pasar a analizar los procesos de subjetivación emergentes en la UNCUyo y si hay evidencias de producción de “capital humano”, quisiera presentar un concepto importante para Foucault asociado al gobierno neoliberal: la noción de dispositivo. Como señala Giorgio Agamben, quien reflexiona y sistematiza el trabajo del filósofo francés, dispositivo es un término que aparece en el pensamiento de Foucault cuando comienza a ocuparse del gobierno de los hombres y de la gubernamentalidad. ¿Por qué? Porque si hemos dicho que gobierno implica técnicas y procedimientos para guiar la conducta, para hacer conducir, esto supone relaciones de poder, saberes asociados y una función estratégica. Son estos tres elementos los que contiene la noción de dispositivo. Una aproximación amplia es rescatada por Agamben:

Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto absolutamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos ... El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante.... El dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder pero también siempre ligado a los límites del saber que derivan de él y, en la misma medida, lo condicionan. El dispositivo es esto: un conjunto de estrategias de relaciones de fuerza que condicionan ciertos tipos de saber y son condicionados por ellas (Foucault en Agamben, 2006:7-8)

De algún modo, todo lo recabado y señalado en los capítulos anteriores (y que incluyen los testimonios docentes, estudiantiles, de las autoridades; los planes y normativas de la UNCuyo, su infraestructura) forma parte de la densa red que Foucault entiende como dispositivo. Al haber ya dilucidado varios de esos elementos, ahora podemos profundizar el análisis y ver cómo se relacionan -desde el punto de vista foucaultiano-, para generar ciertos cambios en las subjetividades: esto es, para propiciar ciertas prácticas, establecer algunos saberes como válidos, promover concepciones que vienen asociados a los medios digitales; conjunto de elementos que forman parte de técnicas y estrategias de gobierno de las poblaciones.

Como señalé, algunos de los más tempranos cambios sobre cómo la razón neoliberal ha transformado la educación se presentaron en Europa y Estados Unidos. Son los estudios de estas transformaciones los que nos brindarán un marco para comprender la especificidad que toma en el caso argentino, a partir de contraposiciones, comparaciones y similitudes encontradas. Este notable cambio antropológico -objeto de las técnicas de gobierno-, es decir de cómo se concibe al ser humano, involucra un cambio radical en cómo la universidad se concibe a sí misma. La penetración de las nociones de competencias, emprendimiento, capital humano en la educación no es solamente un cambio de objetivos explícitos en planes estratégicos o resoluciones universitarias como letra muerta y fría, sino que involucra nuevas prácticas al interior de la universidad. No es que la universidad se propone nuevos objetivos y queda inmutable en su funcionamiento sino que se establecen nuevos modos de relación entre estudiantes, docentes y administrativos. Desde el punto de vista de Brown y Laval, las instituciones educativas no solo preparan *para el futuro laboral* a los estudiantes sino que las universidades se transforman en el mismo sentido en que ya lo hacen las empresas más avanzadas del capitalismo de plataformas y, paralelamente, van modulando las subjetividades.

Para analizar estos dos procesos estructuraré el capítulo en dos: en el primer bloque, me dedicaré a los rasgos que encuentro en la UNCuyo sobre la producción del *homo oeconomicus*, puntualizando tres elementos emergentes: la formación digital y el incentivo docente, el enfoque curricular por competencias y la organización del trabajo docente; y en el segundo bloque señalaré cómo las

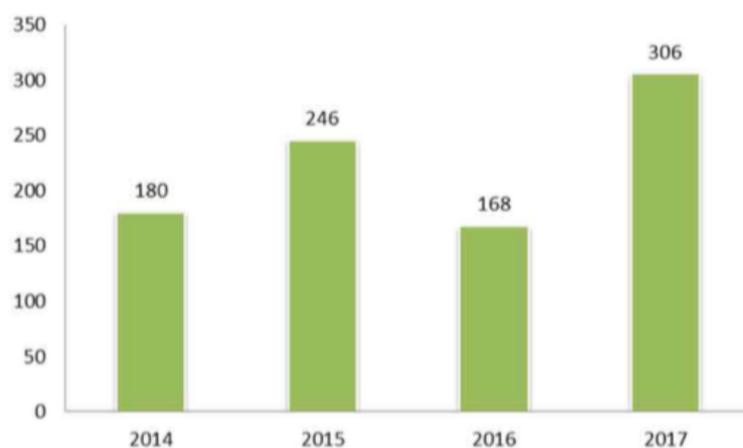
tecnologías digitales se convierten en infraestructura crucial para los procesos de internacionalización, y cómo la UNCuyo se alinea con los criterios del mercado educativo; y luego esbozaré la penetración de lógicas de gestión empresarial en la institución, atendiendo a la centralidad de la evaluación y el seguimiento que facilitan las tecnologías digitales, característica de la sociedad de control.

5.1.1. Desentrañado el dispositivo I: la formación en competencias

Si bien, como mencionamos en el tercer capítulo, se viene trabajando en la capacitación docente desde la creación del Servicio de Educación a Distancia (2007), solo desde el año 2014 hay una sistematización de la información. Del *Informe de Seguimiento del Plan Estratégico 2021* se desprende que hubo 38 cursos o capacitaciones docentes ofrecidas por rectorado entre 2014 y 2017 y más de 200 docentes que las tomaron, y aunque los datos no especifican unidad académica, se puede apreciar la tendencia sostenida de los profesores por acceder a estos cursos.

Gráfico 11

GRÁFICO N° 50: Docentes capacitados en TICS. Total UNCUIYO. Años 2014-2017



Fuente: Seguimiento del Plan Estratégico 2021. Informe.

Sin embargo, ante la creciente preponderancia de las tecnologías digitales en la universidad (cristalizada en la ordenanza 75/2016) y a partir del cambio de gestión universitaria, desde el 2018 la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa intensificó el trabajo en este aspecto: “En esta primera parte, la idea de esta primera época de gestión ... es promover, sensibilizar en

cuanto a las tecnologías” (autoridad 1). Esto se tradujo en una serie de cursos de entre tres y cinco semanas con distintos temas y de complejidad creciente: *Sociedad, educación y TIC; Diseño de ambientes digitales educativos; Competencias digitales de información; Creación de contenidos educativos; y Evaluación en ambientes digitales*, cinco cursos que en 2020 fueron englobados bajo el nombre de *Competencias digitales docentes*⁶².

¿Qué tienen en común los cursos brindados desde 2018? La estructura, para empezar: todos cuentan con una guía didáctica que establece tiempos, objetivos, el enfoque por competencias (que establece las recomendables para cada curso) y ciertas condiciones tecnológicas mínimas. Esto es debido a que los cursos son exclusivamente a distancia. Pude conocer el modo de trabajo del primero de los cursos, *Sociedad, educación y TIC*, a partir de la observación participante que realicé durante 2018. Este primer curso fue dedicado fundamentalmente a una “reflexión profunda sobre la sociedad actual, las TIC, la educación y nuestro rol como docentes” acorde al objetivo principal que se planteó: “Reconocer la necesidad de actualización de competencias docentes digitales en la sociedad actual” (Servicio de Educación a Distancia e Innovación Educativa, UNCuyo, 2018:1). Durante tres semanas, que se estructuraron en tres módulos, vimos: los nuevos escenarios del rol docente (módulo 1), competencias docentes (módulo 2) y tendencias metodológicas actuales (módulo 3). En el primer módulo se plantearon las características y los cambios propiciados por la sociedad del conocimiento, cuya bibliografía principal está compuesta por documentos de la UNESCO, *Hacia las sociedades del conocimiento y Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* y de la OCDE, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*; un artículo de la Universidad de Barcelona, un manual de la Universidad de la Laguna (también de España), *Introducción a la tecnología educativa*; el Plan Integral de Educación Digital de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y un libro de Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*.

⁶² Para ver las guías didácticas de cada uno se puede visitar el siguiente enlace: http://www.uncuyo.edu.ar/academica/comienzan-los-cursos-de-competencias-digitales-docentes?fbclid=IwAR3IhkkDTbYzZ0iz9v6ETd3KeB3hh6b_6FEPU8zANekgxlFjB-SbgfOgl

Para ir señalando de a poco lo que implica la selección de esta bibliografía para la formación docente que se brinda desde el Servicio de Educación a Distancia e Innovación Educativa, sintetizaré lo que establece la UNESCO en los Objetivos del Desarrollo Sostenible, específicamente el cuarto, dedicado a la educación. En los objetivos para el 2030, el Marco de Acción fija como visión y justificación: “Es urgente que los niños, jóvenes y adultos adquieran a lo largo de la vida las aptitudes y competencias flexibles necesarias para vivir y trabajar en un mundo más seguro, sostenible, interdependiente, basado en el conocimiento e impulsado por la tecnología” (2015: 26). Esto se traduce en una meta específica, la cuarta, que está orientada a “aumentar [para 2030] considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (2015:42). En este sentido:

es preciso hacer hincapié en el desarrollo de aptitudes cognitivas y no cognitivas/ transferibles de alto nivel, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, las competencias de comunicación y la resolución de conflictos, que pueden aplicarse en diversos sectores profesionales. (UNESCO, 2015:43)

Por su parte, el Banco Mundial en el informe sobre el desarrollo mundial *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación* (2018) establece que las fallas en la educación implican pérdidas de capital humano y, a fin de terminar con esas pérdidas, presenta determinados desafíos para la educación: “los acelerados cambios tecnológicos obligan a redoblar la apuesta: para competir en la economía del futuro, los países necesitan contar con sólidas habilidades y herramientas básicas que favorezcan *la adaptabilidad, la creatividad y el aprendizaje permanente*” (2018: v, destacado mío). Hasta acá, entre lo postulado por UNESCO y el BM, destacamos dos cuestiones: por un lado, el panorama mundial, cómo se concibe el mundo. Por otro, la formación necesaria para el desempeño en él. Sobre lo segundo, entre las competencias flexibles que se requieren están la adaptabilidad, la creatividad y el trabajo en equipo –para ese mundo interdependiente-.

Ahora bien, ¿es así como se conciben las competencias en los cursos que se dictan para docentes? ¿Son estas habilidades y destrezas a las que apuntan les

docentes en sus labor diaria? ¿Son estos conocimientos y capacidades los que valoran los estudiantes?

Veamos, para intentar responder las preguntas, qué aparece en la UNCuyo, tanto en los cargos de gestión como en las capacitaciones sobre tecnologías digitales destinadas a docentes. En el tercer capítulo señalé que en la UNCuyo se está implementando el modelo curricular por competencias desde el año 2016, a través de la ordenanza 75. Con diferencias entre facultades, vimos que la FFyL (y luego Derecho) es la que con más consistencia ha adoptado este enfoque a partir de la actualización de todos los planes de estudio de las carreras de grado. La ordenanza 75/2016, adopta el enfoque curricular basado en competencias. Adriana García, la anterior Secretaria Académica de la UNCuyo y ex decana de la FFyL, afirmó en la Feria Internacional de Educación Superior (FIESA), llevada a cabo en febrero de 2018, que el “enfoque de las competencias está ligado a un concepto instrumentalista pero no es la mirada de la UNCuyo”. En buena medida, los fundamentos de las reformas apoyan esta visión. Hemos señalado la mirada antimercantilista de la educación que sintetiza la II Conferencia Regional de Educación Superior (en la que se apoya la ordenanza). Veamos entonces cómo se define competencia para la UNCuyo en la ordenanza 75:

conocimientos y capacidades intelectuales (adquisición sistemática de teorías, clasificaciones, conceptos); habilidades y destrezas (entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados, relacionados con material científico o del área profesional: organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar) y actitudes y valores (responsabilidad, autonomía, iniciativa, compromiso con la tarea). (2016: 6)

Dentro de esta caracterización general de competencia quiero señalar la jerarquización que establece la ordenanza 75/2016 según se consigna en el anexo 1:

a) Generales: son transversales, transferibles a una gran variedad de funciones y tareas. No se vinculan a ninguna disciplina, sino que pueden aplicarse a una variedad de áreas y situaciones. Ej: comunicación, resolución de problemas, razonamiento, liderazgo, creatividad, trabajo en equipo, participación, transformación (competencia para leer, traducir y transformar los contextos profesionales en los que se inserten); contextualización (competencia para situar los problemas, analizarlos en su contexto).

b) Específicas: conocimientos disciplinares. Son competencias propias de la especialización y perfil profesional para el que se prepara el estudiante. (2016: 4)

Quiero dar cuenta, de la correspondencia casi calcada entre los lineamientos UNESCO-BM y la ordenanza 75, pero este enfoque no solo atraviesa la formulación de planes de estudio de grado, y por lo tanto la producción de programas de materias, sino también las capacitaciones brindadas por la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa sobre tecnologías digitales.

Las tecnologías educativas aparecen, como bien señalábamos, “como una excusa para empezar a rever nuestras estrategias [docentes]” (autoridad 1). En nuestra universidad lo que podemos ver es que mediante estos cursos hay una intención de presentar, promover y utilizar herramientas digitales útiles para el aprendizaje: por eso entre las actividades se encuentran la creación de blogs, mapas mentales digitales, avatares, memes o gif animados; creación y edición de videos; utilización de diversas herramientas como Facebook, Twitter, Genially, entre otras. Y de forma paralela al objetivo de promover herramientas digitales, se encuentra otro, la transformación de los métodos pedagógicos, mediante el desplazamiento de lo que Christian Laval llama el paso del “modelo de enseñanza” al “modelo de aprendizaje”. En este segundo modelo “el profesor ya no tiene que transmitir conocimientos, sino motivar, guiar y evaluar. Se convierte en un *coach*, un entrenador, y en un investigador” (Laval, 2004:181, destacado en el original). Esto se ve con mayor claridad en dos de las “competencias personales recomendables” presentes en las guías didácticas: la automotivación, como la “capacidad de cada persona de darse las razones, el impulso, el entusiasmo y el interés necesarios para realizar una acción específica o un determinado comportamiento” y la comunicación asertiva como “habilidad de expresar ideas (positivas/negativas) y sentimientos de una manera abierta, honesta y directa, respetando al otro y a uno mismo”.

Como mencionamos en el segundo capítulo, la UNESCO plantea las bases de los debates sobre el rol de la educación (desde la infancia hasta la superior) en la actualidad: la incertidumbre, fragilidad y complejidad del mundo y la centralidad de los cambios tecnológicos en la transformación de las sociedades y

culturas, exigen un replanteo de las finalidades de la educación y de sus sistemas de aprendizaje. Ante la incertidumbre que plantea la sociedad actual, se valoran las tecnologías a partir de una serie de beneficios asociados al trabajo individual y ligados al mundo del empleo. En palabras del autor francés, la formación a la que se apunta “exige una pedagogía gobernada por los imperativos de la inserción laboral, de la comunicación en un grupo, de la presentación de uno mismo y, sobre todo, de la resolución de problemas en una situación de incertidumbre” (Laval, 2004:85). Esto lo encontramos en las competencias presupuestas del trabajo en equipo y en la metodología de las guías didácticas de los cinco cursos ya sea como “aprendizaje basado en retos”, “aprendizaje basado en problemas: resolución de retos reales” y “aprendizaje basado en proyectos: creación de productos completos”. Es decir, para que los docentes puedan aplicar estas metodologías en sus cursos, materias o talleres, deben primero tomar cursos diseñados que promuevan determinadas competencias y métodos de trabajo. Aquí vemos lo que señalan Foucault y Lorey: la mutua implicación entre las técnicas de autogobierno y el gobierno de un Estado o, en otras palabras, el juego de poder que involucra saberes determinados para el autogobierno de los sujetos.

A través de las palabras de las autoridades de rectorado, de funcionarios y funcionarias de algunas unidades académicas, y de las guías didácticas de los cursos mencionados podemos ver el reduccionismo sobre la noción de competencia:

Tratás de hablar más de competencias: ¿qué competencias necesito que se cumplan? Esto, bueno voy a dar este módulo para esta competencia. Por decirte que lo dividís así. Generalmente son cruzadas las competencias pero no importan (sic). Al final de este módulo tienen que saber hacer esto, esto, esto. Bueno, *¿qué tiene que hacer?* Y tendría que saber este, este y otro tema. Está bien, necesita leerse el libro completo para saber “esto, esto”? No, necesita este y este y solo esta parte de esto. Eso es un tiempo posible. Que leer un libro te llevaría, no sé, un mes, (risas), yo soy muy lenta para leer, hay gente que... ¿dos semanas para este libro? Sí, pero no, si con que lea tres días estos tres temas sabe lo que necesita para hacer esto que lo voy a evaluar de tal manera y tiene una competencia. Y chau. (autoridad 1, destacado mío)

Como intento marcar en este fragmento, la competencia se reduce a un saber “hacer” del que se es o no capaz. Esta reducción de la competencia como a

un saber “hacer” se observa en las guías didácticas de los cinco cursos a cargo del Servicio de Educación a Distancia e Innovación Educativa dictados en 2018: como “competencias personales recomendables”, encontramos: automotivación, autorregulación, trabajo en equipo, autoevaluación permanente y comunicación asertiva. Todas competencias afines a las prescritas o sugeridas por el Banco Mundial (adaptabilidad, creatividad y aprendizaje permanente), con fuerte énfasis en la dimensión afectiva-emocional.

Lo que vemos respecto de la formación docente brindada por la institución entonces es que apunta a brindar una capacitación funcional adaptativa, es decir, enseñar a los docentes a manejar distintas herramientas digitales (para cubrir una carencia admitida por profesores, estudiantes y autoridades), comprender el fenómeno de las transformaciones digitales, aunque de forma superficial (por eso solo uno de los cursos se plantea el escenario de la sociedad del conocimiento), y aprender a trabajar según el enfoque por competencias. Además, el énfasis en las “energías comunicativas, innovadoras, creativas” da cuenta de una intención institucional, más allá de lo que efectivamente realizan los docentes. Ya habíamos anticipado en el cuarto capítulo anterior con Franco Berardi que lo que caracteriza y diferencia al trabajador cognitivo del trabajador industrial es la “inversión psíquica” o, en otros términos, el capitalismo cognitivo necesita y trabaja en la alineación del deseo del trabajador con el deseo de la empresa (Berardi, 2003). Se deja entrever en estos cursos la correspondencia entre las necesidades del capitalismo cognitivo y la producción de subjetividad (Griziotti, 2017; Berardi, 2003) y cómo se transforma la educación universitaria en ese sentido (Brown, 2016; Laval, 2004).

Sin embargo, la incorporación institucional del enfoque por competencias presenta dificultades a la hora de ser llevado a cabo por el profesorado, porque vienen trabajando de otro modo, según relevamos de los testimonios docentes. Para superar esta dificultad, en la Facultad de Derecho se implementaron capacitaciones específicas: “el tema es que había que formar a los profesores en ese enfoque ... enseñarles a modificar una clase teniendo en cuenta cuáles son los objetivos, los indicadores de logro, qué es lo que se pretende alcanzar” (autoridad de Derecho). Hasta acá quedan claras dos cuestiones. Primero, que

para que los docentes puedan aplicar estas metodologías en sus cursos, materias o talleres, deben primero tomar cursos diseñados bajo el enfoque de competencias. Y que más allá de las capacitaciones específicas sobre el enfoque por competencias que cada unidad académica pueda realizar, las capacitaciones sobre tecnologías digitales son transversales a unidades académicas y trabajan no solo *sobre* las competencias digitales (como propone el curso de evaluación en ambientes digitales con el módulo dedicado “De la heteroevaluación a la autoevaluación”) sino *a través* del enfoque por competencias. La segunda cuestión que queda en evidencia es que las competencias vienen “predeterminadas”, son las que sostienen los documentos de organismos internacionales “Que la persona, el estudiante va a ser el trabajador del futuro y tiene que tener estas competencias, la de la colaboración, trabajo en grupo, bla bla” (autoridad 1, rectorado).

De todo esto, ¿qué recuperan los docentes del enfoque por competencias? Lo primero que encontramos entre los y las docentes es la percepción extendida de la noción de competencia en la universidad: “ahora que a todo el mundo le gusta hablar de competencias” (docente, 32 años, FFyL). Si bien hay una heterogeneidad sobre qué se entiende por competencias, algunas profesoras las asocian a prácticas de escritura y/o prácticas de lectura (docente de Filosofía, FFyL, 49 años; docente Ciencias de la Educación, 32 años, FFyL), pero en general subyace una fuerte relación de la competencia con el saber “hacer” más que con un conocer, “carente” de una utilidad específica. Esto se percibe sobre todo en carreras como Derecho, en algunas de la Facultad de Filosofía y Letras y, especialmente, en la Tecnicatura en Producción Audiovisual. Aunque hay docentes que utilizan como sinónimos competencias, destrezas y habilidades, en las palabras de otros profesores se revela que no hay una transparencia total y que el enfoque por competencias les requiere un esfuerzo, un trabajo, algo que no saben bien cómo manejar o poner en práctica: “Y creo que esto de trabajar por competencias y habilidades que tanto se hablan en la universidad hay que trabajarlo muchísimo y no es tan fácil incorporar” (docente de Geografía, 33 años, FFyL). Es menos frecuente la idea más integrada de los saberes teóricos y prácticos bajo la concepción de competencias: “la competencia definida como habilidad y destreza, conocimientos sobre un hacer determinado y un conocer

determinado” (docente de la TUPA, FCPyS, 45 años). Pero, además, es notable cómo en dos de las carreras analizadas la imbricación entre el enfoque por competencias y el trabajo en plataformas digitales se retroalimentan, según las palabras de varios profesores:

Nosotros [docentes de la TUPA] surgíamos por las competencias y la virtualidad es como que van así, juntos, competencias con virtualidad.

Entrevistadora: *¿Por qué? ¿En qué sentido?*

Porque te ayuda mucho a vos a pensar en habilidades, en esto, destrezas, saberes que la virtualidad lo va construyendo también, entonces vos vas construyendo como ciertas habilidades de búsqueda, de creación o de trabajo articulado con el docente o con tus compañeros y lo que vos estás enseñando rompe esa estructura meramente teóricas, entonces tenés que apoyarte en ciertas herramientas y esas de la virtualidad te ayudan mucho. ¿Entendés? En ese sentido... y la virtualidad se maneja de competencias, cuando vos ponés un contenido lo tenés que pensar desde qué querés que logre, no qué querés que aprenda o que repita, entonces también hay en la virtualidad vos estás trabajando desde habilidades, destrezas. (profesora de la TUPA, FCPyS, 45 años)

La idea de competencia como un “hacer” o “saber hacer”, de algún modo, viene a solucionar una demanda estudiantil, más o menos explícita según las carreras específicas. Buena parte del estudiantado advierte como falencia en carreras como Derecho la falta de saberes prácticos. Y, sin hacer referencia explícitamente a los cambios curriculares que trajo el enfoque por competencias, reconocen como positivo el cambio: “eso para nosotros fue genial porque fue totalmente práctico y después en la carpeta nos quedó como si fuera un expediente” (estudiante de Derecho, 29 años). En la FFyL también aparece como demanda el ejercicio de saberes prácticos con tecnologías digitales: “La forma de aprender hoy, me parece que, tanto presencialmente como con las TICS, puede ser un poco más comunitaria. Y el ejemplo básico, y que a mí me parece la forma más adecuada, es este trabajo que se escribe entre todos, como un entramado, si te lo permite la carpeta del Drive” (estudiante de Historia, 21 años). Incluso también aparece como deuda de la universidad, generar las competencias formuladas en términos de la configuración del trabajo actual: “vos podés estudiar una carrera universitaria, podés hacer un doctorado, el conocimiento, incluso, de tecnología misma, está, alguien te lo va a venir a enseñar. Ahora, lo que nadie te va a venir a enseñar probablemente sea manejar tus emociones,

manejar el estrés, tener empatía, resolver conflictos” (estudiante de Derecho, 26 años). Estas falencias que les estudiantes ven sobre la universidad, que desde su mirada poco aporta a su formación en “saber hacer”, según las destrezas “esperadas” por el mercado de trabajo una vez que se gradúen, viene a ser parcialmente solucionada por el enfoque por competencias. En las carreras en que se ha implementado, particularmente visible en Derecho, ha sido recibido por los estudiantes entrevistados como una modificación alineada con sus intereses, además de ser una política explícita de las autoridades a cargo desde el 2017. Sin embargo, esta percepción y valoración estudiantil convive con otra menos utilitaria que aboga por otros criterios para la formación: “Creo que la facultad debería estar más orientada a formar personas íntegras, con valores, cada una con sus propias ideas, por supuesto, pero más cómo nos desenvolvemos como seres humanos antes que como buenos abogados” (estudiante de Derecho, 26 años). Saberes que son también valorados y que son considerados, en algunos casos, como los más valiosos de la experiencia universitaria, “experiencias que no tienen que ver con el saber académico” (estudiante de Historia, FFyL, 21 años).

Aunque Wendy Brown (2016) y Christian Laval (2004) señalan que una de las transformaciones fundamentales de la educación es subsumir la universidad y la escuela a la producción del capital humano, proyecto fuertemente desarrollado en Estados Unidos y Europa, respectivamente, en el caso de la UNCuyo encontramos particularidades. El enfoque por competencias es una de las continuidades entre las gestiones y los dos modelos pedagógicos caracterizados, el “tecnopedagógico” y el “político-pedagógico” (vistos en 3.3.1). A lo largo de los años, desde la gestión de los Servicios de Educación a Distancia de la UNCuyo y de las distintas unidades académicas, el concepto de competencia se ha ido reduciendo a una idea de “hacer” o “saber hacer” en sintonía con lo planteado por la UNESCO y el Banco Mundial.

Sin embargo, entre docentes esta mirada todavía no está consolidada. Si bien es habitual que el profesorado hable de competencias, se nota una cierta falta de claridad respecto a qué significa, excepto en las carreras como la TUPA. Y asociada a falta de claridad, es un gran trabajo o desafío para los docentes adoptar ese enfoque en sus materias. Es notable entre quienes utilizan con

asiduidad e integran en sus materias las plataformas digitales una estrecha relación entre el trabajo por competencias y las tecnologías digitales, muy presente en carreras como la TUPA u otras carreras con docentes que presentan entusiasmo respecto de las tecnologías digitales. Por su parte, el estudiantado valora positivamente el trabajo práctico en vistas al mundo del trabajo en carreras profesionalistas como Derecho. En este sentido, me parece útil recordar el concepto de competencia como “aquello por lo cual un individuo es útil en la organización productiva” (Laval, 2004: 95). En el mundo laboral del capitalismo cognitivo, la idea de competencia desplazaría o reemplazaría a la de calificación y su relación con derechos y garantías, sostenidas por el Estado -especialmente mediante el sistema educativo y la evaluación legítima que gozaba-, en función de una aproximada escala de remuneraciones, propio del modelo fordista. La calificación, por lo tanto, refería a una dimensión colectiva de los trabajadores. La tendencia actual, en medio de la desintegración de la sociedad salarial, es que la centralidad de la noción de competencia funcione como membrana entre el mundo del trabajo posfordista y el espacio educativo que todavía responde a la lógica de la sociedad disciplinar. La introducción de la lógica de las competencias en el ámbito educativo opera productivamente, es decir, readecuando la educación según las necesidades del un capitalismo cognitivo y de la formación afectivo-emocional de los sujetos.

No es fortuito que las competencias descritas por algunas de las autoridades de la UNCuyo, por las reglamentaciones de la universidad y los lineamientos del Banco Mundial y de la UNESCO (descritas al inicio del apartado) sean casi idénticas en lo principal. Es decir, la serie de cursos de capacitación se asienta o coincide primordialmente con lo que en el segundo capítulo definimos como la visión dominante de la sociedad del conocimiento impulsada por organismos como la UNESCO y la OCDE. Por eso, vemos que el enfoque de las competencias se repite en los cinco cursos, entre las cuales se destacan la “automotivación, autoregulación, autoevaluación permanente, trabajo en equipo y comunicación asertiva”.

Esto nos lleva a retomar la diferencia entre educación y entrenamiento o formación permanente, diferencias que marcamos en el segundo capítulo con David Noble y que en palabras similares realiza Wendy Brown. En el marco

del discurso dominante que produce “igualdad de oportunidades para todos”, solo los mejores, los que más competitivos sean, llegarán, de acuerdo a la lógica meritocrática. Pero este no es el único cambio que vemos entre las nuevas condiciones de trabajo, las competencias y su relación con las tecnologías digitales. Otro es el de las nuevas condiciones de trabajo. Tema de nuestro próximo apartado. ¿Esto se hace presente en Argentina? ¿Y en la UNCuyo?

5.1.2. Desentrañado el dispositivo II: el incentivo

La heterogeneidad y escasez de la formación digital docente es detectada por las autoridades de rectorado y de cada unidad académica. Por eso, la formación digital impartida por rectorado (desde 2018) y las unidades académicas ha sido básicamente a través de cursos cortos con una mirada principalmente instrumental, pero también se han generado instancias para la “formación permanente” de los docentes.

En 2019 se lanzó el concurso *Incentivo a la Innovación con TIC en el aula*. En las bases y condiciones establece que en el marco del Plan Estratégico 2021 de la UNCuyo se encuentra “la búsqueda de la excelencia académica a través del desarrollo de acciones de mejora de la calidad de sus procesos de enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes” (2019:2) y “para ello, desarrolla una *inversión* constante en recursos junto con planes de formación permanente de sus docentes” (2, destacado mío). ¿Cómo se realiza esta *inversión* de la universidad (las itálicas son para marcar la lógica costo-beneficio en lo educativo)? A partir de un concurso para docentes que integren las “TIC” en los procesos de enseñanza-aprendizaje (de cualquier espacio curricular de nivel Superior o Medio). El concurso reparte entre los cuatro primeros premios y tres categorías 180.000 pesos (es decir, como tope 30.000 pesos para el primer lugar, 20.000 para el segundo y 10.000 para el tercero, con un cuarto de 5.000. Cada uno de esos premios a ser repartidos entre todos los integrantes del proyecto presentado). Un monto irrisorio de dinero para cada integrante, y una inversión no muy importante para la universidad.

Sin embargo, lo interesante del concurso no está en este punto sino en sus objetivos. A nivel general, el objetivo principal dentro del cual se justifica este concurso es “promover y movilizar los conocimientos relativos a las

competencias del siglo XXI y potenciar la *innovación educativa* a través de la adquisición de nuevas herramientas pedagógicas basadas en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)” (2019: 2, destacado mío). En este concurso podemos ver una retroalimentación o refuerzo entre el enfoque por competencias (apartado 5.1.2) y el trabajo en plataformas digitales. Se repite, como en la ordenanza 75/2016 de la UNCuyo, la asociación del enfoque por competencias y las tecnologías digitales, más aún, tecnologías digitales, y las competencias laborales que demanda el siglo XXI. Por otro, se puede observar cómo las tecnologías funcionan como “excusa” para desarrollar cierta pedagogía: la tecnopedagogía o pedagogía UNESCO (descrita en el segundo capítulo). Las tecnologías digitales entonces no solo conforman un objetivo o una de las competencias (a desarrollar) del (en el) siglo XXI, sino que son un medio a través del cual extender lineamientos pedagógicos UNESCO. Esto queda claro con el tercer objetivo explícito en las bases del concurso: “impulsar un efectivo cambio metodológico mediante la difusión de las mejores prácticas resultantes de la *integración innovadora* de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje”⁶³ (2019: 3, destacado mío). Este mecanismo se viene utilizando hace años desde el Servicio de Educación a Distancia, como puntualizan otros testimonios:

Esto del incentivo al docente. O sea, si vos tenés una tarea que no es solamente el dar clases de manera presencial sino que también tenés todo lo que es la virtualidad, que se considere, porque es un gran trabajo y que si uno lo quiere hacer de calidad y haciendo un seguimiento y respondiéndole cuando el estudiante te lo demanda, eso no se considera. ... Tener como ese plus digamos. Yo lo veo así, al menos desde el rectorado se hicieron capacitaciones en todo lo que era virtualidad, de distintos profesores y a esos profesores se les daba un dinero por hacer

⁶³ Otro de los elementos de la pedagogía UNESCO queda en evidencia con la repetición de la idea de la “innovación”. Si bien el tema de la innovación no es nuevo, viene desde los años '80, se sigue repitiendo en las reformas educativas. Christian Laval menciona que el “culto a la innovación” o la fetichización de la innovación es producto del empobrecimiento de los ideales progresistas pedagógicos y tiene como consecuencia la despolitización de las transformaciones pedagógicas. Más allá de si Laval acierta o no en las explicaciones acerca de las causas sobre la insistencia en la innovación (lo que podemos ver a través de este concurso, en relación con las directrices UNESCO 2030), es que la innovación se transforma en un fin en sí mismo y “define una norma de funcionamiento tanto para la organización escolar como para todas las instituciones cualquiera sea su naturaleza y su objetivo, norma que es la de las empresas en un mercado competitivo” (2004: 282). Esto queda en evidencia cuando en los enfoques estratégicos del cuarto Objetivo del Desarrollo, dedicado a la educación, se propone como “indispensable aprovechar la innovación y las TIC para fortalecer los sistemas educativos, difundir conocimientos, brindar acceso a la información, promover un aprendizaje de calidad y efectivo, y prestar servicios de forma más eficaz” (2015: 32). Es el culto a la innovación, junto con la fetichización de las tecnologías digitales, lo que da impulso a las “revoluciones pedagógicas” (Laval, 2004).

esa capacitación, era como un incentivo y vos tenías que presentar cuál era tu aula virtual, cómo estaba mediado el contenido, te iban capacitando hasta que terminabas de armar el aula y después desde el rectorado se supervisaba con la gente de educación a distancia, pero para que se pudieran anotar los profesores. O sea, se anotaron, pero porque estaba ese incentivo, sino los titulares no querían hacerlo, o sea, mandaban a los jefes de trabajos prácticos y uno decía “bueno, al menos tengo este plus”. (autoridad 5)

El incentivo funciona como una forma de individualizar los logros, ejemplificar la práctica valiosa (a partir del premio) y producir la competencia. Esto se deja entrever en las estrategias también vigentes para formación docente en la FCPyS:

Vamos a arrancar por los docentes, también para ir incentivándolos a que se... hagan ese trabajo. Porque convengamos esto que te comentaba antes, tener un espacio que tenga los materiales, que es UNCuVirtual, es bastante distinto de lo que nosotros queremos proponer. Así que creo que va a costar un poco llevarlos a todos. Algunos se van a querer ir solos, van a sumarse a la propuesta solos, pero otros van a ser más reacios a aceptar la idea, sobre todo porque me parece que implica un gran esfuerzo. Implica rever tu forma de dar clases como docente y volcarla a la virtualidad, que es distinto. Es aprender. (autoridad 7)

En este caso, el incentivo no es material como en el concurso sino simbólico. Es decir, se utiliza la motivación de los docentes con interés, y a partir de la enseñanza de ciertos usos de la plataforma, se prescribe el uso de la “virtualidad” de un modo específico. Y a su vez, el trabajo de los docentes que se “animen” a esa modalidad va sirviendo de antecedente y ejemplo para otros docentes.

Podemos ver cómo el incentivo se hace presente como una de las formas de motivar a los docentes a utilizar las tecnologías digitales, mecanismo que genera y reproduce la división “jerárquico-generacional” del trabajo docente (algo que abordaremos con más profundidad en el apartado 5.1.3). A modo de anticipo, podríamos describirla como un modo de división del trabajo digital: los profesores se dividen según cargos y edad el quiénes trabajan en las plataformas digitales, división basada en el supuesto generacional, es decir, de que los docentes más jóvenes entienden sobre tecnologías digitales más que las generaciones mayores y se encargan con mayor frecuencia del trabajo que involucra el uso de medios digitales. Si, como mostré en el capítulo anterior, más

del 50% de las dedicaciones docentes son simples, estos incentivos no son menores para aumentar el salario, para tener ese “plus”. Pero a su vez, estas diferencias económicas y de saberes que se pueden obtener mediante la participación en un concurso o la capacitación y certificación consecuente, contribuyen a la competencia y fragmentación de las condiciones de trabajo docente.

En otro contexto Noble señalaba: “se recurre al incentivo académico y la promoción laboral para gratificar la cooperación y disuadir la disidencia” (1998: 8). Sin que este mecanismo sea mencionado de forma regular entre los testimonios docentes, me gustaría ilustrar que la lógica incentivo-competencia no solo aparece entre los gestores o administrativos de las áreas de educación a distancia sino que también entre profesores:

Yo lo que digo es que... eso, yo lo que siento es eso, da lo mismo todo. O sea no importa, es una cuestión personal tuya el tipo de clase que das, el uso de la virtualidad que hacés, la exigencia con respecto del aval me parece que es un estándar mínimo que lo van subiendo un poquitito pero deberíamos estar más lejos, supongo ahora, y para eso se debería incentivar o económicamente o con cargos, de alguna forma. Si vos te has gastado en dar una clase y armarla y el Power Point y el video... y la vocación está, pero si vos ves que seguís como JTP haciendo las clases así y el otro profesor que viene y lee dos páginas de un libro y está como adjunto decís bueno, no vale la pena. No hay incentivo. (docente de Historia, FFyL, 48 años)

Vemos la concepción meritocrática que subyace al concurso, y cómo fomenta la competencia. Vuelvo entonces al poder pastoral y su entrecruzamiento con las tecnologías de gobierno modernas, en particular, la individualización que produce, a través de una identificación analítica de los méritos y deméritos, y el concurso como técnica de gobierno. Es decir, la competencia con sí mismo y con los otros se produce *a través* de la conducta de este docente con sus pares. Pero esta producción no es espontánea, no es invento ni idea del docente, ha sido producido por mecanismos a cargo de la universidad en este caso (los concursos de rectorado, los programas de incentivos). Si bien este mecanismo no es nuevo en la universidad, no quiero dejar de señalar dos cuestiones: primero, cómo se imbrica con los saberes de la cultura digital, legitimando ciertas formaciones o capacitaciones. En este punto quiero ser clara,

esta imbricación no supone una sobredeterminación intrínseca: ni las tecnologías digitales necesariamente implican técnicas de gobierno neoliberal ni el enfoque por competencias y los concursos e incentivos determinan una formación específica en medios digitales funcional al capitalismo cognitivo. Estas decisiones y discursos históricos y contingentes se vienen afianzando, pero no son aplicados a la letra por docentes, hay resistencias. Lo que planteo es que podría haber formaciones en medios digitales en el sentido que Simondon plantea, es decir, para la formación de mecanólogos o tecnólogos, que desarmen el sonambulismo tecnológico dominante en las capacitaciones vistas. Y, en segundo lugar, el “plus” económico se convierte en un motivo para inscribirse en estas capacitaciones por parte de una planta docente con más de la mitad de cargos simples y afianza la precarización como gubernamentalidad actual. Es decir, la gubernamentalidad neoliberal y el capitalismo cognitivo sí necesitan una formación en competencias (como lo veíamos en el apartado anterior), instalar mecanismos basados en el mérito y demérito, y una capacitación “básica” en medios digitales.

5.1.3. Desentrañando el dispositivo III: la organización del trabajo docente

¿Cómo cambia entonces en la UNCuyo la labor docente cuando es mediada por la infraestructura digital y una formación tecnopedagógica específica?

En el tercer (3.1.1) y cuarto capítulo (4.2), describí las condiciones materiales de trabajo del profesorado: conectividad 24/7, dos o más dispositivos digitales (*smartphone* y por lo menos una computadora), y algunas dificultades en las unidades académicas para trabajar con estos dispositivos, ya sea por problemas de hardware (cables, adaptadores, baja o mala conexión) o problemas de formación (aunque los docentes en muchos casos toman capacitaciones pedagógicas, les lleva tiempo lograr incorporar tecnologías digitales a las clases de acuerdo a lo que aprenden). También señalé el uso de dispositivos digitales en los procesos educativos pasa por decisiones y posicionamientos político-pedagógicos, la edad de los docentes y la posición que ocupan dentro de la unidad académica (en la FFyL los docentes de la Comisión de Virtualidad son mucho más entusiastas con respecto a la utilización de tecnologías digitales que

quienes no pertenecen a ella). Por último, otra variable en la decisión de utilizar dispositivos digitales en las materias que dictan, es el cargo docente que ocupan dentro de la/s cátedra/s (Titular, JTP, Adjunto) y la dedicación. Pese a todos estos matices, en general, es posible sostener lo que afirma una de las docentes de la FFyL: “Cada vez tenemos docentes más mediatizados, son pocos los docentes que no usan redes sociales. Y no creo que haya ninguno que no use Whatsapp” (profesora de Portugués, 30 años).

He dicho que el diagnóstico generalizado de condiciones de conectividad y de equipamiento mejoró en los últimos años en las tres unidades académicas. Específicamente el diagnóstico realizado en la Facultad de Filosofía y Letras, plasmado en las Memorias 2014-2017, derivó en una mejora en la conectividad, pero está generalizado que los docentes son quienes aportan sus herramientas de trabajo, particularmente la computadora (y en algunos casos cables y otros implementos). Esta situación es caracterizada por algunos docentes como un problema, pero también como una práctica naturalizada: en parte por la comodidad de contar con sus herramientas de trabajo, en parte por el cansancio frente a la demanda no escuchada por las autoridades, en parte por el ajetreo de cada día. La ausencia o postergación de la colectivización de los problemas deja abierta la multiplicación de estrategias individuales para la resolución de ese tipo de dificultades de infraestructura.

Sobre esta base, entrevemos dos rasgos acerca de cómo se ejerce la docencia: uno es la división de tareas y roles y otro, la imbricación de la evaluación como técnica de gestión y dispositivo de subjetivación coincidente con el creciente uso de plataformas digitales (a ver en 5.2.3).

En relación a cómo se concibe y se ejerce la docencia⁶⁴, dar cuenta a través de las entrevistas de la división “espontánea” del trabajo docente en plataformas digitales, es decir, no coordinada según la normativa institucional y, paralelamente, revisar las diferencias y similitudes con la división formal que plantea el SIED sobre los dos roles que atañen a la actividad docente.

Advertimos una división “espontánea” del trabajo docente en las facultades de Filosofía y Derecho, que he llamado “delegación jerárquico-

⁶⁴ Recalco que la UNCuyo tiene una planta docente de alrededor de 6000 cargos para una población estudiantil de 35.000 estudiantes y más de la mitad de esos cargos son dedicaciones simples.

generacional”. Es un modo de división del trabajo que muchas veces va ligado a una diferencia jerárquica entre cargos docentes y dedicaciones, como así también a los supuestos saberes digitales que tienen las distintas generaciones. Así lo detalla una de las estudiantes:

Y, en general yo creo que son los adscriptos y los ayudantes de cátedras, que a veces son mismos compañeros nuestros. Generalmente los profes más... los titulares, que son como los más grandes, ni se involucran en el tema. Se nota bastante que es una delegación que han hecho en los más jóvenes, en los adscriptos, en los ayudantes de cátedra, que a lo mejor son los que... por ejemplo, en [una materia], nosotros sabíamos que estábamos divididos dentro de la comisión que ya tenía, o sea, estábamos divididos toda la materia en comisiones, en cuatro comisiones. Dentro de mi comisión, que se trabajaba el aula virtual también estábamos divididos porque éramos muchos, entonces estábamos a cargo de cada adscripto, que eran los que nos corregían a nosotros, yo sabía quién me corregía a mí y otro quién le corregía. ... Hay muchos adscriptos en esa cátedra, muchos ayudantes, y eran ellos los que se encargaban. (estudiante de Derecho, 29 años)

Esta función docente introduce algo similar al desdoblamiento de roles preconfigurado por el modelo tecnopedagógico de educación a distancia: la separación entre el docente y el tutor. Queremos marcar la diferencia entonces entre el tutor y el docente, según la perspectiva del profesorado:

en la virtualidad el tutor es como un guía que va al costado, no es, no está tan centrado, [el estudiante] no se apoya tanto en el profesor para hacer lo que tiene que hacer, entonces creo que es como un... sigue siendo importante porque es un guía que les va diciendo por dónde tienen que ir, pero las tareas las van haciendo solos, entonces es más un rol de guía y de tutor. (docente de Inglés, FFyL, 34 años)

El tutor tiene una tarea más de seguimiento o “monitoreo”, un “un rol más de acompañante, más de colaborador” (docente de TUPA, FCPyS, 45 años). Más allá de lo que estipula el SIED, aparece como algo deseable incorporar ciertas funciones del rol de tutor, no solo a nivel de gestores, sino también en algunos profesores:

En realidad la docencia debe incorporar el rol del tutor y es un rol que nos cuesta incorporar a los docentes, a algunos docentes. Y el tutor inclusive puede ser alguien que no sabe nada de lo que se está enseñando y sólo vaya mirando puntos de producción, entonces tampoco te interesa hablar con él (risas) porque es alguien que sólo está mirando si rendiste, no rendiste, si hiciste el módulo, si no lo aprobaste, realmente es un rol muy penoso como docente ¿no? *Es una cuestión de seguimiento, pero no de enseñanza.* (docente FFyL, 58 años, destacado mío)

Esto es, según lo que veíamos anteriormente, la función que desempeñan los docentes adscriptos o con cargos con menor dedicación y experiencia, bajo lo que denominamos “delegación generacional y jerárquica”. En condiciones de precariedad, los más jóvenes –que pueden ser estudiantes ayudantes alumnos, docentes adscriptos o JTP– realizan un seguimiento formal en el cual chequean la entrega de trabajos, median las consultas entre estudiantes y docentes de mayor cargo a través de redes sociales (considerando que varios docentes admiten que usan WhatsApp solo con el equipo de cátedra pero que no dan el número de teléfono a sus estudiantes sobre todo en cátedras numerosas), y realizan un “acompañamiento más cercano” con los estudiantes, incluso “desde lo afectivo” (docente de Ciencias de la Educación, FFyL, 58 años). Por lo tanto, el tiempo y la dedicación hacia los estudiantes se realiza disparmente, más como seguimiento - ante “dudas, qué se yo, cuestiones de cronograma, de formas”- y retroalimentación que como construcción colectiva. Vemos aparecer la paradoja de la concepción tecnopedagógica de la educación a distancia advertida por Noble⁶⁵: el acompañamiento más cercano a los estudiantes es realizado por los docentes con menos experiencia y en condiciones más inestables: “la universidad mal paga precariza el trabajo de los tutores para que resuelvan lo que los profesores universitarios efectivos y con exclusiva no pudimos resolver. Creo que es un lugar desde lo laboral también bastante injusto para el tutor, él viene a arreglar lo que el otro no pudo hacer” (docente de Ciencias de la Educación, FFyL, 58 años). Considerando la proporción de docentes con dedicaciones simples (52,3%) y semiexclusiva (34,8%), además de docentes adscriptos y estudiantes avanzados, podemos establecer uno de los factores que genera una

⁶⁵ La paradoja es la siguiente: para que los procesos de educación sean significativos requieren de un estrecho lazo entre docentes y estudiantes (como entre estudiantes) y una adecuada proporción entre unos y otros. Cuando el proceso educativo se somete a procesos de mercantilización, es decir, de fragmentación del proceso educativo, como el que dio inicio a la educación a distancia, se retrajeron las condiciones de trabajo docentes en búsqueda de reducir costos, lo que debilitó cuando no anuló la relación entre docentes y estudiantes y los vínculos intraestudiantiles. Es decir, a principios del siglo XX se promovió la idea de la educación a distancia bajo las promesas de educación accesible en cualquier momento y lugar y con las ventajas del trato individualizado entre docente y estudiante. Pero, al someter la educación a la producción de mercancías bajo la lógica de la industria, en este caso cursos, la calidad de lo ofrecido bajó. Aunque en las carreras de grado de las tres facultades analizadas de la UNCuyo no encontramos que la educación virtual sea un modo de contrarrestar el desfinanciamiento en la docencia (como sucedió en Estados Unidos según Noble) sí aparecen situaciones de transformación del trabajo por la introducción de tecnologías digitales.

base cada vez más amplia de docentes con dificultades para poder cumplir los requerimientos pedagógicos específicos del modelo de enseñanza a distancia: para ser de calidad, demanda una importante atención al acompañamiento estudiantil que debe desempeñar el/la docente, vinculado estrechamente al trabajo en plataformas digitales. Estas condiciones están vinculadas a lo que una de las autoridades llama “el profesor valijero”

que viene de un lado o del otro, después se va a su trabajo, qué se yo y es venir a dar clase porque “tengo que ganarme el sueldo y tener el DAMSU”. Y ese amor por la docencia o por el compartir conocimiento y esas cosas es lo que se ha ido perdiendo y despersonalizando. (autoridad 1)

El problema para la comunidad educativa, según la perspectiva tecnopedagógica, es que el docente no es “inspirador”, que no hace clases “memorables”, va perdiendo “el amor por la docencia”. En este punto, las demandas afectivas, es difícil distinguir, por la especificidad del trabajo docente, cómo se imbrican dos cuestiones asociadas pero distintas: una, lo que Citton marcó como la armonización afectiva, es decir, ocuparse por la resonancia emocional es indispensable para cualquier intercambio de argumentos; dos, la implicación afectiva de las lógicas de gestión empresarial que exige la organización del trabajo posfordista en el capitalismo cognitivo, emergente en la UNCuyo.

Una de las profesoras de la TUPA comenta la relevancia y los requisitos para que la tutoría, según su mirada, sea beneficiosa para el estudiantado: “Si no tenés la tutoría permanente del docente, es imposible que hagan esa búsqueda dentro de ciertos parámetros, que no tergiversen lo que ese texto matriz quiere trabajar o la idea que ese docente quiere traer a cuenta a discusión, crítica” (docente de TUPA, FCPyS, 45 años). Y para la cantidad de docentes y la proporción de estudiantes de esta carrera, 2 o 3 por cátedra con entre 60 y 80 estudiantes por año, ese seguimiento se hace muy difícil. Entonces, agrega, “al ser tan pocos docentes para tutorear a tantos alumnos, terminamos concentrando actividades más parecidas al famoso modelo presencial que lo que aspiran estas cuestiones de la modalidad virtual”. Nótese que, en algún punto, las actividades “interactivas”, de colaboración, grupales, parecerían ser intrínsecamente de la modalidad virtual, como si esos mismos principios y

actividades no fueran factibles o realizables en la presencialidad. Vemos el peligro, si no se hace el acompañamiento adecuado, de terminar generando mayores dificultades a los estudiantes. Esto afecta específicamente a los más jóvenes y recién ingresantes a la universidad que, como coinciden en la mayoría de los docentes, presentan más dificultades para la lectura, escritura, discusión a partir de categorías teóricas.

En esta “nueva” organización del trabajo actúa un supuesto de familiaridad con las tecnologías digitales, basado en una diferencia generacional, pero además, decisiones docentes, a veces consensuadas, otras implícitas (de quienes están en condiciones menos estables) de implicación subjetiva en esas condiciones de trabajo, no solo por vocación o amor a la docencia sino también como modo de desarrollo de la carrera docente. Situaciones que generan competencia y, entre algunos docentes, ciertas prácticas vinculadas con la meritocracia y sus mecanismos de incentivo-recompensa, que afianzan la precarización del trabajo, con condiciones que se estrechan bien con el posfordismo y la gestión empresarial de la educación. Además, en términos de la “calidad” de la educación, esta sobrecarga de tareas en los docentes con menos experiencia y condiciones más inestables puede llevar a una mayor desresponsabilización de los adultos sobre los jóvenes (Morduchowicz, 2018), específicamente a una desresponsabilización “inintencional” docente o desresponsabilización institucional estructural. Y también a la paradoja de la calidad que mencionaba David Noble (aunque hay más seguimiento personalizado y afectivo, hay menos solvencia pedagógica entre profesores más jóvenes y en condiciones menos estables), aunque no ya pensando en la educación a distancia, sino en la educación híbrida.

Sobre lo postulado por el SIED, se estipula una específica división para el trabajo docente que involucra no solo las carreras a distancia (opción pedagógica que supere el 50% de la carga horaria no presencial) sino también para las carreras presenciales con hasta el 30% de carga no presencial, aunque toma el modelo de la educación virtual: por una parte los profesores contenidistas o autores y, por otro, los tutores (o profesores) disciplinares. Los primeros son los encargados del desarrollo de los contenidos de los materiales acorde al modelo pedagógico que brinda el SIED-Central (sus pautas, documentos e instructivos).

El profesor contenidista es el mediador para lograr la validación de sus materiales en vistas a obtener la certificación de calidad –que todavía no opera en la UNCuyo pero está previsto desarrollarla-, como así también coordinar el proceso de elaboración de material con el sistema de tutorías y administración de estudiantes. También es un perfil que debe estar atento a la calidad según procesos de evaluación. Además, tenemos a los tutores disciplinares que se encargan de una “gestión didáctica y administrativa” del trabajo tutorial en los diferentes grupos (SIED, 2018:29). Se encuentra entre sus funciones principales hacer un seguimiento particular, constante y fluido de la situación de cada estudiante, por lo que se estipula un máximo de 20 estudiantes por tutor/a; algunas de estas actividades las encontramos en las prácticas que describimos anteriormente correspondiente a los docentes más jóvenes. La misión de los tutores según el SIED es promover la autonomía estudiantil atendiendo a sus características específicas con tutorías presenciales, en línea o guardias telefónicas según sea el caso; algo que también señalé que se da. En las condiciones de trabajo también hay similitudes entre tutores y docentes. Ya había mencionado que, según lo que veíamos de la ordenanza 65/08 de Consejo Superior, se establece la diferencia entre recursos humanos permanentes y ocasionales o, como agregan desde el rectorado, “los tutores algunos son docentes, por lo tanto les pagan por ordenanza 36, y hay otros que tienen que facturar” (autoridad 1).

Las condiciones de trabajo docente en la universidad pública argentina, que exceden y preexisten a la institucionalización del SIED, pero que, al mismo tiempo, son intensificadas y ampliadas por la transversalidad que la UNCuyo le otorga a las tecnologías digitales (a través de las distintas ordenanzas), pueden ser comprendidas desde lo que Isabell Lorey añade a la tesis foucaultiana del neoliberalismo como razón de gobierno. El arte de gobernar moderno, recordemos, se centra para Foucault en el gobierno de los seres humanos (no de los territorios ni de las cosas), apunta a conducir conductas, es decir, ser conducidos en el propio comportamiento a través de los otros y, a su vez, se gobierna a los otros a través de la relación del sujeto consigo mismo. En este marco, Lorey sostiene en *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad* (2016)

que la precarización (que no es lo mismo que la precariedad)⁶⁶ no sirve solo como fundamento de la acumulación capitalista sino como instrumento de gobierno, implica modos de subjetivación, vivir en la incertidumbre. Esto implica que, como dice Foucault, bajo la lógica neoliberal no hay interés en reducir la desigualdad, pero Lorey agrega un matiz: “el arte de gobernar consiste en la actualidad en tender a un máximo de precarización (que probablemente no puede ser calculado con exactitud) correlativo a un mínimo de aseguramiento, y en hacer que el mínimo no caiga por debajo de ese umbral” (2016:75). Es decir, se combina la precariedad con la precarización como gubernamentalidad. Ahora podemos entender lo visto sobre las condiciones de infraestructura tecnológica de la UNCuyo (en 3.1.1) y de trabajo docente (y el abanico de condiciones: adscriptos, ayudantes alumnos, tutores) desde este punto de vista: el neoliberalismo juega con la desigualdad, desestructura la organización colectiva y se apoya en las diferencias para gobernar; el interés por otorgar condiciones mínimas tiene que ver con entregar posibilidades básicas para entrar en el juego de la competencia individual, de extender la precariedad, pero sobre todo instalar la precarización como gubernamentalidad, que involucra los modos de subjetivación.

Aquí cierro el análisis sobre algunos de los elementos que conforman el dispositivo para la producción de subjetividades bajo la racionalidad neoliberal (el incentivo, la formación en competencias y la organización del trabajo docente) y cómo se imbrican los saberes tecnopedagógicos para hacer conducir de determinada manera el trabajo entre profesores, cómo son incorporadas las lógicas de incentivo entre docentes, naturalizadas ciertas condiciones de trabajo y, de algún modo, individualizadas las resistencias, es decir, cómo operan ciertas relaciones de poder en torno a ciertos saberes. En la segunda parte del capítulo me dedicaré a las transformaciones estructurales que operan en la UNCuyo asociadas a la racionalidad neoliberal.

⁶⁶ Isabell Lorey distingue tres dimensiones de lo precario: la condición precaria, que implica una dimensión ontológica de la vida; la precariedad, que “designa efectos políticos, sociales y jurídicos” (2016:27) que tienen que ver con “posicionamientos sociales diferenciales en la inseguridad” acorde a relaciones de desigualdad y jerarquización; y la precarización como gubernamentalidad, que va más allá de la incertidumbre en el trabajo remunerado, significa “incertidumbre en el modo de vida y por ende en los cuerpos y en los modos de subjetivación” (28).

5.2. El mercado de la educación superior

Yo vengo de las tecnologías, pero las he usado para desarrollar sistemas, programación; a mis alumnos del ITU les enseñé Ofimática, que es lo que necesitan para trabajar, pero hay toda una ola tecnocrática por decirlo de alguna manera que a mí a veces me da la sensación que es más, como decirte, comercial que real. Yo creo que las tecnologías van cambiando todo el tiempo y van avanzando en un montón de cosas porque hay un mercado muy grande de fábricas de tecnologías y un montón de empleos que son de eso y por eso vamos hacia ese lado. Si de alguna manera esto se... si a alguien, no sé a quién se le ocurriera decir no, paremos un poquito con las tecnologías que nos estamos volviendo locos, tal vez se podría repensar de otra manera. Pero como eso es lo que va, el mercado, ahora sí el mercado, las grandes organizaciones mundiales, etcétera, fomentan todo esto, *la universidad no puede estar afuera de eso tampoco, porque la universidad no va a generar un androide que no usa tecnología, tenés que adaptarlo a eso*. Lo que yo siempre les he dicho más o menos está dicho en el primer curso, esto de tomar las tecnologías en forma crítica. ¿Para qué la quiero? Entonces por ahí en el Plan Estratégico se ponen (sic) como tecnología pero tampoco se dice exactamente hacia dónde, hasta dónde y por qué. ¿Entendés? (autoridad 1, destacado mío)

Esta cita permite ilustrar la premisa del *Realismo capitalista* de Mark Fisher (2019): solo hay una idea que está extendida y aceptada como inevitable, el capitalismo es el único sistema económico viable y no hay opción posible. En este contexto, la universidad no puede parar, tiene que adaptarse a quienes estudien y trabajen en ella, como cualquier otra industria, a las lógicas del capitalismo cognitivo. La universidad tiene que usar tecnologías digitales. El punto controversial es cómo lo hace: ¿de un modo predeterminado por la visión tecnopedagógica UNESCO-BM? ¿Qué implicaciones tiene esto? ¿O hay caminos alternativos a esta política internacional dominante?

Como anticipé al inicio del capítulo, en este segundo apartado quiero analizar la introducción de la lógica del mercado en la educación, en el marco del proceso general que señalé como la transformación de la educación superior acorde a la racionalidad neoliberal.

Para ello, ahondaré en una de las premisas del neoliberalismo que menciona Wendy Brown (2016), es decir, cómo el mercado se erige como verdad o espacio de veridicción. Además, seguiré con los aportes de Laval (2004) para dar cuenta de los cambios evidenciados en la educación francesa, así como también la mirada de Mark Fisher (2019) y Gary Hall (2016) respecto de la educación inglesa. Para dar cuenta de la relación entre la generación de un

mercado de la educación y las tecnologías digitales, recuperaré algo de lo señalado por David Noble (1999) sobre la automatización de la educación superior en Estados Unidos y Canadá. Por último, contextualizaré estas transformaciones en América Latina a partir del libro *La universidad sin frontera. La internacionalización de la educación superior en América Latina* (2015), de Claudio Rama, y *La internacionalización de las universidades. Debates globales, acciones regionales* de Daniela Perrota (2016).

El historiador de la tecnología David Noble en *Digital Diploma Mills* (2002) contribuye a analizar la comercialización tanto de la investigación como de la enseñanza universitaria en el marco de la extensión de las tecnologías digitales en Estados Unidos a fines de los años '90. Es decir, la universidad como industria productora de mercancías. Para nuestro análisis será útil seguir, a través de los procesos que se dieron en Norteamérica, la mercantilización de la enseñanza, así como la transformación (y fragmentación) del proceso educacional en mercancía.

En el segundo capítulo mencioné, a partir de las investigaciones de Noble (2002; 1998; Buchbinder y Rajapogal, 1996), cómo se produjo la mercantilización de la investigación y de la enseñanza. El cambio más importante fue la identificación de las universidades como productoras de capital. Para generar fluidez se produjeron cambios en dos fases: en la primera se tendió a convertir a la investigación en mercancía, es decir, en patentes comercializables; la segunda provocó que la enseñanza se transforme en mercancía a través de la producción de cursos. La primera tendencia está asociada a la crisis de los años '70 y a la decisión consecuente de las empresas más importantes de EE.UU de financiar desarrollos técnicos de y con las universidades para mejorar su competitividad. Esta situación jerarquizó el trabajo en laboratorios y desarrollo de investigaciones y, paralelamente, la enseñanza fue quedando en en segundo plano. Devaluada la enseñanza por la fuerte inversión en el desarrollo de patentes, el aumento de matrícula estudiantil, el congelamiento de salarios y el mantenimiento del mínimo de programas curriculares, se introdujo la enseñanza "computarizada". El resultado de la primera fase, convertir la investigación en mercancía a través de productos patentados, fue la asignación de recursos para

la investigación en detrimento de la docencia; pero esta situación no es la de la UNCuyo.

Para David Noble, la mercantilización de la enseñanza trajo consecuencias en dos sentidos⁶⁷: “el relacionado con la universidad como espacio de producción de mercancía y el relacionado con la universidad como mercado propio para dicha mercancía” (1999:181). Esta diferencia pone en foco problemas centrados en distintos integrantes de la comunidad universitaria: “Las primeras generan para el profesorado la problemática laboral tradicional acerca de la introducción de nuevas tecnologías en la producción. Las segundas generan para los estudiantes cuestiones importantes sobre costos, coacción, privacidad, equidad y la equidad de la educación” (181). Noble, a fines de los '90, destacaba que las universidades no solo vivían una revolución tecnológica sino que esta era el disfraz y vehículo de la comercialización de la educación superior. Entre las y los promotores de la transformación encontraba a los administradores de la universidad, empresas, fundaciones y asociaciones comerciales y, en tercer lugar, a los “fanáticos” de la tecnología. En un análisis similar, Christian Laval (2004), con la vista puesta en la educación francesa, ofrece un panorama acerca de los diferentes procesos que conlleva la mercantilización de la educación: uno es el ingreso de las empresas en el terreno escolar (con publicidad o con productos), y en particular menciona el crecimiento del mercado de enseñanza superior en línea o *e-learning* (162), y el otro consiste en transformar a las escuelas en productoras de mercancías (como patentes).

De los procesos mencionados por Noble y Laval, principalmente me circunscribiré a la creación del mercado educativo global, prestando especial

⁶⁷ Recordemos lo consignado en el apartado 3.2.4: la mercantilización de la educación requiere de la fragmentación del proceso educativo en bienes discretos. Los tres pasos o etapas de la comercialización son: primero, desviar la atención respecto a las personas implicadas en el proceso educativo para centrarse en la producción, fragmentación e inventariado del “material del curso” (programas, clases, exámenes), es decir, lo que se considera el contenido. El segundo momento está dado por la descontextualización de esos fragmentos dentro del ensamblaje de los nuevos cursos creados por los docentes “modificando su naturaleza, al margen de las personas y las pautas educativas” (2002: 3) que sustentaron la creación del material original. Noble identifica este paso como el “crucial” de todo el proceso de comercialización. El tercer momento, una vez reensamblados, los cursos se sacan al mercado y los “propietarios” (que pueden coincidir o no con los creadores originales del curso) establecen un precio. Así, según Noble, los docentes se convierten en productores de mercancías, bajo un régimen similar al de cualquier otro trabajador de otros sectores de la industria, y los estudiantes en consumidores.

atención al rol que cumple la introducción de tecnologías digitales o el proceso de “virtualización” (y la adecuación de la UNCuyo acorde a los estándares que lo modelan). Es decir, no me abocaré a cómo se producen mercancías porque no es el caso de la oferta de grado de la UNCuyo, ni a la entrada de empresas en las universidades, sino más bien a la aparición y adopción de modos de funcionamiento universitarios inspirados en la gestión de empresas y en la adopción de criterios y normas para poder ajustarse a la configuración del mercado educativo global.

En el marco de lo que Claudio Rama (2015) denomina la tercera reforma de la educación superior en América Latina, caracterizada por la internacionalización, la “educación virtual [es] una de las nuevas realidades de la tercera reforma a escala global” (2015: 60). La UNCuyo no es ajena a esta realidad, de hecho participa, desde hace más de diez años, en la fuerte promoción de la internacionalización y en el impulso y desarrollo de las tecnologías digitales (con la plataforma UNCUVirtual como ejemplo más destacado, aunque trunco). Así es como una de las líneas estratégicas que está contenida en el objetivo señalado por el *Plan Estratégico* de la universidad establece: “Fortalecimiento y diversificación de la modalidad de educación a distancia y promoción del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en los ámbitos educativos presenciales como virtuales”. Aunque los lineamientos sobre qué significa internacionalización han variado a lo largo del tiempo, la aspiración a responder a la “demanda” del mercado de educación superior y su relación con las tecnologías digitales es una constante. El ejemplo más reciente de este impulso es la organización de la primera Feria Internacional de Educación Superior de Argentina (FIESA) llevada cabo por la UNCuyo como sede organizadora en 2018.

Tomando los documentos de la universidad y la organización de FIESA como indicios de las políticas de la UNCuyo, entonces pasaré a describir cómo en la actualidad la universidad se está abriendo lugar en el mercado educativo, a través de los procesos de internacionalización de la educación (con sus disputas sobre los sentidos que tiene este proceso), en los cuales las tecnologías digitales cumplen un rol central.

5.2.1. Internacionalización y “virtualización”

Retomo entonces una de las tendencias del modelo neoliberal educativo mencionada por Laval (2004): la configuración de un mercado educativo. Proceso en el cual las tecnologías digitales ocupan un papel central, en particular en la internacionalización de la educación superior. Para dilucidar este concepto recurriré a Claudio Rama y Daniela Perrota, investigadores sobre educación superior que, aunque comparten el diagnóstico sobre el carácter polisémico de la internacionalización, presentan posicionamientos diferentes. Además, recuperaré el trabajo de Lucila Voloschin (2011), sobre el proceso de internacionalización de la UNCuyo.

El proceso de internacionalización del campo científico no es nuevo, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial las instituciones de educación superior avanzaron en un proceso de internacionalización progresivo. En Latinoamérica, Hebe Vessuri (2010) señala que la mayoría de las universidades han atravesado procesos de conformidad, subordinación, homogeneización y competencia desigual en relación al modelo hegemónico global de la universidad norteamericana acordes al ímpetu del mercado global emergente de educación superior, con decisiones más o menos voluntarias.

En este sentido, hace años la UNCuyo viene trabajando en su proceso de internacionalización y el evento más reciente que confirma una de las direcciones que toma este proceso es la primera Feria Internacional de Educación Superior de Argentina (FIESA) organizada en 2018. Evento que contó con el anfitrión, Daniel Pizzi, rector de la UNCuyo, presidente de la Comisión de Asuntos Internacionales del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y una de las principales autoridades del Comité Ejecutivo de la CRES 2018. FIESA nos sirve como detonante para pensar cómo las tecnologías digitales se imbrican con los procesos de internacionalización y cómo se lleva a cabo en la UNCuyo.

Como señala Lucila Voloschin en su tesis sobre la internacionalización de la UNCuyo⁶⁸ (2011), la universidad viene trabajando sobre su proceso de

⁶⁸ La investigación sobre la internacionalización estudia el registro de convenios internacionales firmados por la UNCuyo, estadísticas de presupuestos de la universidad y entrevistas semi-estructuradas a agentes institucionales involucrados en la conducción de la internacionalización de la UNCuyo.

internacionalización desde 1957, en tres etapas distintas: 1957-1974, periodo caracterizado por convenios internacionales con los países centrales y llevado a cabo por iniciativas individuales; un segundo periodo que abarca la dictadura militar argentina (1976-1983), signado por la interrupción e inactividad; y un tercer periodo que va desde 1986 al 2010. En este último periodo ella divide dos etapas, la que va abarca la década de los '90 hasta el 2001 y otra que va desde ese año al 2010. Desplegaré más lo relacionado con la tercera etapa porque involucra a las tecnologías digitales y permite comprender algunos de los lineamientos que las contienen. En los años '90 Voloschin señala que “la internacionalización no era una prioridad en la política universitaria ... y que por lo tanto no resulta sorprendente que la UNCuyo adoptara los programas y actividades impulsados desde los centros académicos mundiales” (2011: 53). En cambio, a partir de inicios de la década del 2000,

en consonancia con sus pares argentinas y latinoamericanas, [la UNCuyo] advirtió la necesidad de incorporar la dimensión internacional a sus funciones sustantivas, dotándola de una estructura y modo de funcionamiento específico, avances que fueron propulsados desde el Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Así, las gestiones de María Victoria Gómez de Erice (2002-2005 y 2005-2008) cristalizaron en el ámbito universitario local diversas transformaciones y avances que fueron impulsados desde un nivel nacional. (Voloschin, 2011:58)

En la gestión de la rectora María Gómez de Erice el área internacional, a través de la jerarquización de la antigua Dirección de Relaciones Institucionales en Secretaría de Relaciones Institucionales (SRI), “fue progresivamente ganando terreno en la estructura de gestión y en la percepción de la comunidad universitaria” (64), aprovecho para refrescar aquí que bajo esta misma gestión se creó también el Servicio de Educación a Distancia e Innovación Educativa (2007). En pocas palabras, si en los noventa la asignación de recursos para la dimensión internacional era prácticamente inexistente y tampoco tenía lugar dentro de la estructura institucional, a mediados de los 2000 la situación se revertía: la actividad internacional adquirió un espacio específico, una Secretaría, y además percibía la mayor parte de recursos en el presupuesto total de la SRI. Esta política hizo disminuir los recursos destinados a la vinculación con el ámbito local, provincial y nacional para otorgar una mayor asignación para las actividades de incumbencia internacional, con fuerte presencia de convenios con

Francia, por eso Voloschin indica una tendencia europeizante. Por su parte, a partir de la gestión de Arturo Roberto Somoza, rector desde 2008 al 2014 (aunque el estudio de Voloschin llega hasta 2011), se creó la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria (SRIIRU), ámbito exclusivo para el desarrollo de actividades de incumbencia internacional. A partir de una serie de elementos analizados (convenios, cambios institucionales en la estructura de la SRIIRU, la creación del Instituto de Integración Latinoamericana y la participación de la UNCuyo en la Asociación de Universidades Surandinas y de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo) Voloschin señala una tendencia reciente de cooperación latinoamericanista, aunque no es conclusiva en este punto.

En 2011 se realiza el estudio denominado *El contexto futuro de nuestra internacionalización. Estudio exploratorio sobre la planificación de la educación superior en los países más vinculados con la UNCuyo*, llevado adelante por el área de prospectiva de rectorado. En este trabajo, tras el análisis de convenios, movilidad y políticas de más de 20 países con vínculos con la UNCuyo, se señalaban dos cuestiones como hipótesis con impacto en la educación superior argentina a mediano plazo: una indica que el aumento del acceso a la educación podría acrecentar la movilidad estudiantil; otra, que el avance de los países analizados hacia la universalización de la educación superior presionará también las expectativas de acceso a la educación superior argentina. La combinación de estas causas, anticipaba el documento, generaría una mayor demanda de planes y programas, es decir, la necesidad de ampliar la oferta de educación superior con compatibilidad internacional. En este sentido, hacía énfasis en la calidad como factor clave a nivel internacional y, por lo tanto, para tornar más competitivas a las universidades argentinas, se consideraba necesaria la vinculación de indicadores nacionales a parámetros internacionales, aunque con una “definición autónoma de esos parámetros en conjunto con los países latinoamericanos” (2011: 159-60). A su vez, se destacaban las “nuevas tecnologías de la información y la comunicación” como factor determinante para introducir “nuevas prácticas pedagógicas, tipos y modalidades educativas (cursos cortos, tecnicaturas, educación a distancia)” (160). Prácticas que involucran, según el documento, cambios profundos y graduales en las formas de

enseñar y aprender, en consonancia con la ordenanza vigente hasta ese momento (19/07). Además, entre las tendencias que se detectaban estaba el progresivo aumento de instancias privadas transnacionales que certifican competencias laborales, y se proponía que la universidad comenzara a certificar ese tipo de competencias para no quedar fuera de su rol como acreditadora de conocimiento y, además, facilitar la articulación entre certificación de competencias y certificación de formación. Por último, se reconocía que la internacionalización de la educación superior “comprende la tendencia a la internacionalización de los programas de estudio, en consonancia con el proceso de Bolonia” (160), aunque también se jerarquiza la construcción de espacios comunes de educación superior como el Mercosur.

A decir de Daniela Perrota (2018), especialista en internacionalización y regionalización de la educación superior como investigadora del CONICET, el proceso actual de internacionalización es un “fenómeno novedoso y diferenciado de experiencias anteriores de relacionamiento internacional de la universidad” (2016:12). Y retomando la definición más aceptada según lo que ella y Voloschin (2011) recuperan, entenderemos la internacionalización “en el nivel nacional/sectorial/institucional se define como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y las provisiones de la educación post-secundaria” (Knight en Perrota, 2016:12). Esta aproximación permite comprender diferentes fenómenos porque implica una visión procesual, en múltiples niveles (nacional, institucional y sectorial) y reconoce el carácter central y no marginal de la incorporación de la dimensión internacional. La internacionalización como estrategia presenta, según Perrota, por lo menos tres niveles (macro, meso y micro⁶⁹) y a lo largo de los años ha estado cargada de ambigüedad en políticas públicas y universitarias. Además, distingue dos modelos de internacionalización: fenicio o hegemónico y otro latinoamericanista. ¿Cuál es la diferencia entre una y otra forma de internacionalización? Por internacionalización hegemónica, Perrota entiende un

⁶⁹ El nivel micro está vinculado a la transformación de la profesión académica que prioriza la investigación y publicación en circuitos centrales y desincentiva la docencia y la extensión; el meso se refiere a la orientación de políticas institucionales hacia mejoras de rendimiento y de posicionamientos en rankings; el macro corresponde a la definición de políticas universitarias y científicas que busca mejorar la imagen internacionales del país desde educación y tecnología (Perrota, 2018).

entrelazamiento con “las reconfiguraciones del sistema de acumulación capitalista a lo largo de estos años, conforme avanzó la transnacionalización y la financiarización de la economía en la que se legitima la mercantilización de la educación y la privatización del conocimiento” (2018:169). La internacionalización latinoamericanista tiene como criterios principales su corte garantista y solidario, y se presenta menos como un fin en sí mismo y más como un instrumento para un objetivo mayor (ampliar y democratizar el acceso a la educación, principalmente).

Desde otro punto de vista, Claudio Rama, investigador uruguayo y ex director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), promotor de lo que Perrota denomina internacionalización fenicia, analiza la diversidad dimensiones de los procesos de internacionalización que provocaron el tercer *shock* o tercera reforma de los sistemas de educación superior de América Latina actualmente en curso. Desde su perspectiva, entre los desafíos que enfrentan las sociedades latinoamericanas, (propios de la tercera reforma de la educación superior que están procesando y promoviendo las universidades, las sociedades y los gobiernos de todo el mundo) están las nuevas tecnologías digitales que permiten

acortar distancias, expandir la educación transfronteriza, generar la educación virtual y viabilizar no solo una nueva práctica pedagógica y una educación no presencial, sino la expansión de la sociedad del conocimiento asociada a la autopista de la información para todos los intangibles y, destacadamente, para la educación superior. (Rama, 2015:58)

Teniendo como marco la complejidad del fenómeno de internacionalización, me centraré en el recorrido de la UNCuyo vinculado a la educación virtual que menciona Rama. Analizaré los entrecruzamientos de los niveles macro y meso que menciona Perrota tratando de describir los rasgos de los modelos de internacionalización presentados desde lo expuesto a través de Lucila Voloschin (2011).

En FIESA, la feria coordinada por la UNCuyo, aparecen los tres niveles de internacionalización que menciona Perrota, aunque me concentraré en dos: el meso, que orienta la política institucional universitaria hacia el rendimiento internacional (para lograr mejor posición en los sistemas de clasificación

universitaria, atraer financiamiento y movilidad estudiantil), y el macro, o sea, la definición de las políticas universitarias y científicas internacionalizadas respecto de una política exterior del país. En consonancia con lo propuesto por Rama veremos cómo internacionalización y virtualización transforman lógicas de una universidad tradicionalmente presencial como es la UNCuyo.

Entre 2016 y 2019 hubo cambios relevantes respecto del proceso de internacionalización que enmarca el proceso de la UNCuyo (algo que no pudo ser analizado por Voloschin debido al recorte temporal). Dos transformaciones propiciadas a nivel macro por las políticas educativas y científicas del gobierno de la alianza Cambiemos a nivel nacional (coincidente con la dirección del gobierno universitario) son importantes para dar cuenta del nivel macro. La repetida frase del expresidente Macri “insertar a Argentina en el mundo” da cuenta de la orientación, que en este trabajo acotaré a dos resoluciones significativas a nivel nacional: la sancionada en 2016 creó el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico⁷⁰ (SNRA), mediante la resolución 1870/2016, y la resolución 2641/17 regula la educación a distancia desde el año 2017. Estas dos legislaciones me permitirán relacionar las congruencias o continuidades entre el

⁷⁰ Mónica Marquina, exSecretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, remarcó en FIESA que con la creación del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA) “no se quisieron recortar carreras ni homogeneizar trayectos formativos”, marcando distancia respecto del modelo europeo (tipificado en el Plan Bolonia y el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos: reforma universitaria europea llevada adelante desde 1998 que llevó a un proceso de reformas curriculares para la homologación de títulos, la promoción de movilidad estudiantil, la implementación de nuevas metodologías docentes, la “diversificación” de la financiación y estandarización de cualificaciones para el aprendizaje permanente.). ¿Por qué hace esa aclaración? El SNRA se ajusta a “las experiencias internacionales vigentes” (2016: 3) congruentes con los lineamientos del BM y la OCDE. Dentro del nuevo SNRA, se toma el sistema de créditos como modelo, aunque se le cambia el nombre -dadas las numerosas críticas que tuvo el proceso de Bolonia según las palabras de la Secretaria-, y acá se denomina Reconocimiento de Trayecto Formativo (RTF) a la unidad de medida (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2016b, artículo 7). Más allá de la denominación, para la política educacional promovida durante la gestión de Cambiemos (a la que adhirieron 84 universidades privadas y públicas, entre ellas la UNCuyo), la equivalencia es similar a la del modelo europeo: 1 RTF equivale a 27/30 horas y un año académico a 60 RTF; entre 25-30 horas de dedicación equivalen a un crédito en el sistema europeo, un año académico a 60 créditos. Esta medida, de ser aplicada no sólo en el primer grupo de familia de carreras (Ingeniería, Arquitectura e Informática; etapa completa), seguramente facilitará la movilidad nacional y el reconocimiento de formaciones diferentes homologadas a nivel país. Si bien hasta el momento esas equivalencias no tienen relevancia para la movilidad internacional, el adoptar el sistema de créditos ya sienta las bases para, una vez lograda la consolidación del sistema a nivel nacional, se pueda avanzar fuera del país, sobre todo considerando la similitud de equivalencias con el modelo europeo entre tiempo y créditos o RTF.

nivel macro de la internacionalización con el nivel meso y micro, correspondientes a las políticas institucionales de la UNCuyo.

Como vimos en el primer capítulo (apartado 1.2), la disposición nacional vigente desde el 2017 es menos rigurosa que la anterior (de 2004) en los criterios; establece nuevas definiciones acerca de la modalidad presencial y la modalidad a distancia (elimina la bimodalidad); habilita la tercerización de servicios a través de Unidades de Apoyo; y modifica los porcentajes entre presencialidad y virtualidad, llevando hasta un 50% la cantidad de horas no presenciales para la modalidad presencial, pero bajo un régimen especial contenido en el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). Este se define como “el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia”, el cual debe ser elaborado por cada institución” (2017: 5). Mencioné que la resolución incluye en el artículo 14 la figura de “unidades de apoyo” para las universidades en relación a actividades académicas o de soporte tecnológico que sean exclusivamente para educación a distancia. Se establecen tres tipos: Unidades de Apoyo Tecnológico, de Apoyo Académicas y Mixtas. Lo que comparten estos tres tipos es que se encuentran fuera de la institución universitaria; la primera solo brinda soporte tecnológico a estudiantes o capacitación a docentes; la segunda habilita que se desarrollen actividades académicas (clases, tutorías, prácticas y evaluaciones) y la tercera incorpora tanto el soporte técnico como las actividades académicas. El SIED debe contemplar una lista de Unidades de Apoyo que indique qué tipo de unidad es con razón social, responsable, domicilio, convenio firmado e inscripción realizada en el registro establecido por la resolución 1180/07, infraestructura, equipamiento tecnológico. Señalé que si es una unidad de apoyo tecnológico, debe consignarse el tipo de actividad que realiza; si es de apoyo académico o mixta, actividad académica, se deben tener en cuenta criterios de selección docente, vinculación administrativa y académica entre docentes y la institución universitaria. Es decir, se abre la posibilidad de contratación por parte de las universidades de servicios tercerizados, desde equipamiento tecnológico hasta capacitaciones docentes. Esto se inscribe en un problema abierto por lo menos desde la década del '90 con la presencia de empresas, fundaciones y

organizaciones no gubernamentales, pero que desde el 2015 tuvo una profunda transformación mediante un “proceso de desestructuración y redefinición de la educación pública y de su apertura al capital privado; trazando una línea de continuidad (e intensificación) respecto a la propia experiencia de tercerización de funciones de educación estatal acumulada” (Feldfeber et al, 2018:33) por Mauricio Macri en su gestión como Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Hasta aquí el nivel macro, veamos ahora cómo se relaciona con el nivel meso de la UNCuyo.

¿Qué sucede en el nivel meso? La UNCuyo jerarquiza el rol de las tecnologías digitales para los procesos de enseñanza y aprendizaje (a través del *Plan Estratégico 2021*, la ordenanza 75 del año 2016 y el Sistema Institucional de Educación a Distancia). El *Plan Estratégico 2021*, de carácter general, marca algunos objetivos y metas que no alcanzan a ser desagregados, definidos o concebidos en términos particulares. Pero es la ordenanza 75/16 la que precisa la obligatoriedad del uso de Entornos Virtuales de Enseñanza con un porcentaje de hasta el 25%. Ya mencioné que otra novedad importante es que incorpora el enfoque por competencias para todos los planes de estudio que se crearan a partir de su sanción (o se renovaran). Estos dos ejes: obligatoriedad de plataformas digitales para la enseñanza y aprendizaje y el enfoque por competencias son retomados y apropiados con más detalle por una normativa más reciente y específica que es el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), del año 2018. Una señal de concordancia entre el nivel macro y el meso está dado por la celeridad con la cual la UNCuyo creó su propio SIED, solo un año después de la normativa nacional. Como vimos, en el SIED, por un lado, se toman como lineamientos los propuestos por la UNESCO y, por otro, como modelo de educación a distancia a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España (universidad adecuada a los lineamientos del Espacio Común Europeo y al Plan Bolonia). Desde la Dirección del Servicio de Educación a Distancia confirman el valor que tiene esa universidad: “son como un referente de alguna manera. Hay algunas universidades extranjeras que son como más modernas si se quiere y tienen cosas bastante interesantes como para inspirarnos, para copiar. Esta [UNED] lo que tiene es la solidez de la experiencia” (autoridad 1, rectorado). Como la autoridad de rectorado reconoce y según lo que vimos en el

SIED de la UNCuyo (3.1), de la UNED se copian varios criterios. A modo de síntesis, recupero lo señalado en el tercer capítulo: el énfasis en la evaluación y certificación de calidad, área paralela a la Coordinación general del SIED, que tiene como función principal lograr la estandarización, tanto en la producción de materiales como en la selección de plataformas, y que toma como referencia las normas de calidad españolas dictadas por la Asociación Española de Normalización, indicio de que la estandarización toma el modelo del Plan Bolonia; el área de comunicación es donde la impronta del mercado se ve con mayor claridad, entre las funciones se destacan: crear audiencias, humanizar la marca y generar valor, planificar promoción-venta digital de servicios educativos; jerarquización vertical y centralizada en pocas autoridades; inestabilidad financiera (dependiente de las cooperadoras) y la precariedad laboral del Servicio de Educación a Distancia. Todos estos indicios serán analizados para delinear la orientación de la internacionalización de la UNCuyo el nivel meso.

Aquí cabe recordar que el modelo de una universidad dedicada exclusivamente a la modalidad a distancia es adoptado por la UNCuyo y se torna de aplicación no solo a los cursos de extensión y carreras de grado, pregrado y posgrado que tienen más de 50% de carga horaria no presencial, sino también a carreras de pregrado, grado y posgrado que tengan una carga horaria del 30% al 50% de carga no presencial. Es decir, abarca tanto la modalidad presencial como la modalidad enteramente a distancia o en línea. Lo único que no reglamenta es menos del 30% de presencialidad. Pero como a su vez, la ordenanza 75/16 reglamenta la obligatoriedad del 25% en todas las carreras de modalidad presencial, prácticamente todo queda bajo la órbita del SIED. Si no es en términos formales, (porque habría un vacío institucional sobre cómo se implementa el 25% de carga horaria no presencial), en cuanto a criterios, los únicos explícitos y normados por rectorado son los contemplados en el SIED. Y las distintas unidades académicas toman como referencia lo determinado por el Servicio de Educación a Distancia al avanzar en los cambios de plan de estudios. En este marco, señalé en el tercer capítulo que las reformas de planes de estudio

se realizaron en la FFyL⁷¹ y en Derecho, y que la FCPyS queda como la única pendiente. Esto indica que a nivel meso de la internacionalización se está produciendo lo que Jos Beelen, uno de los invitados principales de FIESA, promocionó como *internacionalización en casa*, es decir la internacionalización de los planes de estudio, más barato y efectivo que internacionalizar estudiantes.

La adopción del modelo UNED en la UNCuyo es solo la punta del iceberg respecto de la relación entre “virtualización” e internacionalización. Para Claudio Rama, “lo internacional se torna así en una dimensión universitaria que impone cambios en las misiones tradicionales de docencia, investigación y extensión que antes se basaban en enfoques locales” (2015:154). Y entre los rasgos o tendencias en América Latina de la educación a distancia menciona la hibridación pedagógica, la irrupción de nuevos proveedores privados y públicos, la fragmentación de procesos educativos, el aumento de las regulaciones locales y mercantilización; tendencias, insisto, que reconfiguran también la organización, los modos de trabajo y los objetivos y misiones de las universidades presenciales como hemos visto a través de la normativa nacional (resoluciones 1870/2016 y 2641/17) y de la UNCuyo (*Plan Estratégico* y SIED).

Si Noble a fines de los años '90 detectaba que la automatización de la educación superior se inscribía en un proceso de más larga data de mercantilización de la educación (con antecedentes en los cursos por correspondencia), las tecnologías digitales le dieron a ese proceso tintes específicos correspondientes a la particularidad de la infraestructura digital y, extendieron el mercado más allá de las fronteras de Estados Unidos y Canadá, incluyendo como mercado a la región Latinoamericana. Como bien señala Rama, esta virtualización, no alcanza solo a la educación a distancia, sino que se está produciendo en buena parte de las instituciones de educación, tanto a distancia como presenciales (Rama, 2015). ¿Por qué? Porque, como ya vimos con Noble en

⁷¹ Los procesos de adecuación de planes de estudio de la FFyL fueron anteriores a la reglamentación del SIED, pero como hemos visto han coincidido con lo postulado por el SIED, en tanto comparten los criterios que destacan lo pedagógico sobre lo tecnológico, la mediación como requisito fundamental para trabajar en plataformas digitales, la interacción como objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, la predilección por plataformas bajo licenciamiento Creative Commons antes que la plataforma de la Universidad, la insistencia en la creación de contenidos por parte de profesores de acuerdo criterios como brevedad, fragmentación e incorporación de lenguajes como el audiovisual y, sobre todo, la concepción de la economía de la atención como supuesto subyacente, es decir, la perspectiva individualista del problema de la atención.

el capítulo 2, la mercantilización del proceso educativo requiere de tres procesos: 1) la fragmentación y el inventariado del conjunto del material de los cursos, 2) la separación o “enajenación” de esos fragmentos de su contexto para ser reensamblados en nuevos cursos y 3) el ofrecimiento de tales cursos reensamblados por sus propietarios, empresas o universidades, que pueden o no coincidir con los creadores del curso. Estos tres momentos o procesos se agilizan y refuerzan, desde el punto del mercado educativo internacional, con las tecnologías digitales, “la virtualización contribuye a la internacionalización al facilitar que el fraccionamiento de los procesos educativos a distancia adquiera dimensiones internacionales, transfiriendo y terciarizando partes de los insumos y procesos educativos e incorporando estudiantes extranjeros” (Rama, 2015:158). Esto es lo que permite la resolución nacional 2641/17 y el SIED de la UNCuyo con las unidades de apoyo, tercerizar, en este caso, soporte tecnológico y/o actividades académicas del proceso educativo.

Mediante el abordaje de Rama podemos ir más allá de lo que plantea Noble, es posible profundizar y analizar las cuatro modalidades de internacionalización (según la Organización Mundial del Comercio): movilidad estudiantil, movilidad docente, traslado e instalación local de instituciones extranjeras y la educación transfronteriza a través de la enseñanza virtual. Desde el plano económico, afirma el autor, estas modalidades configuran sus mercados y productos respectivos. Describiré la tendencia de la educación a distancia en América Latina para vincular lo que realiza la UNCuyo en sus políticas de “virtualización” respecto del escenario regional⁷². No hay que perder de vista, según la perspectiva de Rama, que en este contexto global de progresiva internacionalización, es decir, de transformación de las universidades de acuerdo a los criterios de los sistemas educativos internacionales, la calidad de las instituciones se encuentra estrechamente asociada al grado y nivel de

⁷² En el primer capítulo, adelanté que en América Latina el crecimiento de la educación a distancia ha sido lento, dispar y progresivo en la última década. A modo de repaso, consigné que, en la actualidad, en la región iberoamericana la matrícula en carreras a distancia aumentó un 72% entre 2010 y 2017, es decir, de dos millones y medio a cuatro millones trescientos mil estudiantes. Y también señalé que la penetración de la modalidad es dispar entre países como Brasil, México, Colombia y España, países con mayor desarrollo, y Argentina, Chile, Portugal y Cuba con menos del 5%. Comparativamente vimos que en el mismo periodo la graduación en la modalidad a distancia aumentó un 79% y en la modalidad presencial solo el 31% (OIT, 2019).

internacionalización. Es importante destacar entonces que los procesos de virtualización y de internacionalización se retroalimentan (2015).

Esto lleva, según Rama, a pensar más allá de las cuatro modalidades de internacionalización de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y las formas “tradicionales” de internacionalización de la educación a distancia (como son: la creación de sedes en el extranjero; el intercambio internacional de recursos de aprendizaje; la internacionalización de ofertas educativas altamente especializadas y de difícil acceso en universidades locales). A estas variantes “tradicionales” o previas a la expansión de las tecnologías digitales, se agregaron variantes específicas por la oferta de servicios de apoyo a la educación digital (más allá de la creación de plataformas propias por parte de algunas universidades); la internacionalización de tutores así como también de estudiantes, e incluso se produjo la internacionalización del proceso de enseñanza en modalidades semipresenciales de universidades presenciales, por medio de alianzas entre instituciones locales o una local y otra “internacional”.

Pero las limitaciones de las cuatro modalidades de la OMC y las imbricaciones que comienzan a visualizarse a partir de la penetración y extensión de las tecnologías digitales a un universo mayor de instituciones de educación, llevan a Rama a pensar en una quinta modalidad. Es decir, a pensar en una modalidad que incluye y reconfigura todas las anteriores, que tiene que ver con la internacionalización del sector de insumos, recursos y servicios mediante la terciarización y la subcontratación. De esta quinta modalidad, se desprenden varias dimensiones: a) la internacionalización de recursos de aprendizaje (como libros, bibliotecas digitales, bases de revistas), b) la internacionalización de equipamientos educativos (proyectores, pizarras digitales, laboratorios), c) la internacionalización de acreditaciones (de instituciones o programas académicos), d) la internacionalización de licenciamientos (para habilitar el ejercicio profesional, como en el caso de exámenes de idiomas) y e) la internacionalización de servicios de apoyo a la educación (como servicios de *host* para plataformas digitales).

Ahora bien, ¿qué dimensiones de la internacionalización que menciona Rama se encuentran en la UNCuyo? ¿Cómo se posiciona la UNCuyo respecto de la formulación de sus políticas sobre educación a distancia?

En FIESA el indicio de internacionalización hegemónica fue la presencia de *Quacquarelli Symonds* (QS), empresa que realiza clasificaciones académicas de universidades a nivel mundial (con criterios bibliométricos). El afán de la UNCuyo por mejorar en este tipo de rankings es visible en el trabajo que se realiza desde la actual Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (UNCuyo, 2018b), un “paso hacia adelante” y motivo de “orgullo” para el rector Daniel Pizzi (2018a). Tomando la clasificación de Perrota este es un ejemplo de cómo en el nivel meso encontramos una clara orientación de internacionalización fenicia, es decir, que direcciona la política institucional hacia metas de rendimiento internacional y de posicionamiento en rankings internacionales.

Me gustaría remarcar una de las novedades que trajo aparejado el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) desde el 2018 y su modelo tecnopedagógico. Su énfasis en la estandarización implica, como criterio para asegurar la calidad, la producción de materiales como también la selección de plataformas. Es decir, la calidad aparece como criterio importante, que transversaliza a todo el documento. Tanto es así que, siguiendo el convenio con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), toma como referencia las normas de calidad españolas dictadas por la Asociación Española de Normalización (en consonancia con los lineamientos de la Unión Europea). Las autoridades confirman lo encontrado en el documento institucional: “sí, son estándares que ya están difundidos a nivel internacional, no son estándares cómo te voy a decir... te ayudan a ordenar, como a que todos vayamos hacia el mismo lado, todos tengamos esa calidad” (autoridad 1).

Esta orientación general del SIED permite analizar, desde el punto de vista de Rama, tres de las cinco dimensiones de la quinta modalidad de internacionalización: la de equipamientos educativos, la de servicios de educación a distancia y la de los recursos e insumos de aprendizaje.

Una de las dimensiones (mencionadas por Rama) presente en la UNCuyo es la internacionalización de equipamientos educativos (proyectors, pizarras digitales, laboratorios), visible más como proyecto que como realidad. Menciona una de las autoridades de rectorado:

El ITU ya fue por ejemplo a Uruguay, ... fuimos a, nos invitaron de una universidad, la UTEC de Uruguay a... para conformar un consorcio de laboratorios remotos. Esos consorcios ya hay varios en el mundo, en donde cada universidad tiene un laboratorio remoto de algo, de una experiencia en la UNED vi uno de física, por ejemplo Ellos se asocian. Varias universidades, cada una tiene un laboratorio de algo y entonces los alumnos pueden hacer en los distintos laboratorios. Entonces bueno, la universidad, la nuestra, debería o asociarse a alguno de esos o este, que es nuevo, pero el tema es que nosotros tenemos que tener Moodle, porque para entrar vos tenés que ofrecer uno. Bueno, sobre eso vamos a empezar a trabajar próximamente, al menos que la Secretaria Académica tiene en claro que en algún lugar hay que desarrollar uno, para tener eso. (autoridad 1)

La otra dimensión encontrada en la UNCuyo, en lo que remite a las políticas de educación a distancia e innovación educativa, es la internacionalización de servicios de apoyo a la educación (como servicios de hosteo para plataformas digitales). En la FFyL, por ejemplo, varios docentes reconocen que durante varios años pagaron servidores privados porque la universidad no contaba con los recursos necesarios para brindar infraestructura.

Además de lo ya analizado, quisiera desplegar cómo interviene el SIED para favorecer la dimensión más evidente: la internacionalización de recursos de aprendizaje (materiales de producción de docentes, bibliotecas digitales, bases de revistas). Desde el modelo pedagógico postulado por el SIED, uno de los temas principales que se destacan en relación a la producción de materiales digitales es el licenciamiento. Se reconoce la producción de materiales educativos como recursos valiosos y se detecta que la ley 11.723 de propiedad intelectual limitaría el uso que otros docentes le pueden dar a ese material. Como contrapartida, el SIED promueve la construcción de recursos educativos abiertos (REA), de acuerdo a los lineamientos de UNESCO, y bajo licencias Creative Commons (CC) –una de las condiciones presentes en el concurso “Innovación con TIC”-.

David Noble mencionó los problemas asociados a los contenidos producidos por la universidad para vender cursos de distribución online: los derechos de autor. En 1998 Noble identificó que los cursos en línea de las universidades estadounidenses (UCLA, Berkeley y Universidad de Colorado), una vez que fueron terminados, sus contenidos fueron apartados de la posesión de sus creadores mediante convenios secretos entre empresas vendedoras de

cursos (AOL, THEN, *Real Education*). Las universidades se adjudicaron los derechos de autor de los materiales y sometieron a los docentes a contratos con cláusulas de concesión de derechos de autor previamente a su contratación. Así, los cursos se convirtieron en pasibles de ser ofertados y gestionados por docentes con contrataciones más baratas para la universidad y las empresas asociadas. Al crear sus materiales educativos, el trabajo queda objetivado y el servicio se puede seguir ofreciendo bajo tutorías de recursos humanos menos calificados y/o en condiciones menos estables: “En resumen, la nueva tecnología de la educación, como la automatización de otras industrias, roba al profesorado su conocimiento, sus capacidades, el control sobre su vida laboral, el producto de su trabajo y finalmente el medio de sustento” (Noble, 1998:182). En este sentido, se puede volver a la noción de alienación o enajenación del trabajo tanto respecto de su sentido como de su finalidad. Este fue el inicio, sobre todo en las áreas de extensión de las universidades, de lo que Noble identificó como la automatización de la educación superior.

En Argentina, sin embargo, la ley de Propiedad Intelectual 11.723 otorga derechos totales y exclusivos a la persona autora de cualquier material en cualquier soporte. Por lo tanto, no se podría expropiar tan fácilmente a los docentes de sus materiales (como se hizo, a través de convenios poco claros, en las universidades analizadas por Noble). La legislación argentina es motivo entonces para que las autoridades insistan en que los docentes no publiquen en las plataformas digitales materiales que no sean de su propia autoría y, además, fomentan la producción de material bajo licencias abiertas. Institucionalmente la UNCuyo, a través del SIED, promueve el uso de recursos educativos abiertos para reducir costos, “abrirse al mundo de los materiales educativos” (2018:43) y, además, evitar problemas con los derechos de autor.

Esta problemática debe ser contextualizada nuevamente en el marco del capitalismo cognitivo. Según Mateo Pasquinelli (2010), en Europa, después de la aparición de las licencias Creative Commons (CC), entre 2004 y 2006, hubo dos tendencias críticas a ese tipo de licenciamiento: por un lado, el grupo que marcaba las restricciones que ofrecían las CC en tanto insisten en la división entre consumidores y productores, en lugar de eliminar esa distinción. Por otra parte, una crítica más radical, les cuestiona que con esas licencias son cómplices

del capitalismo actual, porque no advierten cómo se produce valor en el capitalismo. Es decir, como vimos con Carlo Vercellone, cómo diversos elementos del dispositivo (derechos de propiedad intelectual y nuevos mecanismos de control del trabajo) no propician el desarrollo de una economía basada en el conocimiento sino que “la bloquean, con el objetivo de capturar el valor y el saber producidos por el conocimiento para transformarlos en un capital, en una mercancía ficticia” (Vercellone en Griziotti, 2017:292). Por eso, surge el proyecto *Copyfarleft* o procomún autónomo en el que los bienes comunes se caracterizan por cuatro rasgos: uno, los comunes autónomos permiten un consumo, pero también un uso productivo o comercial a cargo de los trabajadores individuales; dos, esta habilitación se contrapesa con la restricción de los bienes comunes para la explotación de grandes empresas⁷³ y así romper la complicidad de los CC con el capitalismo global; tres, esta diferencia es posible porque se comprende la relación y asimetría entre el procomún inmaterial y material, es decir, que la riqueza material en el capitalismo cognitivo se obtiene a través de acumulación inmaterial (como por el ejemplo el uso de Linux por Apple⁷⁴); y, cuatro, consideran al procomún como un espacio híbrido y dinámico que debe ser defendido y construido en forma dinámica. En definitiva, agrega Pasquinelli, si la dominación material del 10% de la población mundial (que posee el 85% de los bienes) aumenta por los derechos de autor que tienen sobre los bienes inmateriales a través de la renta (mecanismo nodal de la economía), el *copyfarleft* contempla distintas reglas para las distintas clases.

Nada de esto es contemplado por las reglamentaciones de la universidad ni por sus autoridades. Respecto de los cursos, en Derecho y en la FFyL, algunos

⁷³ Como Lynda, el consorcio EDX o Coursera en el caso de la educación.

⁷⁴ “Jobs y Apple tratan al usuario como a un simple consumidor y no hacen mención a la contribución fundamental de la producción común del software libre o del *open source*. Nunca evocan el hecho de que Apple, como la mayor parte de las compañías del sector de las TIC, fundara su propuesta tecnológica sobre las plataformas del software libre y del *open source*. Por otro lado, los pretendidos valores de liberalización aportados por la tecnología y la innovación de Apple son desmentidos por la estrategia industrial y política de la compañía. La multinacional californiana ha actuado siempre basándose en el control a través de la creación de recintos que hacen más difícil la migración de los usuarios hacia otras marcas. La elección de concebir los dispositivos, los sistemas operativos y las aplicaciones propietarias de manera que sean inaccesibles es una elección política que corresponde a un modelo de negocio preciso, el de la maximización de los beneficios, del mismo modo que la elección de la distribución directa a través de las Apple Store implica la quiebra de una buena parte de los vendedores de toda la vida” (Griziotti, 2017:54).

docentes que trabajan tanto a nivel de grado como en cursos de posgrado y extensión, señalan la comercialización de los cursos en línea en estas últimas áreas: en FFyL, más ligado a cursos de idiomas; en Derecho, tres de siete diplomaturas son de modalidad mixta y una a distancia. Sin embargo, dada la baja producción de materiales propios, aunque es una insistencia por parte de las autoridades de la universidad, no es todavía un problema visible o mencionado por los docentes. La sugerencia del SIED de utilizar licencias Creative Commons debe ser comprendida en el marco del surgimiento de la educación como mercado (Noble, 1998; Laval, 2004) en un doble sentido: por una parte, las licencias Creative Commons, ofrecen una forma simple, estandarizada y extendida en el mercado para el aseguramiento de ciertas normas de calidad. Por otra parte, menos evidente (si bien reconoce los derechos autorales de quienes producen los materiales), respecto del proceso de producción económica, “las licencias Creative Commons ayudan a expandir y lubricar el espacio del mercado” (Pasquinelli, 2010:6). Es decir, según las críticas del marxismo autonomista, es un tipo de licenciamiento en complicidad con el capitalismo global. Como Mateo Pasquinelli retoma de Dmytri Kleiner, “el *copyleft* no ayuda a los desarrolladores de software ni a los artistas ya que redistribuye la ganancia sólo a favor de los dueños de los bienes materiales”, en un sentido similar, tampoco a los docentes que crean sus materiales, ya que después podrían ser utilizados por otros a través de la tercerización de tutorías, como sucede a nivel de posgrado en la UNCuyo.

Para cerrar, lo que no encontramos es internacionalización de acreditaciones (de instituciones o programas académicos), ni internacionalización de licenciamientos (para habilitar el ejercicio profesional, como en el caso de exámenes de idiomas).

A partir del relevamiento de diversos eventos y documentos institucionales de la Universidad Nacional de Cuyo encontramos que la virtualización se ha convertido en una dimensión de la internacionalización de la educación, con un refuerzo mutuo de ambos procesos (Rama, 2015), sobre todo entre los años 2016 y 2019. Periodo en el que la internacionalización fenicia o hegemónica se hizo más evidente en el nivel macro a partir de las políticas educativas adoptadas a nivel nacional, marco al que la UNCuyo se adaptó

rápidamente para hacer converger con los niveles meso (y micro), correspondientes a las políticas institucionales de la universidad: proceso más evidente con la celebración de la primera Feria Internacional de Educación Superior Argentina. Las políticas meso contribuyen a crear (y ampliar) el mercado educativo (global), que comenzó con los procesos que Noble describió como la automatización de la educación superior en Norteamérica. Específicamente respecto de la educación a distancia, el SIED de la UNCuyo, en conjunto con la ordenanza 75/2016 y la obligatoriedad que establece de los EVEA en todas las carreras de grado van modelando la “internacionalización en casa” (como dijo Jos Beelen en FIESA), es decir, la adaptación de los planes de estudio. Aunque en este caso no podemos advertir cuáles son las consecuencias a nivel subjetivo (en docentes y estudiantes) vemos cómo institucionalmente la universidad va produciendo por medio de sus normativas las condiciones para competir con otras instituciones. En el próximo apartado veremos algunos de los mecanismos, importados del sector privado, que operan para la producción de la competencia, como es la Nueva Gestión Pública, otro elemento del dispositivo de gobierno neoliberal.

Pero tal vez el cambio más importante tenga que ver con cómo los criterios del SIED, en consonancia con los lineamientos de la internacionalización fenicia, no propicia un aumento significativo de la oferta a distancia sino que va imponiendo la modalidad híbrida y el modelo tecnopedagógico que lo sostiene como la norma. Esto nos hace pensar en la anticipación posible que plantea Claudio Rama: “La educación presencial, por su estructura de costos, puede llegar a ser una educación de elites, y la educación virtual, por sus escalas, una educación universal” (2015:60). Lo que parece, en cambio, según lo descrito, es que la educación híbrida parece ubicarse como “universal”, masiva, dejando a la educación presencial como educación de elites. ¿Hacia allí vamos?

5.2.2. La gestión empresarial de la universidad: evaluación y control

Señalé al principio del capítulo, a partir de Foucault y Brown, que el neoliberalismo no busca un retiro del Estado sino una transformación de la acción pública haciendo de él un actor más dentro de la lógica de la competencia generalizada. Esto supone una reestructuración del Estado en dos formas: la

externa, que incluye masivas privatizaciones y termina con el Estado “productor” (de bienes y de servicios), y la interna, que instala un Estado “evaluador y regulador, con nuevos instrumentos de poder y estructura con ellos nuevas relaciones entre gobierno y sujetos sociales” (Laval y Dardot, 2010:275); Estado evaluador que encontramos en Europa, Estados Unidos y también en Argentina. Para el Estado evaluador la competencia es clave, y como ya vimos, no es natural sino que es creada por la razón neoliberal (Foucault, 2007). En esta construcción es fundamental la Nueva Gestión Pública, que implica dos operaciones: construir mercados y, además, “hacer intervenir la competencia en el marco de la acción pública” (Laval y Dardot, 2013: 306), fundamentación de la liberalización de los servicios. Los autores franceses advierten y remarcan que la creación de la competencia no debe ser confundida con la privatización (aunque la implica) ni con la desregulación sino con una nueva forma de intervención sobre la acción pública.

Esto último, en Argentina, sobre todo a partir del gobierno de la Alianza Cambiemos, se propició en el sector educativo a partir de la base de las reestructuraciones educativas de los años ‘90. En este sentido, investigadores argentinos detectaron entre 2015 y 2018 dos tendencias privatizadoras: “la privatización de la educación pública (“exógena”), entendida como la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico” (Feldfeber et al, 2018:1) y, además, “la privatización en la educación pública (“endógena”), a partir de la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa” (1).

En la reestructuración del Estado interna o endógena, la acción pública es enmarcada bajo el estricto análisis económico y el criterio de evaluación central es el de la eficacia y la productividad. De ahí el “Estado eficaz” o el “Estado gerencial”. Este Estado no se desinteresa de la población respecto a la seguridad, salud, educación, transporte, sino que mira esos problemas desde la perspectiva de la gestión eficiente. Por lo tanto, cambia la concepción de la acción pública a partir de valores y prácticas de la empresa privada. La concepción del Estado cambia y uno de los síntomas más claros es la aparición del término gobernanza (traducción del término *governance*). Esta categoría presenta tres dimensiones

del poder de conducción: de las empresas, del Estado y de conducción del mundo. Es parte del vocabulario promovido por los organismos internacionales (BM, FMI, OCDE), categoría central para difundir la norma de la competencia generalizada, y adoptada progresivamente por los Estados. ¿Qué supone una buena gobernanza? Según Laval y Dardot, el respeto por “las condiciones de gestión establecidas para los préstamos del ajuste estructural y la apertura a los flujos comerciales y financieros” (278), es decir, es un instrumento fundamental para la integración en el mercado mundial. El modo de gestión por defecto, genérico, es el del *management*, que se presenta como herramienta capaz de ser aplicada en cualquier ámbito. Persigue la eficacia y la reducción de costos, que se extiende como objetivo válido a todos los campos de la acción pública, minando la concepción de democracia y de ciudadanía (Laval y Dardot, 2013; Brown, 2016).

Si bien la perspectiva de la Nueva Gestión Pública (NGP) no es nueva en Argentina -encontramos las bases en las reformas educativas de los años '90 (Krotsch, 2002)-, las reformas realizadas desde el año 2015, a través de los procesos de modernización, han extendido la perspectiva de la NGP en el campo educativo (Feldfeber et al, 2018). El gobierno de Macri no mentía cuando, a través de los préstamos del FMI y de la participación en Davos, buscaba y pretendía la “vuelta al mundo”, la pregunta es cómo, en qué condiciones Argentina buscaba (re)integrarse a él. El Estado era juzgado ya no tanto por la defensa de su soberanía sino por el respeto a las normas de la gobernanza.

Si hemos dicho que la buena gobernanza supone el respeto a aquellas condiciones de gestión impuestas por organismos internacionales es necesario comprender de dónde y cómo se instalaron esas prácticas en el Estado.

Según Laval y Dardot, la noción de gobernanza se comienza a utilizar a fines del siglo XX para indicar un cambio en las relaciones entre *managers* y accionistas, pero luego comenzó a tener un significado político y un alcance normativo en torno a las prácticas de los gobiernos sometidos a las exigencias de los organismos internacionales. Como sucedió con los *managers* de las empresas que quedaron bajo vigilancia de la *corporate governance*, es decir, de ciertos instrumentos de evaluación y control regidos por la lógica del rendimiento, la eficacia y la calidad, los Estados quedaron bajo el control de agencias de

calificación y los distintos sectores (salud, educación, transporte) bajo evaluación externa. A través de la introducción de estos modos de pensamiento, instrumentos de evaluación de políticas públicas, auditorías e informes, el *management* privado logra el traspaso de la *corporate governance* a la *state governance*. El Estado pasa a ser otra unidad productiva. La gobernanza pasa a ser un “nuevo modo de ejercer el poder que implica a instituciones políticas y jurídicas internacionales y nacionales, asociaciones, iglesias, empresas, *thinks tanks*, universidades, etc” (2013:279). Esta adopción de la norma competitiva da cuenta de una “coproducción pública-privada de normas internacionales” o de una “hibridación de la política” (Laval y Dardot, 2013) o una reformulación de los modos de gobernar lo público. En otro desplazamiento aledaño, se pasa del armado jurídico del “Estado árbitro” al “Estado socio” (vinculado a otros oligopolios). Y, por tanto, contribuyen en conjunto a la creación de “bienes comunes del capital”, a través de inversiones en infraestructuras e instituciones para crear, mantener y extender el régimen de la competencia: esto supone seguir sosteniendo universidades, medios de comunicación, sistemas financieros, pero cambiando la mirada sobre la población y la sociedad a la que se dirigen esos servicios. Ya no es para la integración, búsqueda de igualdad en la población sino la gestión de esta como recurso para el circuito del capital. Se busca “maximizar la utilidad de la población, aumentando la empleabilidad, la productividad, y a disminuir su coste mediante políticas sociales de un nuevo tipo” (Laval y Dardot, 2013: 287, destacado en el original). Así también cambia la mirada sobre el conflicto: ya no son partes enfrentadas el Estado, empresas y sindicatos sino “partes interesadas” que buscan el consenso en función de objetivos comunes y de términos previamente aceptados, es decir, el rendimiento y la eficacia que todas las partes (pre)acordaron.

En la nueva configuración del mercado mundial como coaliciones entre entidades público-privadas, el Estado modera su papel como institución que integra la vida colectiva porque relega muchas de sus funciones al sector privado: salud, cultura, turismo, educación, infraestructura. A esto Laval y Dardot (2013) lo llaman una “privatización parcial de las funciones de integración” que involucra exigencias y temporalidades distintas de las que se asumen los poderes públicos. El Estado se integra a la norma mundial de la competencia como una

“empresa al servicio de las empresas” (Klein en Laval y Dardot, 2013: 291), es decir, como un inversor de capital y luego como cliente de los servicios que presta.

La construcción de mercados dentro de lo público ayudaría, al introducir la competencia, a mejorar los servicios mediante el criterio del usuario-cliente que puede elegir “libremente” y homologa la prestación de servicios entre lo público y lo privado (sin, supuestamente, afectar el contenido del servicio). En lo público, hay una tendencia que parte de un nuevo modelo de dirección de los/as funcionarios/as públicos/as: el gobierno empresarial. Según este modelo, caracterizado como Nueva Gestión Pública, se modifican los sistemas de calificación y remuneración a partir de evaluaciones centradas en el rendimiento. Criterio que se sostiene recíprocamente entre *managers* y subordinados a lo largo de cadenas de vigilancia y control (Laval y Dardot, 2013). Lo que habilita la introducción del *management* del rendimiento es la desfuncionarización del servicio público a partir de la flexibilización del derecho público, sustitución de las oposiciones por contratos de derecho privado, introducción de movilidad de servicios entre público-privado. Cambios que consolidan el “gobierno a distancia de los comportamientos” mediante “el control estrecho del trabajo de los agentes públicos mediante una evaluación sistemática y su subordinación a la demanda de ciudadanos-cliente” (309). Es una estrategia doble: financiera y normativa; involucra al usuario en el costo, bajando la presión fiscal, y modifica el comportamiento del consumidor, que mediante ese pago se involucra en el servicio que obtiene como consumidor. David Osborne y Ted Gaebler, recuperan Laval y Dardot, son dos autores que en su libro *Reinventing government* (1992) justamente “reinventan el gobierno” a la forma de gobierno empresarial, a partir de principios que se centran en medir el rendimiento de resultados desde guías de objetivos delineados. Resumiendo:

la nueva gestión pública tiene dos dimensiones: introduce modos de control más finos que participan de una racionalización burocrática más sofisticada; confunde las misiones propias del servicio público alineándolas formalmente con la producción del sector privado. De tal manera que es posible destacar, al mismo tiempo, la continuidad respecto de la lógica burocrática antigua y cierto número de puntos de ruptura (Laval y Dardot, 2013: 321).

Sobre los modos de control, hay un incremento de centralización burocrática (de auditorías y de regulación) y la “autonomía” de los servicios termina provocando efectos perversos: cada institución o dependencia se preocupa más por los índices de rendimiento que por los objetivos de la institución en relación al servicio proporcionado por la situación del territorio que ocupa. “La fetichización de la cifra” y la consecuente “fabricación de resultados” (322) es la nueva etapa de la racionalización burocrática, que incluye la “pérdida de significación de los servicios públicos” (322). La promoción de la competencia, lo hemos dicho, atenta contra los principios de igualdad entre usuarios y la continuidad de los servicios; la evaluación tiende a confundir los resultados medibles con los efectos a largo plazo. Este tipo de medición, dicen Laval y Dardot, lleva a “desrealizar” las actividades y a despolitizar las relaciones entre el Estado y los ciudadanos/os.

En el ámbito de la educación superior británica, Mark Fisher (2019) corrobora este tipo de consecuencias y denomina como “estantilismo de mercado” el hecho de que el capitalismo tome del estantilismo la “primacía de la evaluación de los símbolos del desempeño sobre el desempeño real” (2019: 76). Por lo tanto, en lo que respecta a la evaluación docente realizada por organizaciones externas a las instituciones educativas (eso sí, especializadas en evaluación), “no apunta a las capacidades docentes, sino a su diligencia burocrática” (86-7).

Desde los ‘80 cobra mayor relevancia el modelo de la empresa y comienzan a posicionarse las prácticas del *management*, “superiores” en cuanto a su eficacia en relación al público. Esta circunstancia es lo que lleva a multiplicar las asociaciones público-privadas y a externalizar servicios públicos enteros. En otras palabras, “el aspecto técnico y táctico de la Nueva Gestión Pública es la introducción de lógicas, categorías y prácticas del sector privado aumentando el control, disminuyendo la autonomía de las instituciones y profesiones (docente, médica) y debilitando las organizaciones colectivas agrupadas bajo lo público” (Laval y Dardot, 2013:294). Este es el punto crucial de la reestructuración de lo público según el neoliberalismo como tecnología de gobierno. Esta transformación, involucra otra visión acerca del funcionario público, como agentes económicos guiados por su interés personal.

Teniendo en cuenta las transformaciones endógenas del neoliberalismo, analizaré un proceso que aparece en la UNCuyo ligado a las tecnologías digitales: la evaluación (y la calidad).

Para ello retomo entonces el tercer objetivo del *Plan Estratégico 2021* de la UNCuyo: “Propiciar la innovación en la gestión política, institucional, académica, administrativa, informacional y comunicacional que contemple los cambios y continuidades necesarios para acompañar las transformaciones que se propone la UNCUYO” (2012). Dentro de ese objetivo, se despliegan once líneas estratégicas, de las cuales me interesa abordar dos. La línea 4 señala la “Profundización de los procesos y mecanismos de planificación, seguimiento y evaluación de la gestión institucional orientados a conocer el impacto de las políticas universitarias para posteriores y eficaces intervenciones” y la línea 5 establece un “Uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación y del Sistema Informático Universitario, para la gestión institucional de la Universidad en todas sus funciones”. Estas directrices nos enmarcan e indican la orientación de la política universitaria, aunque no nos dice nada de la implementación afectiva.

La evaluación como instrumento presenta distintos niveles. Una formulación macropolítica que en el sistema de educación superior se habilitó en los años '90, según el modelo norteamericano (Krotsch, 2001). Una implementación meso, es decir, cómo las universidades tomaron esos criterios, dónde se institucionalizaron (carreras, facultades), y a través de qué reglamentaciones. Ahí se encuadran los ejemplos detectados de la FFyL y el sistema de indicadores de la UNCuyo. Y una adopción micro: cómo se ejecutan en el transcurrir cotidiano, sobre quiénes se aplican, de qué modo, cómo son asumidos por los distintos actores educativos. Principalmente qué pasa con los docentes: cómo aceptan, rechazan, negocian estos criterios, de qué modo intervienen.

Un ejemplo (de nivel meso) es que la Universidad “generó un sistema de [más de 100] indicadores predominantemente cuantitativos para hacer un seguimiento de los avances del Plan Estratégico que ha permitido medir y

valorar los resultados y avances de la UNCUYO”⁷⁵, es decir, orientó sus políticas hacia el rendimiento académico. En términos de la incorporación de las tecnologías digitales en la educación, la permeabilidad del gerencialismo es crucial en tanto modifica, como vimos con Brown y Laval, los objetivos y funciones de la educación. Recupero de Mark Fisher una de las principales controversias:

Por un lado, es importante debatir la apropiación de lo nuevo efectuada por el capitalismo; por otro lado, el llamado a lo nuevo no puede confundirse con la mera adaptación a las condiciones existentes: ya nos hemos adaptado demasiado. De hecho, la búsqueda de la ‘adaptación exitosa’ es la principal estrategia del gerencialismo (Fisher, 2019: 58).

Sobre la implementación efectiva de las tecnologías digitales para la gestión y el seguimiento, he señalado en el tercer capítulo la centralidad de la evaluación como parte del modelo pedagógico del SIED, y especialmente cómo están cambiando los sistemas de evaluación sobre docentes en las licenciaturas de la FFyL, asociados a la implementación de plataformas digitales y la institucionalización de los entornos virtuales en carreras presenciales que tienden hacia lo mixto o híbrido. Vimos cómo la Subsecretaría de Virtualidad a través de la comisión docente hace un seguimiento y control del trabajo que realizan los profesores para decidir otorgar o no avales institucionales que permitan reducir la carga horaria no presencial de las materias. Esto trajo aparejado, según testimonios docentes, además de un aumento de la carga de trabajo y un condicionamiento pedagógico, la creación de una comisión de evaluación para el seguimiento y “mejora en el rendimiento de estudiantes” (autoridad 3, FFyL). En este apartado profundizaremos en la evaluación como dispositivo y técnica de control.

Señalé que en el SIED el apartado dedicado a la evaluación es extenso. En la descripción general de las reglamentaciones de la UNCuyo mencioné que el SIED modifica la estructura organizativa de la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa, al eliminar las dos coordinaciones previas (la técnico pedagógica y la de proyectos) e introducir un área de Evaluación y Certificación de Calidad (que, siguiendo el modelo UNED, toma como referencia las normas de

⁷⁵ Para ver la síntesis metodológica de la operativización del Plan Estratégico 2021 ver <http://www.uncuyo.edu.ar/planificacion/indicadores-pe2021>

calidad españolas dictadas por la Asociación Española de Normalización). En las estructuras de gestión aparece nuevamente el énfasis en la evaluación pedagógica y administrativa del proceso y de los resultados de las ofertas a distancia. Como criterio central para llevar a cabo esa evaluación, asociado a la eficacia y eficiencia, aparece la flexibilidad, algo que se repite en otras partes del documento. En el diseño instruccional, por ejemplo, la evaluación como última fase de cinco es reducida a la eficacia y eficiencia de la formación (en orden las etapas son: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación). Otro de los criterios bien desarrollados para dar cuenta de la presencia de prácticas, concepciones e instrumentos de la Nueva Gestión Pública es la insistencia en la “calidad” de los productos a través de la aplicación de normas. Estas, aunque no han sido desarrolladas por la UNCuyo hasta el momento, se propone como uno de los objetivos del SIED y se considera la estandarización como primer paso para asegurar la calidad de la producción de materiales digitales. La estandarización, siguiendo los lineamientos del documento, requiere de un modelo de referencia, que es la oficina de calidad de la UNED y las normas de calidad de materiales educativos digitales (MED) de la Asociación Española de Normalización (Norma UNE 71362), y una herramienta para la medición. Entre los indicadores que desagregan esa norma se encuentran: calidad de contenidos, capacidad para generar aprendizaje, adaptabilidad, motivación, formato y diseño, reusabilidad, navegación, operabilidad. Aunque no se propone seguir punto por punto esos indicadores, sí se toman como referencia y se estima el “tiempo considerable” que llevará la adopción de estas por parte de cada unidad académica. En el apartado dedicado a la comunicación del SIED todavía es más visible el discurso *managerial* o gerencialista, entre las funciones se destacan: crear audiencias, humanizar la marca y generar valor, planificar promoción-venta digital de servicios educativos. Esta última pertenece al subárea de apoyo técnico, la tercera (no en orden de importancia) bajo la Coordinación del SIED. Es también en el organigrama del SIED (en las funciones y roles) y de cada unidad educativa (similar al del SIED de Rectorado, ver gráfico 1 en el capítulo 3) donde aparecen nuevamente conceptos o ideas asociados al discurso gerencialista: bajo coordinación del SIED de cada unidad educativa se destaca entre las funciones establecer los indicadores de control de calidad de gestión. Estos lineamientos

generales de la universidad, lejos de quedar en letra muerta se han ido incorporando a través, principalmente, de las reformas de planes de estudio.

Como anticipé, en la Facultad de Filosofía y Letras es la unidad académica que más tempranamente avanzó con la institucionalización de una Secretaría de Virtualidad (dependiente del decano), una Comisión de Virtualidad y un protocolo para regular cómo las distintas materias incorporaban el trabajo en plataformas digitales. En paralelo al crecimiento del uso de aulas virtuales también se ha creado una Secretaría de Evaluación y Planificación para la Internacionalización y la Nacionalización Educativa. Una de las autoridades de la unidad académica vincula la implementación de plataformas digitales con el aumento de las cátedras que realizan evaluación continua y, asociado a este incremento, la creación de la comisión de evaluación “que está haciendo un seguimiento a nivel facultad, que se logra una mejora en el rendimiento en cuanto a los alumnos que pasan de primero a segundo año con la cantidad de materias aprobadas de primero” (autoridad 2). En la FCPyS, pero no vinculado al uso de plataformas digitales, también aparece un programa específico TRACES (Trayectorias Académicas Estudiantiles) que, de acuerdo a las diferentes etapas de las carreras, ofrecen a los estudiantes, en coordinación con las cátedras que se postulan para participar de este programa, acompañamiento para poder sostener las trayectorias estudiantiles. A los docentes se les pide antes del inicio del semestre correspondiente a su materia, enviar una propuesta de trabajo (con objetivos, duración, docente/s a cargo) y hacia el final del cursado se completa una planilla con datos cuanti y cualitativos sobre la experiencia. De este modo, estudiantes tienen mayor apoyo, docentes que están en el tramo inicial de sus carreras obtienen un ingreso adicional, y las cátedras se fortalecen con mayor dotación docente (aunque solo en carácter eventual). Entre los mecanismos de seguimiento se realiza un relevamiento cuantitativo de cantidad de estudiantes aprobados, desaprobados y regulares, y el cualitativo incluye la narración o descripción de la experiencia. De algún modo, hay un seguimiento similar a lo que manifiesta la autoridad de la FFyL en cuanto a rendimiento estudiantil y docente, pero no vinculado al área de tecnologías digitales. En Derecho, la regulación de aulas virtuales está a cargo de la Coordinación de Tecnología Aplicada a la Educación, quien ha hecho evaluaciones sobre cómo los docentes

utilizan las plataformas y, ante el avance exponencial de instrumentos como el cuestionario, se decidió elaborar un protocolo. Uno de los puntos clave, mencionados ya, es que para que los profesores puedan utilizar la evaluación en plataformas deben acreditar una capacitación específica. De este modo se pretendía regular la utilización de ciertas herramientas. Sobre el seguimiento o evaluación docente, a partir de sus rendimientos o los rendimientos de sus estudiantes, no encontramos datos relevantes más allá del programa TRACES, también existente en Derecho.

Para terminar de analizar la relevancia que adquiere la evaluación en la gestión administrativa, distinguiremos a partir de Foucault (2007) y Deleuze (2006), los dispositivos que operan en las sociedades disciplinarias y de control.⁷⁶ Deleuze en el *Postscriptum de las sociedades de control* caracteriza el paso de las sociedades disciplinarias, que se desarrollaron entre el siglo XVIII al XX, -analizadas por Foucault- a lo que denomina sociedades de control (surgidas a mediados del siglo XX). Las diferencias entre una y otra es que en la segunda el control opera en entornos abiertos, al aire libre (ya no en lugares de encierro como la cárcel, el hospital o la fábrica), se produce a lo largo de toda la vida y las formas de modular (ya no moldear como en las sociedades disciplinarias) se efectúan a través de mecanismos que operan con un lenguaje numérico o binario. En la sociedad de control la sociocibernética deviene tecnología de gobierno fundamental al combinar disciplina y biopolítica, policía y publicidad (Tiqqun, 2015). Pero ¿qué es la cibernética? ¿y qué relación tiene con la educación?

Como sostiene el colectivo Tiqqun (2015), es necesario entender a la cibernética en un sentido que supere la acepción clásica que identifica a la tecnología con computadoras y autómatas. Es decir la concepción que Norbert Wiener elabora en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial: la cibernética como una máquina de predicción de trayectorias de aviones se

⁷⁶ Recupero los tres puntos clave del dispositivo según la sistematización que hace Agamben de Foucault: "1) se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos; 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder; y 3) el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber" (2016:8-9).

convierte en una teoría de sistemas que aspira al dominio de la incertidumbre. Siguiendo la perspectiva de Tiquun, entendemos la cibernética como el estudio y predicción de comportamiento basado en el análisis de la información que establece como norma el mantenimiento del equilibrio utilizando lazos de retroacción o *feedback* para asegurar el control. Pero desde los años '70 la segunda cibernética o sociocibernética, como la denomina Tiquun, es ya concebida como una tecnología de gobierno, no en el sentido de gobernar un Estado sino como lo entiende Foucault, del gobierno de los sujetos, es decir, de estructuración del campo de acción posible de los sujetos a través de un conjunto de técnicas que anudan las acciones de los demás con la conducta respecto de uno mismo. Como ejemplo concreto vimos cómo la lógica de incentivos (en el apartado 5.1.2) funciona como una forma de estimular la competencia interindividual, ejemplificar la práctica valiosa (a partir del premio, escaso en financiamiento), generar proyectos e individualizar los logros en cuanto a avances en el uso de tecnologías digitales. En este sentido de gobierno, “la cibernética funda una *nueva política de los sujetos* que reposa en la comunicación, la transparencia consigo mismo y con los demás” (Tiquun, 2015:44, destacado en el original). Política que apunta ya no al problema de prever el futuro sino a la reproducción del presente. Internet, dice Tiquun, y podríamos agregar la gubernamentalidad algorítmica (Rodríguez, 2018) elevan esta posibilidad a otro nivel, permiten conocer las preferencias de quien consume y, al mismo tiempo, condicionar esos consumos a través de la publicidad. En el ámbito educativo, estos mecanismos son los que varios autores (Hall, 2016; Castañeda et al, 2018) describen como el uso de analíticas de aprendizaje (*learning analytics* y *social learning analytics*) para la “retroalimentación personalizada”: todo orientado hacia el aprendizaje del individuo acorde a sus intereses. Herramientas que, de acuerdo a la retroalimentación, pueden “prever” tempranamente el riesgo de abandono de estudiantes. El problema de deserción estudiantil se reduce a una insuficiencia de información en tiempo real de la retroalimentación. Esto es lo que Dussel y Trujillo describen como una “creciente in-especificidad de lo educativo en la reducción de la interacción pedagógica a datos fragmentarios procesados por algoritmos distantes de la escena del aula” (2018:150).

La adaptación reciente de las instituciones universitarias presenta entonces la coexistencia de lógicas: las tradicionalmente más ligadas al disciplinamiento y las técnicas cibernéticas de control; los datos que recolectan las plataformas educativas y el uso de analíticas de aprendizaje reducen el fenómeno educativo a la concepción cibernética: transmisión y análisis de datos en tiempo real.

La transparencia es indispensable para la evaluación. Entendida a partir de este enfoque como modos de control (sobre la labor docente, sobre los estudiantes) es incipiente en la Facultad de Filosofía y Letras, a cargo de la Comisión de Virtualidad, aunque sin “aprovechar” todavía todas las opciones facilitadas por las plataformas:

Por eso, nosotros, toda esta información... cuando se revisan las aulas, se otorga el aval académico, se hace una resolución donde se dice cuáles son los espacios curriculares que pueden hacer reducción horaria y en esa planillita van cuántas horas, esta información está en clases y exámenes. Porque aparte esa información la cruzamos con el libro de temas, en esta facultad el libro de temas es manual, entonces cada una de las clases que viene a dar el profesor incorpora, por supuesto, cuáles son los temas que da y el aula virtual también se completa una fila. En observaciones se coloca que esa hora fue trabajada en forma virtual. Y aparte todo esto tiene que estar informado en el programa. El programa de la asignatura, que esto también colaboran los directores de los departamentos, porque ellos dan el okey, el visto, hacen una firma de cada programa cuando comienza el cuatrimestre. Se verifica que si el profesor ha pedido horas virtuales, tiene que estar identificada la metodología de trabajo y de evaluación en el programa. Es decir, es importante que el alumno sepa. Si tiene que trabajar de forma obligatoria en aula virtual, qué aprendizajes van a ser trabajados ahí. (autoridad 3, FFyL)

Desde la cibernética vemos cómo los nuevos medios se convierten en dispositivos de vigilancia y correlativamente van modificando el trabajo docente, no en cuanto al contenido, dado que “no mirás la mensajería interna que tiene un docente con sus estudiantes y yo... desde la plataforma realmente de la manera que lo hemos establecido el perfil no se puede” (autoridad 3, FFyL), sino instalando modos de subjetivación, propias de las empresas, con sus criterios cuantitativos y sus valores (eficacia, calidad, eficiencia) en la educación. Esto es lo que Tiqqun denomina “socialización del control”, es decir, que vigilantes sean supervisados por otros supervisores y vigilantes, o cadenas de vigilancia y control, como las llaman Laval y Dardot (2013). En este caso, las autoridades de

rectorado y sus comisiones de evaluación, pero también les estudiantes, vigilantes de los docentes y vigilados por los docentes y las autoridades:

Y los alumnos eso lo saben también, les decimos “chicos, esto es como un *Gran Hermano*, fíjense el reporte que te da el aula virtual”, que eso también nos ha llevado... cuando dicen: “el cuestionario lo resolví”, “yo la actividad la he creado”, a ver, te voy a mostrar con nombre y apellido. Cuando los alumnos ven así, que está el registro de a qué hora ingresaste, si solo lo viste o lo modificaste o si actualizaste, o si pusiste, o si sacaste, a qué hora volviste, entonces el alumno dice sí, esto obviamente no da para engañar al docente. Que no es necesario, son algunos casos que cada tanto se da, de alumnos que de alguna manera dicen hacer eso y es lo que tienen las aulas virtuales, de todo te dejan huellas de lo que fuiste haciendo. (autoridad 3, FFyL)

Aunque el control a través de la plataforma se haga en “algunos casos”, a partir de Foucault y su ejemplo ilustrativo del panóptico (2002), sabemos que la vigilancia se introyecta.

Aquí quisiera puntualizar la evaluación (no ya centrada en el estudiante) como técnica de gestión (Laval y Dardot, 2013), de orientación de los comportamientos (de gobierno en términos de Foucault) que busca el “rendimiento individual”. En el ejemplo dado, la comisión de evaluación de la FFyL no actúa sobre los estudiantes sino sobre los docentes a través de instrumentos “más cercanos al individuo, más constantes (los resultados continuos de la actividad), más objetivables (las medidas cuantitativas registradas por procedimientos informáticos)” (Laval y Dardot, 2013:356). Pero lo importante, según la visión de los autores franceses y Tiqqun, no es la verdad de la medición sino la relación de poder que ejerce, un efecto de “subjetivación contable”. En pocas palabras, convertirse en un sujeto evaluable cuantitativamente en todo momento y por tanto reproducir esos mismos criterios de evaluación sobre otros, estudiantes en este caso. Y como elemento del dispositivo predominante en la gubernamentalidad neoliberal, en tanto produce un modo de subjetivación basado en valores como el rendimiento y la eficacia, que introyecta, a la vez, la vigilancia.

Pero además de la socialización del control, la cibernética en la educación también está emparentada con lo que otra de las autoridades nos decía acerca de la introducción de las tecnologías en la universidad, en una cita que ya destacué previamente:

Pero como eso es lo que va, el mercado, ahora sí el mercado, las grandes organizaciones mundiales, etcétera, fomentan todo esto, *la universidad no puede estar afuera de eso tampoco, porque la universidad no va a generar un androide que no usa tecnología, tenés que adaptarlo a eso.* (autoridad 1, destacado mío)

¿Qué quiere decir? Lo que estas palabras afirman no es que no puede haber formación superior sin utilizar tecnología, lo cual es sensato en tanto forma parte de la vida cotidiana de estudiantes y docentes. Lo que pareciera que no puede haber, es una formación que no use tecnología acorde a ciertos criterios. Es lo que no se dice, y que podemos desprender de las condiciones de trabajo toyotista. La flexibilidad es en realidad una desregulación que viene aparejada con tercerización y subcontratación y, por lo tanto, esta cadena de producción “flexible”, propiciada por la cibernética, requiere a su vez de mayor ciberneticización del espacio de trabajo, es decir, de mantener flujos informativos, sostener la comunicación permanente. Como reconoce Mark Fisher en *Realismo Capitalista*, retomando a Norbert Wiener, “comunicación y control se requieren mutuamente” (2019:65). Por lo tanto, el énfasis en la flexibilidad, en la calidad y la eficiencia toma de este modo de producción sus criterios y los reproduce en la educación para, en buena medida, cambiar las condiciones de trabajo de los docentes y, al mismo tiempo, preparar a los estudiantes para el trabajo posfordista: funcionar en tiempo real, estar permanentemente comunicados, aprender a vivir en condiciones de incertidumbre.

En la UNCuyo vemos que, de modo sostenido, en el SIED y con resultados heterogéneos (según cada unidad académica) la evaluación es una de las técnicas de gestión (Laval y Dardot, 2013), propias de la sociedad de control y de la cibernética, con cierta permeabilidad en la institución. Más presente en las normativas, ordenanzas y entre gestores que en las prácticas concretas de docentes y estudiantes, pero que igualmente permea algunas de las nociones y formas de trabajo del claustro docente.

5.3. A modo de síntesis

Inicié el capítulo inscribiendo las transformaciones de la educación en el capitalismo cognitivo, las sociedades de control y la racionalidad neoliberal.

Para desplegar el análisis, de la mano de Michel Foucault (2006; 2007), Christian Laval y Pierre Dardot (2013), Isabell Lorey (2016) y Wendy Brown (2015), señalé algunas precisiones conceptuales sobre nociones como razón o racionalidad de gobierno, gubernamentalidad y neoliberalismo; con Agamben profundicé en la idea foucaultiana de dispositivo. Recorrí brevemente la historia del poder pastoral cristiano, cómo se concibió como un arte de gobernar desde el siglo II, separado de la razón de Estado, y que en el siglo XVIII pasó a imbricarse con las técnicas de gobierno modernas, que tienen como fin e instrumento a las poblaciones. Definí entonces gobierno como una actividad que incluye “el conjunto de técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres”. Esta historia de las técnicas de gobierno (de la población) fue lo que Foucault llamó gubernamentalidad, que es la forma principal de poder moderna (y que incluye una serie de instituciones, procedimientos, tácticas), sobre otros tipos como el de soberanía o disciplina. Precisé que la novedad que trajo el gobierno como tipo de poder moderno y la gubernamentalidad como proceso que consolidó al gobierno como poder principal en las sociedades modernas fue la mutua implicación entre el gobierno de un Estado y el gobierno de los sujetos. La caracterización del gobierno como tipo de poder y lo que se entiende por arte de gobernar o racionalidad me permitió presentar al neoliberalismo como una razón que reconstruye el Estado, el sujeto y a la sociedad en su conjunto. Una forma de gobierno productora de relaciones sociales (y al mismo tiempo destructora de ciertos modos de subjetivación, normas y derechos).

Luego, apoyándome en las transformaciones que el neoliberalismo produjo en la educación francesa y estadounidense, pero teniendo en cuenta la especificidad de los procesos argentinos y en particular el caso de la UNCuyo, anticipé la estructuración del análisis. Primero, la “productividad” del neoliberalismo en términos de producción de subjetividades; en segundo lugar, la introducción de la lógica del mercado en la educación; y tercero, la penetración de lógicas de gestión empresarial en las instituciones.

Sobre la “productividad” del neoliberalismo y la reconfiguración de la educación superior argentina, divisé los indicios emergentes en la UNCuyo (como diferentes elementos del dispositivo foucaultiano): la estructura curricular por competencias y cómo se imbrica con el modelo pedagógico del

SIED; la lógica de los incentivos que estructura concursos llevados a cabo por el Servicio de Educación a Distancia e Innovación Educativa; y tercero, la organización y división del trabajo docente. Todas condiciones que asocié con la emergencia de la precarización como gubernamentalidad (Lorey, 2016). El énfasis en la calidad del SIED apunta a la integración de la UNCuyo como parte del mercado educativo y concursos como “Innovando con TIC” generan competencia entre estudiantes o docentes bajo la lógica de incentivos.

En un segundo momento, respecto de la introducción de la lógica del mercado en la educación, retomé los aportes de David Noble sobre el proceso de mercantilización de la función de enseñanza en las universidades norteamericanas a principios de los años '90 a partir de la introducción de las tecnologías digitales. Y proseguí delimitando algunos de los rasgos de la construcción de un mercado regional de educación como resultado de la tercera generación de reformas, en la cual los procesos de internacionalización y “virtualización” tienen un rol central (Rama, 2015). A partir del relevamiento de diversos eventos y documentos institucionales de la Universidad Nacional de Cuyo encontramos que la virtualización aparece como una dimensión en crecimiento, que afianza la internacionalización de la educación, sobre todo entre los años 2016 y 2019. Período en el que la internacionalización fenicia o hegemónica (Perrota, 2018) se hizo más evidente en las políticas educativas a nivel nacional y que la UNCuyo adoptó rápidamente para hacer converger con el nivel de internacionalización macro, propuesto por las políticas nacionales, con el nivel meso, correspondiente a las políticas institucionales de la universidad. Considerando las dimensiones de la internacionalización propuesta por Rama, me dediqué a analizar las tres presentes en la UNCuyo: internacionalización de equipamientos educativos, de servicios de apoyo a la educación y la internacionalización de recursos de aprendizaje. Por último, señalé la penetración de lógicas de gestión empresarial en las instituciones educativas. Volví a Foucault para refrescar el carácter productivo del neoliberalismo y la consecuente reestructuración del Estado en dos formas: una externa, que a través de privatizaciones le quita áreas de responsabilidad al Estado, y otra interna que lo transforma en un Estado evaluador, a partir de la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado. En la UNCuyo vimos que de modo

sostenido por parte de los lineamientos del SIED que la evaluación es una de las técnicas de gestión que más se destaca y que tiene resultados heterogéneos según cada unidad académica. Y aunque advertimos indicios de técnicas propias de la sociedad de control y de la cibernética, reconocimos que estamos lejos de los mecanismos de evaluación que se desarrollan en Inglaterra como lo que Fisher denomina “estabilismo de mercado”. No encontramos procesos de privatización ni de tercerización, salvo en el caso de materias que tuvieron anteriormente servidores privados de host. Además, es interesante advertir que entre quienes están en cargos de gestión es más familiar el discurso del gerencialismo, un poco menos entre docentes y estudiantes.