

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

REVISTA DE
CIENCIAS SOCIALES

Vol. 35 - n.º 51 - JULIO-DICIEMBRE de 2022

51

Educación en contexto de pandemia:
retos y dilemas de la intensificación
del uso de tecnologías digitales



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY

MONTEVIDEO - URUGUAY
ISSN 0797-5538 - ISSN online 1688-4981
DOI 10.26489/rvs

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

REVISTA DE
CIENCIAS SOCIALES

Vol. 35 - n.º 51 - JULIO-DICIEMBRE de 2022

**Educación en contexto de pandemia:
retos y dilemas de la intensificación del uso
de tecnologías digitales**



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY

MONTEVIDEO - URUGUAY
ISSN 0797-5538 - ISSN online 1688-4981
DOI 10.26489/rvs

Revista de Ciencias Sociales / Departamento de Sociología. - v.1 n 1 (1986) -
Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales,
Departamento de Sociología, 2022 -

Semestral. - V.35 n. 51 (2022)

ISSN 0797-5538

ISSN online 1688-4981

DOI 10.26489/rvs

1. *Tecnología de la información* 2. *Tecnología educacional* 3. *Política educativa*
4. *Método de enseñanza* 5. *Inclusión digital* 6. *Pandemia.*

SDD 300

Catalogación en la fuente realizada por Hemeroteca, Biblioteca de la
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay.

La *Revista de Ciencias Sociales* es una publicación académica, de revisión por pares, que publica artículos inéditos de investigación en ciencias sociales, prioritariamente de sociología. Busca el desarrollo metodológico y teórico innovador, así como evidencia empírica original respecto de temas de interés nacional, regional e internacional vinculados a estas disciplinas.

La *Revista de Ciencias Sociales* es editada semestralmente (enero-junio y julio-diciembre) por el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, de Uruguay.

Es heredera de los *Cuadernos de Ciencias Sociales*, que aparecieron desde 1971 hasta 1973. Con la recuperación de la democracia, en 1985, inició su Segunda Época, con el nombre *Revista de Ciencias Sociales*; comenzó a ser una revista arbitrada en 1986 y pasó a tener evaluación externa en el año 2000. Su publicación se convirtió en semestral a partir de 2010.

La *Revista de Ciencias Sociales* tiene versión impresa y electrónica de acceso abierto (<<https://rcs.cienciassociales.edu.uy>>) y está orientada a académicos, investigadores y profesionales de la sociología y otras disciplinas. Cuenta con una sección de artículos de investigación y otra de reseñas, ensayos y contribuciones no arbitradas, pero de interés para la academia y las ciencias sociales.

Indexaciones:

- REDALYC - Sistema de Información Científica de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
- LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
- SCIELO - Scientific Electronic Library Online

Bases de datos y directorios:

- COLIBRÍ - Conocimiento Libre Repositorio Institucional
- DIALNET
- EBSCO - Information Services
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS - ProQuest
- ULRICHSWEB - Ulrich's Periodical Directory
- MIAR - Matriz de Información para el Análisis de Revistas



Se permite la reproducción parcial o total de los artículos aquí publicados, a condición de que se mencione la procedencia.

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

Vol. 35 - n.º 51 - JULIO-DICIEMBRE de 2022

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA - Sebastián Aguiar (encargado de dirección)

Montevideo - Uruguay

Comité Editorial

Paola Mascheroni - editora responsable

(Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - Uruguay)

Francisco Pucci (Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - Uruguay)

Rafael Paternain (Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - Uruguay)

Ana Laura Rivoir (Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - Uruguay)

Secretaría de redacción: Soledad Nión

(Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - Uruguay)

Producción editorial: Susana Aliano Casales y Leticia Ogues Carusso

Consejo Académico

Fernando Calderón (Universidad de San Martín - Argentina)

Manuel Castells (University of Southern California, Estados Unidos)

Daniel García Delgado (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina)

María-Ángeles Durán (Consejo Superior de Investigaciones Científicas - España)

Horacio González (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

Helena Hirata (Centre National de la Recherche Scientifique - Francia)

Elizabeth Jelin (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas - Argentina)

Mario Margulis (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

Denis Merklen (Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine - Université Paris III Sorbonne)

Miguel Murmis (Universidad Nacional de General Sarmiento - Argentina)

Daniel Pécaut (École des Hautes Études en Sciences Sociales - Francia)

José Antonio Pérez Islas (Universidad Nacional Autónoma de México)

Jacqueline Peschard (Colegio de México)

Domingo Rivarola (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Paraguay)

Jean Ruffier (École Universitaire de Management - Université Jean Moulin Lyon 3 - Francia)

Francisco Sabatini (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Patricio Solís (Colegio de México)

José Vicente Tavares Dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil)

Hélgio Trindade (Universidad Federal de la Integración Latinoamericana - Brasil)

Departamento de Sociología

Constituyente 1502, piso 5

C.P.: 11200 Montevideo

Tel.: 2410 3855 - 2410 3857 / Fax: 2410 3859

Correos electrónicos: editor.rcs@cienciassociales.edu.uy / revista.ds@cienciassociales.edu.uy

Web: <<https://rcs.cienciassociales.edu.uy>>

TABLA DE CONTENIDOS

Dossier

Educación en contexto de pandemia: retos y dilemas de la intensificación del uso de tecnologías digitales

Presentación 7

Ana Rivoir y María Julia Morales

Soluciones tecnológicas para la educación..... 13

Desafíos, oportunidades y brechas

María Teresa Lugo, Florencia Loiácono, Andrea Brito y Virginia Ithurburu

La competencia digital en la enseñanza mediada por tecnología 33

Una primera reflexión pospandemia

María Julia Morales

Desigualdades digitales en secundaria en emergencia sanitaria..... 63

Una mirada desde la educación inclusiva

Victoria Cancela Allío

Experiencias y desafíos de la educación obligatoria en línea 81

Pandemia y enseñanza media en Chile y Uruguay

Mauricio Nihil Olivera, Ana María Castillo y Lionel Brossi

Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina..... 107

Política, pedagogías y plataformas

Alejandro Artopoulos y Jimena Huarte

Artículos

Agronegocios, distribución y bienestar 131

Balcarce, Provincia de Buenos Aires, Argentina (2019)

José Muzlera

Feminismo, naturaleza y ecologismo 153

Dos teorías ecofeministas examinadas desde una perspectiva sociológica

Bruno Andreoli

Estrategias de enfrentamiento de la estigmatización territorial..... 171

Etnografía en una población de Santiago de Chile

Soledad Ruiz Jabbaz

Profesionales del sector funerario	191
Percepciones sobre la muerte	
María del Carmen Barrera Casañas	
“No me gusta venir acá”	219
Medidas alternativas en el sistema penal juvenil	
Julieta Nebra	
Reseña bibliográfica	
Estado, sociedad y pandemia. Ya nada va a ser igual	241
Santiago Tafernaberry Cicimbra	

PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA: RETOS Y DILEMAS DE LA INTENSIFICACIÓN DEL USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

El presente *dossier* se enmarca en las actividades de investigación que realiza el Observatorio de Tecnologías de la Información y Comunicación (ObservaTIC) (www.observatic.edu.uy), coordinado desde el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República de Uruguay.

La producción en investigación generada por el ObservaTIC abarca diversos aspectos de la influencia socioeconómica, cultural y política de las tecnologías digitales. Una de sus áreas más prolíficas aborda el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación. En particular, se ha ocupado de indagar sobre los usos y consecuencias en los aprendizajes y las desigualdades digitales, en el marco de la pandemia por COVID-19. El contexto de confinamiento, medidas sanitarias y suspensión de las clases presenciales en todos los niveles de la enseñanza, en casi la totalidad de los países, planteó enormes desafíos para los sistemas educativos. El presente *dossier* se inscribe en la reflexión y el análisis sobre estas circunstancias. Se presentan distintos resultados de investigación e interpretaciones sobre dinámicas, aprendizajes, desafíos y problemas que diversos actores debieron afrontar. A partir de ellos se propone interpretar y contribuir al avance en el conocimiento de los procesos de la utilización de TIC para la educación, a partir de los conocimientos ya existentes en la materia, fruto de décadas de investigación.

Partimos de la base de que los cambios que ha introducido la exponencial expansión de las tecnologías digitales en los diferentes ámbitos —económico, social, cultural, laboral y educativo (ITU, 2017)— se han acelerado. Permean hoy todos los ámbitos de la sociedad y siguen experimentando un desarrollo importante desde el punto de vista tecnológico, que no tiene aún miras de enlentecerse. Esto ha implicado cambios en las formas de relacionamiento, de percepción y de lenguaje y también nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje. A partir de las nuevas formas de circulación del saber se ha producido una profunda transformación social (Castells, 1997).

La inclusión de tecnologías digitales en los procesos educativos y como recursos para la enseñanza y para facilitar e intensificar los procesos de aprendizaje lleva décadas de implementación en la región. El contexto de suspensión

de la presencialidad en los centros educativos, a partir de la mediadas sanitarias de los países debido al COVID-19, generó una acelerada utilización de estas tecnologías, obligando a docentes y estudiantes a transformar y adaptar sus formas de enseñar y aprender, así como a recurrir a diversas iniciativas que compensaran dificultades y déficits con diferentes propuestas y soluciones.

La literatura especializada en la materia indaga acerca de cómo los sistemas educativos se adaptaron a la nueva y abrupta realidad. En una revisión sobre estos procesos en América Latina (Rivoir y Morales, 2021), se constata que, de acuerdo con lo analizado allí, en los países se implementó, ante la suspensión de las clases, un conjunto de iniciativas gubernamentales de enseñanza remota de emergencia (ERE). Según Hodges *et al.* (2020), se trata de iniciativas implementadas para dar continuidad educativa en circunstancias de crisis o catástrofe. En ellas se adaptan en formas drásticas las planificaciones y los programas, se recurre a las TIC y los recursos y capacidades existentes, para lo que es necesario el apoyo institucional, apelar a las capacidades de innovación de los docentes y al apoyo entre pares, muchas veces con directivas muy generales de las autoridades.

En América Latina estas iniciativas fueron ejecutadas a partir de marzo de 2020, en el contexto de la suspensión de la enseñanza presencial, debido a las medidas gubernamentales por el COVID-19. En el mencionado análisis y a partir de los casos estudiados (Rivoir y Morales, 2021), dos factores fueron los que más determinaron los resultados y las capacidades para encontrar soluciones a la continuidad educativa. Por un lado, las condiciones de infraestructura y conectividad de los países y, por otro, los antecedentes de políticas educativas de inclusión digital implementadas en ellos hasta el momento. Así, aquellos países con mejores condiciones en estos dos aspectos fueron los que lograron implementar más rápidamente la ERE y, en forma más efectiva, la continuidad educativa buscada.

Asimismo, en un estudio posterior (Soletic y Kelly, 2022) se confirman las grandes limitaciones que aún tiene el continente para la utilización de las TIC en educación, cuestión que se hizo evidente en la pandemia, particularmente en lo que refiere a las desigualdades digitales persistentes.

Todos los estudios dan cuenta del aumento en el uso de las TIC, de internet y de diversidad de iniciativas creativas para dar continuidad al vínculo educativo en un contexto de adversidad. El mismo fenómeno es encontrado en todos los niveles educativos, incluida la educación superior (Rivoir, 2022).

La información que se presenta en los artículos del *dossier* y generada en investigaciones sobre los procesos recientes, permite conocer mejor los cambios bruscos y urgentes que se han producido en la educación y entender cómo se están llevando adelante. Los elementos que se derivan permiten la elaboración de nuevas hipótesis acerca de los procesos educativos que se avecinan, en los que la presencialidad puede que no vuelva a ser el único espacio de aprendizaje.

Los artículos que se proponen en este *dossier* buscan abordar las problemáticas específicas de los distintos ámbitos y niveles de la enseñanza, analizando los dilemas y problemas a los que se enfrentan las instituciones, los actores educativos y los integrantes de los hogares involucrados.

En este *dossier* se presentan cinco artículos. En el primero, de María Teresa Lugo, Florencia Loíacono, Andrea Brito y Virginia Ithurburu, “Soluciones tecnológicas para la educación. Desafíos oportunidades y brechas”, las autoras analizan la integración de soluciones tecnológicas en el ámbito educativo como una oportunidad para el impulso de modelos y prácticas educativas que potencien los aprendizajes. El contexto de estos procesos son las desigualdades existentes, así como la heterogeneidad en cuanto a las políticas públicas en la región. El artículo presenta el denominado ecosistema EdTech, caracterizándolo a partir del análisis de documentos y su relación y perspectivas en vínculo con las políticas públicas para la incorporación de soluciones tecnológicas en los sistemas educativos.

María Julia Morales presenta el artículo “La competencia digital en la enseñanza mediada por tecnología. Una primera reflexión pospandemia”, en el que analiza las políticas educativas de inclusión de TIC según los marcos de competencias digitales y observando en qué medida las incorporan, en particular el desarrollo de la competencia digital docente (CDD) tanto para las prácticas docentes como en la vida profesional. A partir de estos elementos analiza los recursos del sistema educativo uruguayo para afrontar la enseñanza-aprendizaje en pandemia, que se caracterizó por un contexto de incertidumbre, yendo de la enseñanza presencial a la híbrida, y de allí a la virtualidad absoluta.

Por su parte, Victoria Cancela participa con el artículo “Desigualdades digitales en secundaria en emergencia sanitaria. Una mirada desde la educación inclusiva”. En él analiza el acceso a las TIC y la participación de los distintos actores educativos para identificar y entender de qué manera fueron utilizadas estas tecnologías en Uruguay, focalizando el análisis en educación secundaria. A tales efectos, se basa en resultados de la encuesta a docentes sobre la situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria, realizada en 2020 por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

En el artículo “Experiencias y desafíos en la educación obligatoria en línea. Pandemia y enseñanza media en Chile y Uruguay”, Mauricio Nihil Olivera, Ana María Castillo y Lionel Brossi analizan las estrategias para digitalizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje implementadas por los institutos secundarios chilenos y uruguayos en el inicio de la pandemia ante la suspensión de las clases presenciales. Se enfocan en contextos vulnerables a partir de un análisis cualitativo basado en entrevistas a equipos directivos de los institutos, así como en documentos de gobierno de 2020.

Por último, se incluye el artículo de Alejandro Artopoulos y Jimena Huarte, “Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina. Políti-

cas, pedagogías y plataformas”, en el que se analiza la respuesta brindada en Argentina a partir de tres ejes: las políticas, las estrategias pedagógicas y las plataformas involucradas.

Consideramos que los análisis e ideas presentadas en los artículos de este *dossier* permiten echar luz sobre muchos de los aspectos que se vienen analizando hace décadas en torno a las políticas educativas de inclusión digital, el rol de las políticas públicas al respecto y el desarrollo de capacidades por parte de estudiantes y docentes. La pandemia constituyó un escenario forzoso de asimilación del trabajo educativo mediado por TIC, que permitió la emergencia de nuevas experiencias y prácticas tanto como la evidencia de persistentes desigualdades en los sistemas educativos de América Latina y, en particular, las relacionadas con las TIC como recurso de enseñanza y de aprendizaje.

Ana Rivoir y María Julia Morales
Coordinadoras del *dossier*

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Hodges, C.; S. Moore; B. Lockee; T. Trust y A. Bond (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review* [en línea], 27 de marzo. Disponible en: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>> [acceso 19/06/2022].
- ITU (2017). *World Telecommunication Development Conference (WTDC-17): Final Report*. Ginebra: ITU.
- Rivoir, A. (2022). Higher education and digitalisation in the pandemic: Latin American lessons for the challenges of the future. En *GUNI World Report Special Issue. New Visions for Higher Education towards 2030* [en línea]. París: UNESCO. Disponible en: <<https://www.guni-call4action.org/report-2022>> [acceso 19/06/2022].
- Rivoir, A. y M. J. Morales (2021). *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. Buenos Aires: Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378636>> [acceso 19/06/2022].
- Soletic, A. y V. Kelly (2022). *Estudio de políticas digitales en educación en América Latina. Tendencias emergentes en contexto de pandemia y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381837/PDF/381837spa.pdf.multi>> [acceso 19/06/2022].

SOLUCIONES TECNOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN

DESAFÍOS, OPORTUNIDADES Y BRECHAS

María Teresa Lugo, Florencia Loiácono, Andrea Brito y
Virginia Ithurburu

Resumen

La pandemia de COVID-19 impactó en todos los órdenes de la vida de los habitantes del planeta. El acceso y la apropiación de las tecnologías digitales se manifestaron como condición ineludible para la consolidación de proyectos democráticos de inclusión social. En este artículo se analizan las brechas y los desafíos de la región, cuyo abordaje desde las políticas públicas resulta condición irrenunciable para el aprovechamiento de las soluciones tecnológicas en educación. Además, se presentan puntos de partida para estudiar el ecosistema EdTech y el análisis de un corpus de documentos que abordan esta cuestión a nivel regional. Por último, se propone un conjunto de recomendaciones para desarrollar y fortalecer mecanismos de articulación entre las políticas públicas y el ecosistema EdTech.

Palabras clave: pandemia, brechas digitales, políticas públicas, educación, soluciones EdTech.

Abstract

Technological solutions for education. Challenges, opportunities and gaps

The COVID-19 pandemic impacted all life aspects of the planet's inhabitants. The access and appropriation of digital technologies proved to be an unavoidable condition for the consolidation of democratic projects of social inclusion. In this article, we analyze the gaps and challenges in the region, whose approach from the perspective of public policies is essential for taking advantage of technological solutions in education. In addition, we present starting points to study the EdTech ecosystem and the analysis of a corpus of documents that address this issue at the regional level. Finally, we propose a set of recommendations for designing and strengthening mechanisms of articulation between public policies and the EdTech ecosystem.

Keywords: pandemic, digital gaps, public policies, education, EdTech solutions.

Resumo

Soluções tecnológicas para a educação. Desafios, oportunidades e divisões

A pandemia do COVID19 impactou todas as esferas da vida dos habitantes do planeta. O acesso e apropriação das tecnologias digitais se manifestou como condição incontornável para a consolidação de projetos democráticos de inclusão social. Este artigo analisa os fossos e desafios da região, cuja abordagem a partir das políticas públicas é condição essencial para o aproveitamento de soluções tecnológicas em educação. Além disso, são apresentados pontos de partida para o estudo do ecossistema EdTech e a análise de um corpus de documentos que abordam esse tema em nível regional. Por fim, propõe-se um conjunto de recomendações para desenvolver e fortalecer mecanismos de articulação entre as políticas públicas e o ecossistema EdTech.

Palavras-chave: pandemia, divisões digitais, políticas públicas, educação, soluções EdTech.

María Teresa Lugo: Magíster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Carlos III, España). Investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina).

ORCID iD: 0000-0002-0840-4152

Email: mtlugo@gmail.com

Florencia Loiácono: Licenciada en Educación (Universidad de Quilmes, Argentina). Investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes.

ORCID iD: 0000-0001-9796-7362

Email: florloiacono@gmail.com

Andrea Brito: Doctora en Ciencias Sociales y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina).

ORCID iD: 0000-0002-4741-9461

Email: andreabrito189@gmail.com

Virginia Ithurburu: Magíster en Educación, Lenguajes y Medios (Universidad Nacional de San Martín, Argentina). Investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina).

ORCID iD: 0000-0002-6469-2179

Email: vithurburu@gmail.com

Recibido: 1 de febrero de 2022.

Aprobado: 30 de mayo de 2022.

Introducción

La pandemia ha atravesado todos los órdenes de la vida del planeta. Como bien señala Flavia Costa “después del desconcierto inicial, quedó claro que la pandemia del coronavirus no ha sido solamente la irrupción de un acontecimiento novedoso, sino el signo de una transformación epocal” (Costa, 2021, p. 9). Coincidiendo con esta hipótesis se configura un escenario mundial de desigualdad y de crisis sistémica. La educación no ha quedado al margen de este diagnóstico. La interrupción de la presencialidad, al inicio del año 2020, implicó una situación de complejidad inédita para los sistemas educativos de América Latina. Los gobiernos de la región orientaron sus acciones educativas más urgentes e identificaron datos esenciales de acceso educativo que dieron cuenta de las profundas brechas y de los desafíos existentes, tanto en materia digital como pedagógica.

El nuevo escenario evidenció la gran desigualdad en la distribución de bienes tecnológicos, y, en este contexto, surgió el debate acerca del acceso a la conectividad y a los dispositivos, así como, sin duda, sobre el rol central de las soluciones pedagógicas basadas en tecnologías digitales para paliar la situación y garantizar la continuidad pedagógica. Fueron estas soluciones, plataformas, aplicaciones, software, recursos abiertos, etc., los que, por su ausencia o su alta disposición, mostraron la irrupción del proceso vertiginoso de digitalización que llevaron adelante muchas de las instituciones educativas en lo que se ha dado en llamar educación remota de emergencia. Pero también expusieron la insoslayable necesidad de los países de impulsar, reorientar y profundizar los procesos de incorporación de estas tecnologías en los sistemas educativos de América Latina con un criterio de equidad y de calidad.

En las últimas décadas, el ecosistema denominado EdTech (acrónimo en inglés de la expresión tecnología educativa) ha transitado una creciente expansión global. La pandemia impulsó aún más ese desarrollo. Sin embargo, esa expansión amerita que los gobiernos pongan el foco en la integración de estas soluciones en las instituciones educativas partiendo de la comprensión de los problemas estructurales y también coyunturales que atraviesan hoy los sistemas educativos y dando lugar a debates necesarios y urgentes en este campo.

En este marco, este artículo pretende aportar al debate sobre cómo las soluciones tecnológicas y las tecnologías digitales en la educación contribuyen a sostener y transformar la educación obligatoria en un escenario pospandémico en América Latina. En el primer apartado se analizan las brechas y los desafíos de la región, cuyo abordaje desde las políticas públicas resulta condición irrenunciable para el aprovechamiento de las soluciones tecnológicas en educación. En el segundo se presentan algunos puntos de partida para el análisis del denominado ecosistema EdTech. En el tercer apartado se describen las decisiones metodológicas tomadas para llevar adelante la identificación, la indagación y el análisis de un corpus de documentos relevados que abordan la

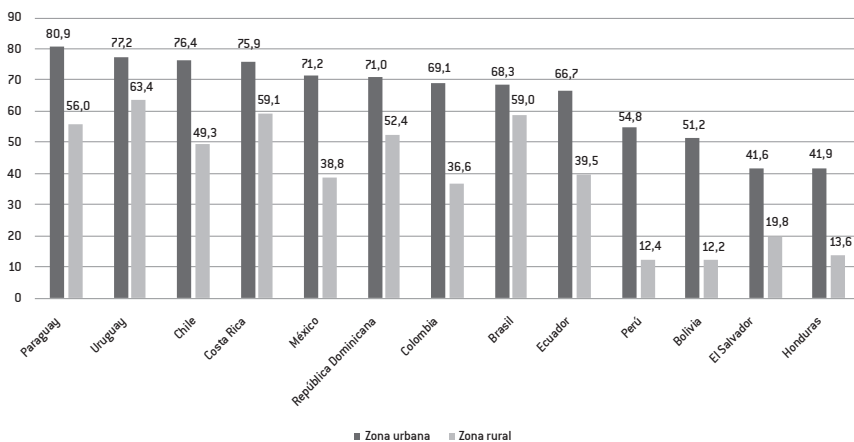
cuestión EdTech a nivel regional y nacional. Por último, se ofrece un conjunto de reflexiones para las políticas públicas acerca de la inclusión efectiva de soluciones tecnológicas en los sistemas educativos.

El escenario educativo digital en la región

La pandemia de la COVID-19 ha generado un hondo impacto en el ámbito educativo, que obligó a los gobiernos de América Latina a reorientar sus acciones y estrategias, así como a identificar de manera urgente datos esenciales de acceso educativo y digital. En el año 2018 la penetración de internet en América Latina era de 68%, con una proyección al 2020 del 78% (CAF, 2020). Si bien existe una creciente extensión en el acceso, 32% de los habitantes se encontraban marginados en su uso y se observan diferencias significativas, tanto entre los países como en su interior, vinculadas al nivel socioeconómico de la población, ubicación geográfica y grupo etario de pertenencia. Estos datos dan cuenta de un obstáculo inicial para la construcción de estrategias que permitan mitigar el impacto de la pandemia mediante el uso de tecnologías digitales.

Las diferencias en la conectividad entre zonas urbanas y rurales resultan especialmente alarmantes. Mientras que el 68% de los hogares urbanos de la región estaba conectado a internet en 2018, solo un 23% de los hogares de zonas rurales poseía acceso (CEPAL, 2020). En los países con mayor desarrollo digital, la penetración en el área rural llegaba al 40% o 50% de la población, mientras que en los de menor la penetración promediaba el 10% (Gráfico 1).

Gráfico 1. Usuarios de internet, porcentaje sobre el total de la población en cada zona, 2017



Fuente: Agudelo et al., 2020.

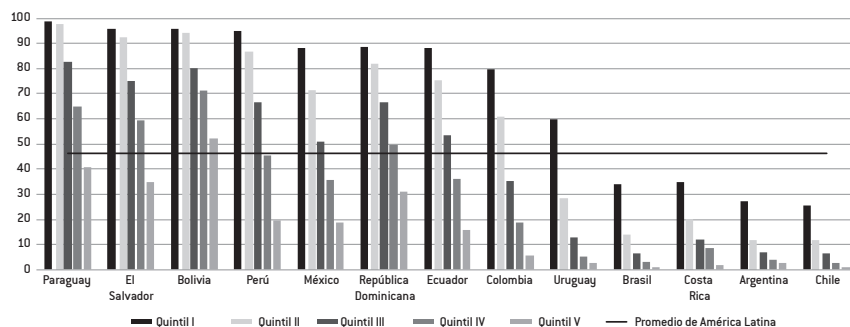
La desigualdad en el acceso a internet encuentra el nivel de ingresos como un factor central: en el año 2018 la mitad de los hogares sin conexión a internet se ubicaba en los dos quintiles más bajos de la distribución del ingreso y en once países de la región el costo del servicio de banda ancha móvil y fija para la población del primer quintil llegaba a 14% y 12% de sus ingresos, respectivamente, según datos de CEPAL (2020), porcentaje que superaba en seis veces el umbral del 2% del ingreso sugerido por la Comisión sobre la Banda Ancha para el Desarrollo Sostenible para que un servicio sea asequible. A su vez, la brecha se manifiesta en el tipo de abono que tenían los usuarios, planes prepagos o abonos pospagos, que daban cuenta de la existencia de un segmento de población minoritario que gozaba de regularidad en la disponibilidad de los servicios y otro mayoritario con acceso más inestable y una experiencia de conectividad móvil degradada (Becerra, 2021).

Otro aspecto fundamental para la definición de políticas digitales consistentes y robustas es la calidad del servicio de internet. Los datos relevados por CEPAL, CAF, DPL y TAS (2020) evidencian un rezago en la región en cuanto a las velocidades de conexión de banda ancha respecto con el promedio mundial y los países más avanzados. Según CEPAL (2020), el 67% de los países de la región no disponía de velocidades de descarga que permitieran la realización simultánea de actividades de alto consumo de datos.

En el ámbito escolar, en el inicio de la pandemia la mayoría de los países de la región, con excepción de Uruguay, no contaba con condiciones digitales de base robustas (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020). La encuesta sobre las respuestas nacionales en materia de educación frente a la pandemia por COVID-19, realizada por OREALC/UNESCO (2021), describe y clasifica en cuatro grupos las estrategias desplegadas por los países para garantizar la continuidad pedagógica: radio, televisión, en línea y papel. La elección de cada estrategia ha sido condicionada por las marcadas brechas de acceso a internet y a dispositivos en cada uno de los países.

Según los datos de CEPAL (2020), en promedio, el 46% de los niños y niñas de la región de entre 5 y 12 años vivía en hogares que no estaban conectados a internet (Gráfico 2) y el acceso de los hogares a dispositivos digitales era también desigual: mientras que entre el 70% y el 80% de los estudiantes de los niveles socioeconómicos más altos (cuarto cuartil) tenía computadoras portátiles en sus hogares, entre un 10% y un 20% de los estudiantes pertenecientes al primer cuartil contaban con estos dispositivos.

Gráfico 2. América Latina (13 países): niños en hogares sin acceso a internet, por quintil de ingreso, en porcentajes



Fuente: CEPAL (2020), sobre la base de información del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

Rieble-Aubourg y Viteri (2020) establecieron que en América Latina tan solo un 33% de las escuelas de enseñanza secundaria poseía ancho de banda suficiente antes de la pandemia. Este porcentaje disminuía a un 20% en escuelas de contextos vulnerables y a menos del 15% en las escuelas rurales. Según la misma fuente, los alumnos de 15 años que asistían a centros de entornos favorecidos en la región en 2018 tenían más probabilidades de acceder a una plataforma eficaz de apoyo al aprendizaje en línea que los que asistían a centros de entornos desfavorecidos (CEPAL, CAF, OCDE y CE, 2020).

Las habilidades docentes para aprovechar las tecnologías para la enseñanza representan otro foco de atención. Los datos de Rieble-Aubourg y Viteri (2020) dan cuenta de que menos del 60% de los docentes de secundaria poseían estas competencias para integrar dispositivos digitales en la instrucción y existían disparidades en las habilidades digitales de los docentes entre países, tipos de escuela y entornos socioeconómicos (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020).

Los datos relevados muestran las profundas brechas existentes y alertan sobre los puntos complejos que es necesario tener en cuenta para planificar políticas públicas que atiendan los desafíos educativos resignificados durante la crisis de la COVID-19.

El campo de las EdTech: puntos de partida para su análisis

En este escenario regional de grandes desigualdades, visibilizadas y agudizadas por la pandemia de la COVID-19, el campo educativo fue testigo del despliegue abrupto de procesos de inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas educativos. El objetivo principal fue garantizar la continuidad pedagógica ante el cierre de los espacios físicos escolares. El campo de las EdTech se reveló como una alternativa necesaria

para la construcción de estrategias educativas que permitieran dar respuesta tanto a los problemas y encrucijadas de la pandemia como a aquellos que la precedían.

En las últimas décadas el ecosistema EdTech vivió una vertiginosa expansión global. Entre 1997 y 2018 se invirtieron más de 46.200 millones de dólares en empresas de tecnología educativa y el 69% de ese financiamiento ocurrió entre 2015 y 2018, con un gran aumento en las inversiones realizadas en empresas de aprendizaje que ofrecen productos basados en inteligencia artificial y tecnologías inmersivas (realidad aumentada y realidad virtual), así como en empresas que desarrollan aprendizajes basados en juegos y robots educativos para niños. La educación en línea es ejemplo de esta expansión y se destaca el crecimiento sostenido de los cursos masivos en línea (MOOC, por su sigla en inglés), las herramientas focalizadas en tutoriales y los *pódcast* (Endeavor-Google, 2019).

La pandemia de la COVID-19 ha tenido un impacto crucial en el ecosistema EdTech, que atrajo un capital de riesgo récord durante la primera mitad de 2020 y alentó expectativas para el desarrollo del sector en los próximos años (Holon IQ, 2020). En un escenario global liderado por China, Estados Unidos, Europa e India, los mercados emergentes en América Latina demostraron un potencial promisorio. De esto da cuenta la diversidad de referencias utilizadas, tanto en el ámbito educativo como en el área de producción tecnológica. Así, en la literatura específica es posible localizar EdTech:

- por el tipo, el formato o la modalidad educativa en la que se inscriben (modalidades semipresenciales, a distancia o virtuales, sincrónicas, asincrónicas, etc.);
- por las pedagogías implícitas: pedagogía del aprendizaje por recepción (objetos de aprendizaje, *microlearning*, libros de texto multimedia, *e-books* educativos, plataformas y materiales didácticos digitales, sistemas de gestión de aprendizaje [LMS, por su sigla en inglés] o aulas virtuales); pedagogías y estrategias de aprendizaje experiencial (*flipped classroom* [aula al revés], MOOC, *nano open online massive* [NOOC], aprendizaje por proyectos en la red, entornos “gamificados” de aprendizaje, entornos personales de aprendizaje [PLE, por su sigla en inglés], *m-learning* colaborativo, enseñanza mixta o *b-learning*); pedagogías automatizadas (analíticas del aprendizaje, *big data* educativo, inteligencia artificial y la personalización del aprendizaje) (Area Moreira, 2018);
- por los materiales didácticos que proponen: objeto digital, objeto digital de aprendizaje, entorno didáctico digital, libro de texto digital, aplicaciones, herramientas y plataformas en línea, entornos inteligentes de aprendizaje adaptativo, materiales didácticos tangibles, materiales digitales para la docencia (Area Moreira, 2017);

- por la funcionalidad o el uso al que se destinan: procesos de aprendizaje, sistemas de gestión administrativa o de información, sistemas de monitoreo o evaluación, entre otros;
- por su vinculación con la construcción de nuevas formas de aprendizaje e innovación: conocimiento y contenido, administración de la educación, modelos tradicionales, modelos de entrega, experimentar el aprendizaje, evaluación y verificación, fuerza laboral y talento, habilidades y trabajo (Holon IQ, 2020).

Estos son algunos ejemplos que muestran un campo abierto dinamizado por el desarrollo de las mismas tecnologías. Por tanto, es necesario fijar algunos puntos de partida para su análisis.

Un primer punto de partida es focalizar la atención en la producción de herramientas —también denominadas soluciones— tecnológicas para su uso en contextos educativos. Una *solución tecnológica* es, así, una respuesta a un proceso a través del cual se analiza un objeto o una situación y se identifica un problema, poniendo en juego diferentes recursos disponibles. ¿Cuáles son las coordenadas que orientan la identificación de estas soluciones tecnológicas? Los rasgos de la cultura digital colaboran en esta búsqueda: las soluciones tecnológicas educativas o EdTech se enmarcan en la revolución tecnológica y cultural producida por el desarrollo de las TIC, la cual gira en torno a cambios profundos en la producción, el almacenamiento, la difusión y el acceso a la información, nuevas prácticas sociales en la comunicación y nuevas formas en la producción y la circulación del conocimiento. Todo lo cual supone cambios en las formas de aprendizaje, en las modalidades de enseñanza y en el trabajo docente.

Un segundo punto de partida es reconocer y dimensionar el vasto recorrido en el desarrollo de las tecnologías de la educación, el cual lleva varias décadas y dentro del que las EdTech se ubican con crecimiento y con prospectiva, pero también con cierta autonomía o débil sinergia respecto de las iniciativas de política pública.

Esto nos lleva a atender al desarrollo de los portales educativos, una opción priorizada en las políticas públicas impulsadas desde los gobiernos para el fortalecimiento de los procesos educativos a partir del uso de las tecnologías. Los portales educativos se constituyeron en herramientas potentes de producción o puesta a disposición de soluciones tecnológicas de diferente orden y alcance para su integración en contextos de educación formal, aunque no de manera excluyente. Esta fue una estrategia diseñada en consonancia con políticas más amplias que incluían proyectos para la mejora de la infraestructura y la conectividad, programas de integración de las TIC con distribución de dispositivos, líneas de trabajo focalizadas en el desarrollo curricular o formación docente, entre otras.

En la expansión de estos portales es posible identificar la construcción de propuestas sostenidas en la convergencia educativa, tecnológica, empre-

sarial y comunicativa, como también la apuesta a la creación de entornos tecnoeducativos dinamizados por una cultura participativa, la producción colaborativa de contenidos y la presencia cada vez mayor de los lenguajes audiovisuales y las narrativas transmediáticas (Scolari, 2010).

En América Latina, los portales educativos oficiales se consolidaron en la combinación de diferentes funciones: inicialmente abocados a la producción y la difusión de recursos educativos digitales destinados a docentes y estudiantes, luego tendieron a constituirse en soportes para comunidades de intereses, también como herramientas de formación a distancia y, en general, como soportes para diversos sistemas de comunicación. Su desarrollo supuso la toma de decisiones sobre ciertas cuestiones claves, como el *software* y las plataformas tecnológicas utilizadas, el modelo adoptado para la producción y la circulación de recursos digitales y otras demandas definidas en atención a los propios contextos, las características de los sistemas educativos, las condiciones materiales ligadas al acceso y a la conectividad, las culturas profesionales de los docentes. En diálogo con las líneas estratégicas y acciones de las políticas digitales desarrolladas a nivel nacional, estas decisiones fueron dando identidad a las propuestas de cada país.

El crecimiento y la expansión de los portales educativos oficiales en América Latina fueron relevantes desde comienzos de este siglo. Tuvieron una fuerte proyección y visibilidad a través de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), constituida a fines del año 2004 por acuerdo de los ministros de educación de 16 países latinoamericanos, con el apoyo del Grupo Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el International Development Research Center (IDRC), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Como fines se propuso promover el intercambio y la colaboración entre los responsables de las políticas de los diferentes países y también entre los equipos de conducción y los equipos técnicos de los portales; desarrollar programas de trabajo cooperativo entre escuelas de distintos países, producción y adaptación conjunta de recursos educativos y otros proyectos de cobertura regional; y proveer a los miembros de la red de insumos para la generación de políticas. El intercambio de iniciativas y esfuerzos promovido por esta red movilizó la sinergia de proyectos colectivos centrados en la producción de propuestas y recursos sobre temáticas comunes, como la educación intercultural bilingüe, la educación inicial, los contenidos de la programación o de la física, la educación sexual, entre otros (Marés, 2020).

En el caso argentino, da cuenta de ello el diseño y la implementación del Plan Federal Juana Manso, el cual, además de propósitos que apuntan al logro de la conectividad en las escuelas de todo el país y la distribución de computadoras, se propone la creación de una plataforma digital para la vinculación entre los estudiantes y los docentes mediante aulas virtuales

gratuitas con contenidos abiertos y multimedia para los niveles primario y secundario de la escolaridad. En esta misma línea, el Plan Federal Conectar Igualdad (2022) busca avanzar en la distribución de dispositivos y en la mejora de la plataforma digital federal.

La creación de RELPE confirma la decisión de los Estados sobre su rol central en el diseño y la implementación de políticas de inclusión de tecnologías en educación orientadas a la mejora en los aprendizajes de los estudiantes, de manera articulada con las prioridades y acciones de la política educativa más amplia de cada país. Y también da cuenta de la necesidad de diálogo entre los países de la región, que comparten problemas comunes y desafíos educativos complejos, hoy resignificados o profundizados a partir de la pandemia. En este sentido, estas iniciativas y decisiones orientan la mirada hacia el desarrollo de las EdTech y también su análisis en términos de posibles y futuros aportes a la educación.

Un tercer punto de partida radica en la capacidad de las políticas públicas para movilizar y favorecer la articulación de intereses de los diferentes sectores involucrados en el aprovechamiento de las tecnologías en educación. En principio esto supone un conjunto de definiciones políticas de los gobiernos educativos que sientan las bases sobre las cuales se establecerán alianzas y procesos de trabajo: objetivos, prioridades y sentidos de la agenda de política educativa y digital, fuentes y modos de financiamiento, el paradigma tecnoeducativo, los modelos de gestión y los modelos pedagógicos, entre otros.

Tratándose del ecosistema EdTech, la definición de estas cuestiones involucra de manera específica el papel de las industrias 4.0 y de las empresas encargadas de su financiamiento, en su mayoría pertenecientes al sector privado. Son estos sectores y estos actores los que vienen trabajando desde hace ya varias décadas en el desarrollo de este campo. Es de señalar que en el ecosistema EdTech juegan también iniciativas promovidas desde el sector público, así como emprendimientos de *startups* o compañías emergentes que, de manera incipiente, vienen desarrollando emprendimientos tecnológicos innovadores con crecimiento sostenido. Así, desde hace algunas décadas es posible comprobar una amplia y variada producción de herramientas tecnológicas para uso educativo.

Los principios que orientan esta producción se fundamentan en un proceso acelerado y disruptivo de transformaciones sociales dinamizado por las innovaciones tecnológicas y con un particular impacto en la configuración y las condiciones del mercado laboral. En el marco de la cuarta revolución industrial se vuelve necesario el aprendizaje de ciertas habilidades —socioemocionales, resolución de problemas, creatividad, pensamiento analítico e innovación, flexibilidad, adaptabilidad—, las cuales también van cambiando en su prioridad de modo dinámico (Mateo Díaz y Rucci, 2019; UNESCO, 2015; Foro Económico Mundial, 2018, citado en Endeavor-Google, 2019), así como el aprendizaje de conocimientos de ciertas áreas prioritarias: al-

fabetización, matemática, ciencias, programación y robótica, ciencias de la computación, artes.

Desde esta perspectiva, resulta necesaria la transformación de los modelos educativos y pedagógicos de modo de favorecer estos aprendizajes en sintonía con procesos dinámicos, cambiantes y que se extienden a lo largo de la vida. Esto incluye la revisión de las pedagogías denominadas “tradicionales” hacia el diseño de nuevos formatos y propuestas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la innovación y a la apertura a un mundo en cambio que traza nuevas coordenadas para la inserción laboral.

En este contexto, las tecnologías disponen de un potencial propicio, ya que permiten enfrentar los retos educativos a futuro en cuanto al desarrollo de estas nuevas formas de aprendizaje, flexibles y abiertas. En efecto, ponen a disposición un conjunto de herramientas cuyo uso educativo proyecta entornos de aprendizaje variados y significativos en la combinación de distintas modalidades organizacionales. Al mismo tiempo, ofrecen la posibilidad de ampliación de la cobertura de las acciones educativas, favoreciendo una mayor escala, la accesibilidad y la extensión en el tiempo, más allá de la escolaridad obligatoria.

Los mapeos EdTech a nivel regional y nacional

El estudio realizado por Lugo (2021) se propuso, entre otros objetivos, abordar un corpus de estudios que hacen foco en el mapeo de soluciones EdTech a nivel regional o nacional.

Con este propósito, se tomaron las siguientes decisiones metodológicas.

En primer lugar, se definieron las fuentes de información para la indagación: documentos que sistematizan soluciones elaborados por organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales vinculados al campo de la educación y la tecnología.

En segundo lugar, se identificó y relevó información en sitios web y en documentación técnica asociada, a través de las siguientes vías: buscador público (Google), sitios de organismos internacionales de la región, sitios de organismos multilaterales de financiamiento, portales educativos nacionales y provinciales, sitios del ecosistema EdTech, sitios de organizaciones no gubernamentales o de la sociedad civil, sitios de empresas o fundaciones de empresas, sitios de centros académicos, sitios de información científica o académica (Google Scholar, Web of Science, Scielo.org, Redalyc). Para la identificación de la información se exploró una amplia gama de categorías de búsqueda en español e inglés, asociadas a “educación remota en emergencia”, “políticas digitales”, “pandemia”, “pandemia+educación”, “América Latina”, “COVID-19”, “soluciones tecnológicas”, “soluciones EdTech”, “ecosistema digital”, “plataformas educativas”, “inversión en EdTech”, “recursos EdTech” y sus variaciones.

El resultado es una selección de 16 documentos (Tabla 1). Para el procesamiento y análisis, la información fue organizada atendiendo a los siguientes descriptores: tipo de organización que desarrolla o financia el relevamiento, alcance territorial y temporal, tipo de solución tecnológica que se releva, foco del relevamiento y áreas de vacancia.

Tabla 1. Listado de los estudios relevados

-
1. BID (2014). *Escalando la nueva educación: innovaciones inspiradoras masivas en América Latina*.
 2. BID (2016). *Graduate XXI: Un mapa del futuro. Cincuenta innovaciones educativas en América Latina*.
 3. BID (2019a). *¿Cómo son las escuelas de la era digital? El caso de las aulas virtuales*.
 4. BID (2019b). *Relevamiento Programas Aulas Virtuales en Sistemas Educativos de América Latina y el Caribe*.
 5. CIPPEC-BID (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas educativas provinciales al COVID-19*.
 6. Edutive (2020). *Latam EdTech Landscape V1*.
 7. Endeavor-Google (2019). *Insight EdTech. Las habilidades del futuro a un solo clic*.
 8. Grupo Regional de Trabajo sobre Educación (REWG) para América Latina y el Caribe, Unicef, Save the Children (2020). *La educación en América Latina y el Caribe ante la COVID-19. Respuestas educativas nacionales*.
 9. Holon IQ (2020). *LATAM EdTech 100 annual*.
 10. Microsoft América Latina (2019). *Políticas y prácticas para la enseñanza de las ciencias de la computación en América Latina*.
 11. Observatorio Argentinos por la Educación (2020a). *Herramientas digitales educativas provinciales*.
 12. Observatorio Argentinos por la Educación (2020b). *COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?*
 13. Ox Education y Fundación Varkey (2020). *El ecosistema Edtech argentino. Un mapa de iniciativas, tecnologías y fortalezas de un ecosistema emergente*.
 14. SITEAL-IPE UNESCO (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*.
 15. Sobre Tiza (2020a). *Listado de soluciones digitales*.
 16. Sobre Tiza (2020b). *Plataformas digitales provinciales para seguir aprendiendo*.
-

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis del corpus de documentos se desprenden los siguientes resultados.

El primer hallazgo da cuenta de una articulación débil entre el ecosistema EdTech y el campo educativo público y privado, que se observa en abordajes que no contemplan de manera integral el uso y el aprovechamiento de EdTech en los sistemas educativos hacia modelos de calidad e inclusión. En este sentido, un análisis transversal del corpus permite señalar la divergencia de propósitos y objetivos para enfocar el diagnóstico de los escenarios edu-

cativos de intervención, en general orientados o enfatizados por las organizaciones que los producen.

Por un lado, se hallaron documentos elaborados por empresas del ecosistema tecnoeducativo centrados en la sistematización y la difusión de la oferta disponible según su nivel de desarrollo regional o nacional, con escasas referencias descriptivas o analíticas de las soluciones tecnológicas y su potencial educativo según su pertinencia o contextos de aplicación. Estos documentos se presentan a modo de catálogos, sin mayores referencias a las características ni las especificaciones técnicas, poniendo el acento en el desarrollo del ecosistema EdTech y en las tendencias de las *startups*.

Otro grupo de documentos, los relevamientos o estudios exploratorios centrados en modelos o prácticas emergentes vinculadas con la inclusión de tecnologías digitales en contextos educativos, se encuentran focalizados en la identificación de experiencias que incluyen el uso de tecnologías digitales de un modo innovador. Estos estudios utilizan un enfoque educativo, al tiempo que, aunque de modo dispar, consideran las características pedagógicas de las soluciones adoptadas, lo cual representa un esfuerzo de articulación atento al aprovechamiento de las EdTech en contextos de escolarización. Sin embargo, también es preciso señalar que, en general, las iniciativas seleccionadas son experiencias privadas, comunitarias y no gubernamentales. Esta perspectiva abre una puerta y, a la vez, despliega los retos para su implementación en clave de políticas públicas de inclusión digital.

Finalmente, se encuentran los documentos focalizados en el relevamiento de soluciones tecnológicas adoptadas en los sistemas educativos frente a la pandemia por COVID-19. En estos casos se trata de acciones impulsadas a gran escala por los gobiernos con el objetivo de lograr un alcance masivo, atento a garantizar el derecho a la educación con especial atención a los sectores vulnerables. Sin embargo, los relevamientos incluidos en este grupo no incluyen un análisis detallado de los aportes y potencialidades de las soluciones tecnológicas utilizadas, en parte condicionado por la urgencia y también por los obstáculos que limitaron su uso, abriendo así un tema de atención necesaria a focalizar en futuros estudios.

Un segundo aspecto que se desprende del análisis de los documentos es que el escenario tecnológico regional presenta complejidad para la implementación y el aprovechamiento de los potenciales de las EdTech en los sistemas educativos. De esta manera, los documentos focalizados en el relevamiento de soluciones tecnológicas adoptadas en los sistemas educativos frente a la pandemia por COVID-19 ponen su atención en las estrategias instrumentadas por los gobiernos para garantizar la continuidad pedagógica. De allí que la información incluida focaliza en las estrategias de educación remota en la emergencia, más que en las modalidades de educación a distancia, incluyendo en esa perspectiva el aporte de las soluciones tecnológicas. En este mismo sentido, los documentos no desarrollan un análisis exhaustivo

de las características y condiciones pedagógicas de las soluciones ofrecidas, sino que ofrecen un repositorio descriptivo de las estrategias adoptadas para afrontar dicha emergencia.

No obstante, teniendo en cuenta que la pandemia por COVID-19 ha obligado a los gobiernos a actuar de modo urgente para garantizar la continuidad pedagógica de sus estudiantes, este conjunto de documentos ofrece información sustancial, ya que pone en evidencia el estado de avance insuficiente y complejo del escenario tecnológico-educativo regional en cuanto a disponibilidad y alcance de la infraestructura y de los recursos tecnológicos digitales para el desarrollo de estrategias de educación a distancia.

Por otra parte, un análisis transversal da cuenta de la tendencia a la adopción o la creación de estrategias combinadas que, además del uso de ciertas soluciones tecnológicas, incluyeron la producción y la distribución de cuadernillos impresos, así como la programación radial y televisiva, sobre todo para garantizar la continuidad pedagógica en zonas desprovistas de infraestructura y conectividad suficientes. De allí que este grupo de documentos ofrece elementos importantes que caracterizan o confirman el escenario tecnológico de los países de la región, información clave para articular el diseño de la planificación de políticas públicas de inclusión digital, sobre todo en lo relativo a la atención a sectores vulnerables, como también para orientar a mediano y largo plazo el diálogo intersectorial y la construcción de alianzas entre el ecosistema EdTech y las políticas públicas en educación.

Un tercer punto que surge del análisis de los documentos es la desatención a la dimensión técnica, el tratamiento de datos o el modelo de negocio asociado a las soluciones tecnológicas. En la mayoría de los documentos relevados no se incluyen referencias descriptivas ni análisis referidos a esta dimensión, esto es, en lo relativo a acceso, conectividad, *hardware*, *software*, como tampoco información sobre el tratamiento de los datos, la modalidad de administración de usuarios, los costos, el modelo de negocio asociado y la fuente de financiación para su desarrollo e implementación. Se trata de una dimensión clave que informa a las políticas públicas en el momento de evaluar las posibilidades de inclusión a escala de las soluciones tecnológicas en los sistemas educativos, lo cual requiere tanto un diagnóstico como el diseño de estrategias orientadas al fortalecimiento de la infraestructura y conectividad necesarias para su funcionamiento.

Un cuarto punto que se desprende del estudio es que los documentos brindan una atención dispar a la dimensión pedagógica de las soluciones tecnológicas. En algunos casos condicionado por el carácter y el alcance del corpus relevado, el abordaje de estos aspectos —funcionamiento de la solución, objetivos que persigue, formato en el cual se presentan los contenidos, fuente/s para su selección, orientaciones para su facilitación, criterios o recomendaciones para su uso pedagógico en otros contextos, entre otros— es heterogéneo y ofrece escasos elementos para la construcción de criterios de

comparabilidad tanto interna como entre los diferentes abordajes, de manera de construir un campo común orientador para la toma de decisiones. El uso educativo de las soluciones supone una intervención pedagógica que adapta su funcionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contextos donde se implementan. De allí la importancia de analizar la dimensión pedagógica de estas soluciones, dada su relevancia para la toma de decisiones en cuanto a su inclusión en los sistemas educativos, ya que atienden a la capacidad de recepción, contextualización y aprovechamiento de los recursos tecnológicos en las prácticas educativas. En un sentido más específico, resulta un aspecto de central importancia a la hora de orientar, acompañar y formar a los docentes para su uso educativo en las aulas.

En quinto lugar, los documentos que forman parte del corpus no ofrecen tratamiento sobre la correlación entre la dimensión técnica y la dimensión pedagógica de las soluciones tecnológicas. Si bien en este punto influye la debilidad de los documentos relevados en el abordaje de estas dimensiones en sí mismas, esto es, por un lado, las especificaciones técnicas de la solución y, por otro, sus especificaciones pedagógicas, también es de señalar que la escasa atención a la articulación de estas dimensiones condiciona el análisis de correlación entre dichas características y sus potencialidades pedagógicas, y da como resultado una información valiosa pero, en cierto sentido, incompleta. Esta combinación resulta clave en la construcción de mapeos EdTech, ya que es una información de suma utilidad para las políticas públicas a la hora de seleccionar y acompañar la utilización de soluciones tecnológicas en sus sistemas educativos, atendiendo de manera planificada y estratégica a las condiciones de infraestructura y conectividad disponibles y posibles, al mismo tiempo que a la definición de prioridades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Un sexto punto da cuenta de que los mapeos presentan una atención relativa al análisis de los conocimientos o habilidades incluidos en las soluciones tecnológicas. La lectura en conjunto de los documentos relevados permite observar ciertas aproximaciones dispares sobre este aspecto, en particular centradas en la identificación de los campos disciplinares y curriculares asociados en las soluciones tecnológicas relevadas. Se trata de una caracterización general con poco énfasis en las fuentes de los conocimientos implicados, esto es, la atención al marco o la procedencia de la selección curricular, lo cual marca una diferencia importante, en tanto este proceso puede ser regulado por decisiones autónomas incluidas en el desarrollo de la solución tecnológica de manera independiente de los contextos de uso o aplicación, o por los procesos, actores o normativas implicados en el diseño y el desarrollo de las decisiones curriculares en el marco de las políticas públicas.

En último lugar, los documentos que hacen foco en el relevamiento de las estrategias impulsadas por los gobiernos de la región presentan análisis acotados. El abordaje en profundidad de los portales y las plataformas edu-

cativas resulta central, al dar cuenta dichas propuestas de decisiones claves en materia de política educativa impulsadas desde el Estado. Un recorrido general por las propuestas vigentes permite identificar elementos estratégicos que hacen a la responsabilidad de las políticas educativas en sus decisiones y en la instrumentación de modos de acompañamiento, por ejemplo: los actores y niveles destinatarios de las propuestas, los campos y fuentes de conocimiento y contenidos incluidos, los modelos de interacción y de facilitación pedagógica promovidos, el desarrollo combinado con modalidades pedagógicas complementarias, entre otros. Desde este punto de vista, el análisis de la arquitectura y de los elementos estructurantes de portales y plataformas educativas permite profundizar en las prioridades de atención orientadas a la inclusión, las decisiones de política curricular, de enseñanza, formación docente, seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, entre otras cuestiones en el marco más amplio de las agendas de política pública e inclusión de TIC en los sistemas educativos.

Conclusiones y recomendaciones

La pandemia puso en primer plano los desafíos de orden tecnológico y pedagógico necesarios para sostener la educación en contextos de crisis. La multiplicación vertiginosa de la digitalización y la explosiva virtualización de la educación producto de la crisis amerita un debate profundo sobre los desafíos pendientes y las implicancias para los sistemas educativos de la región. Este el caso de las soluciones EdTech, que, como se ha señalado, presentan un desarrollo acelerado y heterogéneo; no obstante, su uso educativo en el marco de las políticas públicas requiere articulaciones y ajustes para potenciar y darle sentido al aporte.

Las recomendaciones que se proponen resultan, en primer lugar, un camino posible para desarrollar y fortalecer mecanismos fluidos entre las políticas públicas y el ecosistema EdTech, a fin de promover la inclusión efectiva de soluciones tecnológicas en los sistemas educativos. Los interrogantes acerca de qué hace a la solución tecnológica relevante para la educación y cuáles son las condiciones para su desarrollo son un punto de partida para orientar las decisiones, en tanto señalan la necesidad de definir modelos de inclusión de soluciones tecnológicas con base en criterios precisos de viabilidad material, político-cultural y técnico-profesional, en el marco de la política educativa, que partan de problemas coyunturales hacia horizontes propuestos.

Desde esta mirada se enuncian cinco recomendaciones para contribuir al debate:

- Garantizar el acceso a infraestructura tecnológica y conectividad de calidad, ya que es una deuda pendiente en materia de políticas digi-

tales en los sistemas educativos de América Latina y una condición indispensable para el aprovechamiento pedagógico de las soluciones EdTech.

- Diseñar y desarrollar estrategias de formación y de acompañamiento de los docentes para la implementación de soluciones EdTech en las prácticas educativas.
- Definir criterios que contribuyan a orientar los procesos de diseño o evaluación de soluciones tecnológicas, atentos a las directrices de las políticas educativas. Este punto resulta fundamental a fin de generar mecanismos virtuosos de articulación con el ecosistema EdTech.
- Impulsar y fortalecer políticas federales y jurisdiccionales que permitan ampliar y articular alianzas multisectoriales de cara al desarrollo de soluciones tecnológicas llevadas adelante con aportes de distintos sectores.
- Fortalecer los vínculos entre las políticas EdTech y la producción de conocimiento científico para retroalimentar las decisiones tomadas. El conocimiento sobre las soluciones tecnológicas disponibles, tendencias y perspectivas, como también sobre la inclusión de estas soluciones en las prácticas educativas representa un aporte fundamental.

Concebir las soluciones tecnológicas como bienes públicos demanda un círculo virtuoso entre la regulación por parte de los Estados y el desarrollo del campo EdTech. En este sentido, explorar, conocer y poner en agenda los avances y los pendientes en el mapa de soluciones EdTech permite orientar hojas de ruta que aporten al abordaje de los problemas más acuciantes del sistema educativo, con una mirada puesta en garantizar derechos.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, M.; E. Chomali; J. Suniaga; G. Núñez; V. Jordán; F. Rojas; J. F. Negrete; J. Bravo; P. Bertolini; R. Katz; F. Callorda y J. Jung (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al COVID-19*. Caracas: CAF, CEPAL, DPL y TAS. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45360/4/OportDigitalizaCovid-19_es.pdf> [acceso 12/06/2022].
- Area Moreira, M. (2018). Las pedagogías de la escuela digital. De los libros a los entornos inteligentes. En E. M. Álvarez Ramos y F. J. Blasco Pascual (eds.), *Humanidades digitales. Retos, recursos y nuevas propuestas*. Valladolid: Agilice Digital, pp. 15-18. Disponible en: <<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32002>> [acceso 12/06/2022].

- Area Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2) DOI: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Becerra, M. (2021). *Accesos TIC 2000-2020 en Argentina: ¿20 años no es nada? Conectividad y brechas en telecomunicaciones, internet y tv paga en el siglo XXI*. Blog de Martín Becerra. Disponible en: <https://martinbecerra.wordpress.com/2021/06/16/accesos-tic-2000-2020-en-argentina-20-anos-no-es-nada/> [acceso 12/06/2022].
- BID (2019a). *¿Cómo son las escuelas de la era digital? El caso de las aulas virtuales*. Washington: BID.
- BID (2019b). *Relevamiento Programas Aulas Virtuales en Sistemas Educativos de América Latina y el Caribe*. Washington: BID.
- BID (2016). *Graduate XXI: Un mapa del futuro. Cincuenta innovaciones educativas en América Latina*. Washington: BID.
- BID (2014). *Escalando la nueva educación: innovaciones inspiradoras masivas en América Latina*. Washington: BID.
- CEPAL (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19> [acceso 12/06/2022].
- CEPAL, CAF, OCDE y CE (2020) *Perspectivas económicas de América Latina 2020: Transformación digital para una mejor reconstrucción*. Santiago de Chile: CEPAL, CAF, OCDE y CE. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46029/3/LEO_2020perspectivas_es.pdf [acceso 12/06/2022].
- CIPPEC-BID (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas educativas provinciales al COVID-19*. s. l.: CIPPEC.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno: Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Buenos Aires: Taurus.
- EduTive (2020). *Latam EdTech Landscape VI* [en línea]. Disponible en: <https://medium.com/edutive/latam-edtech-landscape-v1-5656905e220a> [acceso 12/06/2022].
- Endeavor-Google (2019). *Insight EdTech. Las habilidades del futuro a un solo clic*. s. l.: Endeavor-Google. Disponible en: https://www.endeavor.org.mx/endeavor_insight_edtech/ [acceso 12/06/2022].

- Grupo Regional de Trabajo sobre Educación (REWG) para América Latina y el Caribe, Unicef, Save the Children (2020). *La educación en América Latina y el Caribe ante la COVID-19. Respuestas educativas nacionales* [en línea]. Disponible en: <<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/respuestas>> [acceso 12/06/2022].
- Holon IQ (2020). *Panorama mundial del aprendizaje 2021*. San Francisco: Holon IQ. Disponible en: <<https://www.globallearninglandscape.org/>> [acceso 12/06/2022].
- Lugo, M. T. (coord.) (2021). *Soluciones EdTech en Argentina. Perspectivas y desafíos en tiempos de pandemia*. s. l.: BID. Disponible en: <<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Soluciones-Ed-Tech-en-Argentina-Perspectivas-y-desafios-en-tiempos-de-pandemia.pdf>> [acceso 12/06/2022].
- Marés, L. (2020). *5x4: 20 años de Educ.ar* [video en línea]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=1tcpQOn0MG4>> [acceso 12/06/2022].
- Mateo Díaz, M. y G. Rucci (eds.) (2019). *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. s. l.: BID. Disponible en: <<https://publications.iadb.org/es/el-futuro-ya-est%C3%A1-aquí-habilidades-transversales-de-america-latina-y-el-caribe-en-el-siglo-xxi>> [acceso 12/06/2022].
- Microsoft América Latina (2019). *Políticas y prácticas para la enseñanza de las ciencias de la computación en América Latina*. s. l.: Microsoft.
- Observatorio Argentinos por la Educación (2020a). *Herramientas digitales educativas provinciales*. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación.
- Observatorio Argentinos por la Educación (2020b). *COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?* Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación.
- OREALC/UNESCO (2021). *Las respuestas educativas nacionales frente a la COVID-19. El panorama de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Disponible en: <<https://es.unesco.org/news/documento-unesco-respuestas-educativas-nacionales-frente-covid-19-subraya-urgencia-centrarse>> [acceso 12/06/2022].
- Ox Education y Fundación Varkey (2020). *El ecosistema Edtech argentino. Un mapa de iniciativas, tecnologías y fortalezas de un ecosistema emergente* [en línea]. Disponible en: <https://www.fundacionvarkey.org/media/5963/reporte_ecosistema_edtech_argentino_2020.pdf> [acceso 12/06/2022].

- Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2020). *COVID-19: ¿estamos preparados para el aprendizaje en línea?* Washington: BID-CIMA. Disponible en: <<https://publications.iadb.org/es/nota-cima-20-covid-19-estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea>> [acceso 12/06/2022].
- Scolari, C. (2010). *Convergencia, medios y educación*. Asunción: Red Latinoamericana de Portales Educativos, OEI-BID.
- SITEAL-IIPE UNESCO (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19* [en línea]. Disponible en: <https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19> [acceso 12/06/2022].
- Sobre Tiza (2020a). *Listado de soluciones digitales* [en línea]. Disponible en: <<https://www.sobretiza.com.ar/>> [acceso 12/06/2022].
- Sobre Tiza (2020b). *Plataformas digitales provinciales para seguir aprendiendo* [en línea]. Disponible en: <<https://www.sobretiza.com.ar/2020/05/07/plataformas-digitales-provinciales-para-seguir-aprendiendo/>> [acceso 12/06/2022].
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697_spa> [acceso 12/06/2022].

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en un 35% por María Teresa Lugo, un 30% por Florencia Loiácono, un 25% por Andrea Brito y un 10% por Virginia Ithurburu.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni (editora responsable).

LA COMPETENCIA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA MEDIADA POR TECNOLOGÍA

UNA PRIMERA REFLEXIÓN POSPANDEMIA

María Julia Morales

Resumen

Este artículo presenta un mapeo de las políticas educativas de inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de los marcos de competencias digitales y la pertinencia de conocer su alcance en un contexto de pandemia y pospandemia. Se revisa cómo los modelos 1 a 1 de inclusión digital han irrumpido en los sistemas educativos y cómo estos incorporan las TIC desde una perspectiva que toma en cuenta al estudiante y al desarrollo de su competencia digital, para ahondar luego en el desarrollo de la competencia digital docente. Se reflexiona acerca de las herramientas de la educación en Uruguay para afrontar una acelerada transición hacia una enseñanza remota de emergencia como única respuesta educativa en un contexto de pandemia y cómo podría pensarse pospandemia y para quiénes.

Palabras clave: TIC, educación, competencia digital docente.

Abstract

Digital competence in technology-mediated learning. A first post-pandemic reflection

This article provides a mapping of ICT inclusion education policies and digital competency frameworks and the relevance of understanding their scope in a pandemic and post-pandemic context. Firstly, we review how the 1-to-1 models of digital inclusion have burst into education systems and how they reflect a view of the incorporation of ICT from a perspective that takes into account the student and the development of digital competence (DC) in them, to then delve into the development of digital competence of teachers (TDC) as a relevant actor in teaching and learning processes mediated by digital technologies. Finally, it reflects on research results in relation to the tools that education in Uruguay has had to face an accelerated transition towards an emergency remote teaching, as the only educational response in a context of uncertainty in pandemic and how it could be thought post-pandemic and for whom in a continuum from face-to-face mediated by digital technologies to full virtuality.

Keywords: ICT, education, digital teaching competence.

Resumo

Competência digital em instrução mediada por tecnologia. Uma primeira reflexão pós-pandêmica

Este artigo apresenta um mapeamento das políticas educativas que incluem as TIC, quadros de competência digital e a relevância de compreender o seu alcance num contexto pandémico e pós-pandémico. Analisa como os modelos de inclusão digital de 1 para 1 rebentaram nos sistemas educativos e como incorporam as TIC de uma perspectiva que tem em conta o aprendente e o

desenvolvimento da sua competência digital, e depois aprofunda o desenvolvimento da competência digital dos professores. Reflete sobre os instrumentos da educação no Uruguai para enfrentar uma transição acelerada para a aprendizagem remota de emergência como a única resposta educacional num contexto pandémico, e como poderia ser pensado pós-pandémico e para quem.

Palavras-chave: TIC, educação, competência digital dos professores.

María Julia Morales: Doctora en Tecnología Educativa. Docente e investigadora del Departamento de Sociología y la Unidad de Evaluación y Seguimiento de la Enseñanza, investigadora en ObservaTIC, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Uruguay).
ORCID iD: 0000-0002-3462-8379
Email: mariajulia.morales@cienciassociales.edu.uy

Recibido: 17 de marzo de 2022.

Aprobado: 27 de junio de 2022.

Introducción

La pandemia por COVID-19 declarada en 2020 y 2021 ha evidenciado y profundizado las desigualdades en la población; con el uso intensivo y forzoso de las tecnologías digitales se ha hecho tangible la brecha digital y, en particular, las desigualdades digitales en la población, lo que ha significado un desafío para el sistema educativo y sus distintos subsistemas, especialmente para garantizar, al menos, el vínculo docente-estudiante durante este período.

Uruguay no ha sido la excepción, a pesar de haber tenido durante años una estrategia de inclusión digital ciudadana sostenida en el tiempo, que se ha institucionalizado y legitimado con la creación de la Agencia para el Gobierno Electrónico y la Sociedad de la Información y el Conocimiento (AGESIC) y la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), ambas creadas por decreto presidencial (Morales, 2017), así como con el despliegue una política pública de inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sostenida y sistemática en el tiempo, como el Plan Ceibal. Es posible decir, a modo de evidencia, que para 2019 el 88% de los hogares poseía conexión a internet fijo, correspondiendo el 71% a banda ancha. Al mirar esta conectividad en hogares según ingreso, la brecha de acceso en hogares de mayores ingresos y menores ingresos es pequeña en internet fijo (95%-84%), mientras que se agranda en banda ancha (86%-51%) (Rivoir y Morales, 2021).

Por otro lado, según el estudio del Sistema de Información y Gestión Educativa de la División Educativa del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Uruguay es el único país categorizado como “establecido” en lo que refiere a la cobertura, lo que significa que posee la conectividad necesaria en los centros educativos, las plataformas educativas, los tutoriales, los paquetes de recursos, los repositorios, etc., que están orientados a una gestión eficiente (Rivoir y Morales, 2021).

Dicho lo anterior, en las primeras evaluaciones (encuestas docentes, estudiantes, etc.) realizadas para entender la situación que ha atravesado el sistema educativo, específicamente en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, hay datos interesantes para reflexionar que permiten discutir acerca de la necesidad del desarrollo de las competencias digitales, en qué condiciones, cómo y para qué. Estas evaluaciones fueron encomendadas por el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Administración Pública (ANEP), que, a través de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa y el plan de seguimiento de la situación educativa en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19, conformó un grupo de trabajo multiinstitucional integrado por las áreas de planeamiento de las direcciones generales de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), Educación Secundaria (DGES) y Educación Técnico Profesional (DGETP), el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP, la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) y el Plan Ceibal, que incluyó en su plan de trabajo tres

actividades que estructuraban la recogida de datos para su posterior análisis y con base en ellos la realización de acciones: a) encuesta a docentes de nivel inicial y primaria, secundaria y técnico-profesional; b) encuesta a estudiantes, y c) evaluación de aprendizajes, a través de evaluaciones formativas (Cardozo, Retamoso y Biramontes, 2020).

En la primera encuesta que realizó la ANEP, los hallazgos se centraron en cuatro aspectos: a) la vinculación de los estudiantes durante la suspensión de las clases presenciales, b) la valoración de los docentes sobre las actividades educativas desarrolladas en dicho contexto, c) las actividades laborales de los docentes y d) la valoración y perspectiva docentes de cara a la presencialidad (Cardozo, Retamoso y Biramontes, 2020, p. 8).

Los resultados de la encuesta indican, a diferencia de lo hallado por el Plan Ceibal, posiblemente por la forma de percepción y medición, que los docentes perciben que los estudiantes no participaron activamente de las propuestas educativas. La mayor participación se dio en la DGEIP, con un 83%, mientras que en la DGEIS fue del 56% y en la DGETP del 49% (Cardozo, Retamoso y Biramontes, 2020, p. 9).

A la hora de interpretar estos datos en lo que refiere a los estudiantes de centros ubicados en contextos de vulnerabilidad social, los autores del informe advierten que las diferencias que se presentan no son exclusivas de la situación de pandemia, sino que son preexistentes, es decir, obedecen a desigualdades ya existentes, y remarcan que “los resultados del estudio indican que [...] ha habido dificultades para lograr la participación de los estudiantes en los centros de todos los quintiles de vulnerabilidad social” (Cardozo, Retamoso y Biramontes, 2020, p. 11). En primaria, la participación de los centros del quintil 1 fue de 72%, contra el 91% del quintil superior; en secundaria, la participación en los liceos del quintil 1 fue de 30%, en comparación con el 61% del estrato más alto, mientras que las diferencias en educación técnico-profesional son menos pronunciadas.

Las vías de comunicación más utilizadas para mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes fueron variadas, pero se destacaron la plataforma CREA del Ceibal y el WhatsApp; en enseñanza media, con menor uso, también mencionan el correo electrónico y el Zoom.

A la hora de mencionar las dificultades que percibieron los docentes aparecen las relacionadas con el acceso a dispositivos y a conectividad, pero también al acompañamiento en los hogares y a las habilidades o capacidades en el uso de las TIC por parte de los estudiantes.

Con relación a los aprendizajes, pocos mencionan que no han aprendido nada sus estudiantes, sin embargo, el aprendizaje ha sido valorado como moderado. Como se verá más adelante, la percepción de los estudiantes parece ir en el mismo sentido.

Otro punto relacionado con el tema de este artículo es el trabajo colaborativo o entre comunidades de pares. En este sentido, en la encuesta se indaga

acerca de si los docentes han trabajado de esta forma. Las respuestas fueron: 31% “en algunas oportunidades”, 29% “frecuentemente” y 27% “muy frecuentemente” (Cardozo, Retamoso y Biramontes, 2020, p. 16). También se hace mención al apoyo recibido por equipos directivos y de maestros comunitarios, inspectores y referentes Ceibal, según el caso, que permite inferir la existencia de una red ya instalada o que se instaló ante la situación de pandemia, que también surgió en la investigación de Morales y Olivera, quienes mencionan:

Los docentes y las autoridades debieron acelerar los procesos de desarrollo de habilidades y competencias digitales, capacitándose y apoyándose entre ellos mismos en el trabajo que pasó a ser colaborativo, y donde debieron coordinar estrategias conjuntas que involucraron otro tipo de plataformas, más allá de las formales u oficiales, para sobrellevar no solo dificultades instrumentales sino también la inclusión de tecnología con sentido pedagógico. Tal escenario fue una preocupación para las autoridades, como surgió en los talleres virtuales realizados con participantes de los cuatro países involucrados. Las autoridades de los institutos comentaron además que se ofreció formación y material a los docentes desde Plan Ceibal y las autoridades del sistema educativo, pero que no llegó en tiempo y forma debido al caos laboral y de organización que se vivió en las escuelas. (Morales y Olivera, 2021, p. 33)

Como otra evidencia sobre la situación de Uruguay, cabe mencionar el estudio realizado por Morales en 2019, en el que se evaluó el grado de competencia digital docente (CDD) en estudiantes avanzados de formación inicial docente y se llegó al resultado de que es insuficiente para realizar un uso pedagógico de las tecnologías digitales, de acuerdo con la matriz utilizada en el estudio, que incluía cuatro dimensiones: a) didáctica, curricular y metodológica, b) planificación, organización y gestión de espacios, c) aspectos éticos, legales y de seguridad, y d) desarrollo personal y profesional.

En ese mismo estudio, los docentes formadores del CFE reconocen la necesidad de incluir las tecnologías digitales en la educación y que para ello necesitan conocerlas y utilizarlas pedagógicamente en sus distintas disciplinas. Sin embargo, esto lo ven como un trabajo interdisciplinar y colaborativo entre distintos docentes. Asimismo, entienden que, a pesar de haber dado pasos en este sentido, necesitan profundizar en ello y ya en ese momento reclamaban: a) más capacitación específica para incorporar didáctica y pedagógicamente las tecnologías digitales en el aula, b) capacitaciones en condiciones accesibles y flexibles para docentes de todo el territorio nacional y c) una constante evaluación de las tecnologías digitales disponibles (Morales, 2019, pp. 129-130).

De la segunda encuesta, los hallazgos indican que en las actividades educativas la participación de los estudiantes fue de 55%, con una frecuencia

de muchas veces o siempre durante el período de suspensión de clases presenciales en primaria y secundaria. A su vez, fueron las mujeres quienes más participaron en comparación con los varones (60,4%-50,4%) y esta diferencia por sexo se mantiene en otras actividades educativas. También se destaca que las poblaciones que se encuentran en un nivel de vulneración social más alto son las que menor proporción de participación social presentan en comparación con las de menor nivel de vulnerabilidad social (45,6%-63,2% respectivamente) (ANEP, 2020).

En lo que refiere al medio por el que se conectaron, la plataforma “CREA fue la más utilizada (64,8%), seguida por WhatsApp (49,2%) y Zoom o Google Meet (26%)” (Cardozo, Retamoso y Biramonte, 2020, p. 22). Asimismo, el informe indica que gran parte de los estudiantes menciona el uso del papel como soporte de entrega de las tareas (3 de cada 10). Esto concuerda con los hallazgos mencionados en el artículo de Morales y Olivera (2021), que señala que la estrategia en escuelas con poblaciones vulneradas fue la entrega semanal de tareas en papel y las comunicaciones con las familias a través de WhatsApp.

Por su parte, cuando se indagó acerca del intercambio con los docentes en las plataformas, los estudiantes mencionan que el 87,8% subió tareas a las plataformas y estas fueron corregidas, valorando esta situación positivamente. Sin embargo, encontraron dificultades con respecto a entender dichas tareas (41,8%), tanto en relación con comprender el funcionamiento de las plataformas, con la cantidad de tareas, los tiempos para realizarlas y su autorregulación como respecto a problemas con la conectividad (40,1%). Un aspecto interesante para tener en cuenta es que la mayoría percibió que aprendió menos que en otras instancias (ANEP, 2020, p. 39).

En relación con el apoyo en el hogar durante el período de suspensión de clases presenciales, el 64% de los estudiantes declaró haber contado con un familiar, en su mayoría madre o madrastra (42,6%), y también la búsqueda autónoma en Internet (40,9%) (ANEP, 2020, p. 55).

Estos hallazgos permiten suponer que no existen habilidades suficientes, ni en los tutores o acompañantes de los estudiantes ni en ellos mismos para poder transitar por procesos de enseñanza aprendizaje mediados por tecnologías digitales.

Un aspecto no menor que también indaga la encuesta mencionada refiere a las condiciones socioeconómicas que la propia pandemia supuso, particularmente las transitadas por los estudiantes de poblaciones de niveles más vulnerados. En este sentido, la encuesta de la ANEP (2020) y el artículo de Morales y Olivera (2021) indican que la pandemia hizo visibles “problemas en las conexiones tecnológicas de los estudiantes y la escuela, pero también en la conexión de la escuela con las familias, relacionadas con dimensiones tales como las desigualdades socioeconómicas, educativas y culturales” (Morales y Olivera, 2021, p. 16).

En síntesis, a pesar de que Uruguay tiene una estrategia de más de quince años de inclusión digital ciudadana y de políticas públicas de inclusión de tecnologías en la educación sistemática y sostenida, también tiene desafíos y obstáculos a la hora de mantener el vínculo docente-estudiante en el contexto de pandemia, de pensar esto en clave de equidad y de potenciar los aprendizajes que una situación como tal puede dejar. Cómo superar esos desafíos presentes para una posible enseñanza mediada por tecnologías digitales, para qué, por qué y para quién, son aspectos que se tornan fundamentales.

Políticas educativas de inclusión de tecnologías digitales

En el contexto actual el uso de las tecnologías digitales se ha puesto en evidencia para la sociedad en general. Hoy, en un mundo signado por incertidumbres (Bauman, 2003) y en la sociedad de riesgo (Beck, 1998), la aparición de la pandemia de COVID-19 durante 2020-2021 obligó a los sistemas educativos a una inmersión forzosa en el mundo de las tecnologías digitales para mantener el vínculo docente-estudiante. Esto ha reafirmado la certeza de la necesaria incorporación de las tecnologías digitales en la sociedad contemporánea, evidenciada por el uso que se les da desde hace algunas décadas en todos los ámbitos de la vida cotidiana, como el económico, el cultural y el social.

Ya en las décadas de los setenta y ochenta se comenzó a discutir el alcance de la emergencia de las TIC en la sociedad y autores como Manuel Castells sostenían que se estaba gestando un cambio en la estructura social debido a la llamada “revolución tecnológica”, produciéndose un nuevo modo de relacionamiento entre procesos simbólicos, constitutivos de lo cultural y de cómo se producen y distribuyen los bienes y servicios en la sociedad, en suma, un nuevo modelo de comunicación (Castells, 1996), basado en un nuevo paradigma, “el informacionalismo” (Castells, 2006).

Para Olivera *et al.* (2017) “el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser sólo instrumental para densificarse y volverse estructural” (Echeverría, 1999, citado en Olivera *et al.*, 2017, p. 95). La tecnología deja así de ser un mero dispositivo para convertirse en un nuevo modo de percepción y de lenguaje, de sensibilidades y escrituras, nuevas formas de relacionamiento, mientras varios autores sugieren un nuevo modo de circulación del saber (Rifkin, 2000; Castells, 1997; Fischer, 2001) y aseguran que estamos inmersos en una profunda transformación social (Olivera *et al.*, 2017, p. 95).

Desde esas décadas hasta el momento, se ha intentado dar cuenta de esos cambios y para ello se han adoptado distintas denominaciones para la sociedad actual, según el énfasis se haya puesto en la generación de conocimiento, en el acceso a la información, en la interacción o en la colaboración (Larraz, 2013). Así, encontramos quienes la denominan *sociedad del conocimiento*

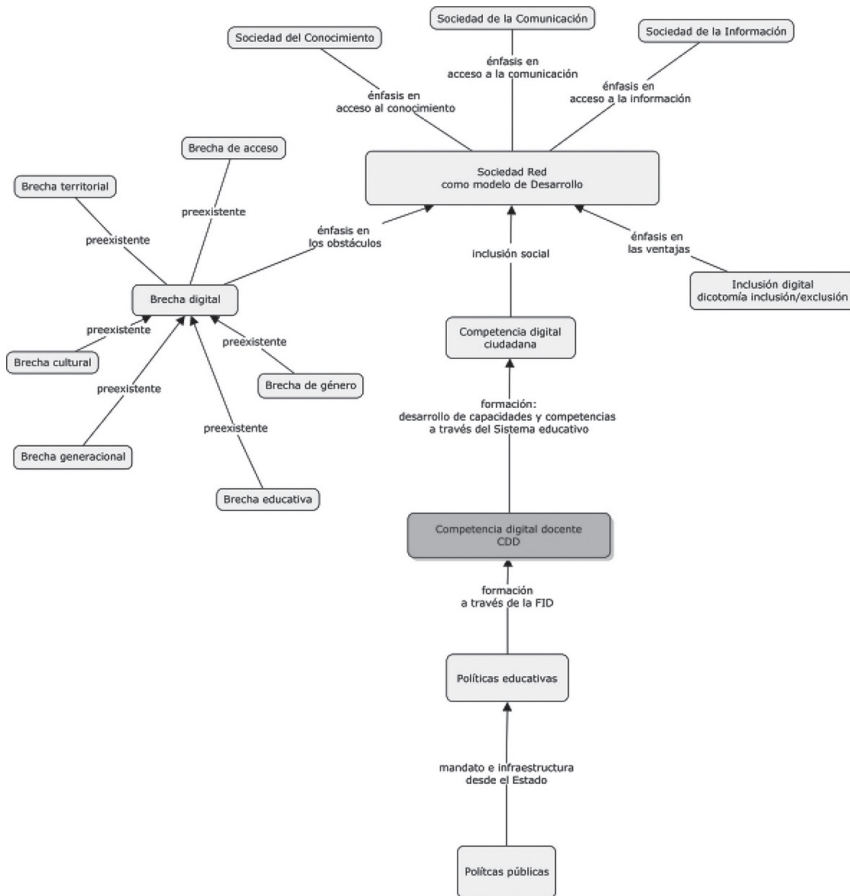
(UNESCO, 2003), *sociedad de la información* (Adell, 1997; Bell, 1973; Castells, 1995), *sociedad de la información y la comunicación* (CMSI, 2003) o *sociedad red* (Castells, 2006).

En este escenario es donde las experiencias de las personas transcurrieron durante 2020 y 2021, para algunos en aislamiento social, para otros en cuarentena obligatoria, pero todos bajo un halo de incertidumbre donde las tecnologías digitales deberían ser fuente de información, de acceso al conocimiento, de nexos en las comunicaciones y en los afectos, para garantizar el ejercicio de los derechos y las libertades individuales, entre ellos el derecho a la educación.

En este contexto, es imprescindible, según Lázaro (2015, pp. 48-53), realizar acciones y políticas tendientes a la inclusión digital de la ciudadanía en clave de inclusión social, y para ello menciona cuatro pasos: 1) gestionar estas acciones y políticas estratégicamente y en sentido amplio, es decir, desde el punto de vista político, económico, cultural y pedagógico; 2) generalizar el acceso a la tecnología, universalizarla, tanto en términos de accesibilidad como también compensando los diferentes niveles de desarrollo social de la ciudadanía; 3) formar a todos los docentes del sistema educativo en el desarrollo de la CDD, para, de ese modo, poder promover la inclusión social y la cohesión social; y, por último, 4) siempre evaluar y seguir las políticas y las acciones, para tener una visión definida y matizada del proceso de exclusión social y de la brecha digital de la ciudadanía y poder reconfigurar las políticas para mejorarlas.

Una vía que se ha seguido en América Latina es la de la inclusión digital a través de políticas educativas, en particular mediante el modelo 1 a 1, del que se dará cuenta en el siguiente apartado. Esta línea de acción se basa en la premisa de que a través del sistema educativo es posible desarrollar capacidades o competencias que permitan la existencia de un ciudadano digital que sea capaz de participar activamente en el mundo que lo rodea.

Figura 1. Marco conceptual: Políticas de inclusión digital para la sociedad actual



Fuente: Elaboración propia.

Iniciativas de modelo 1 a 1 en América Latina

En América Latina se han llevado adelante diferentes propuestas de inclusión de las TIC en el ámbito educativo, a través de políticas nacionales y regionales. Para algunos autores estas políticas tienen como premisa la innovación, la mejora de la gestión y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, con especial interés en el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes (Hinostroza y Labbé, 2011). Algunas de las propuestas realizadas se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Iniciativas de inclusión de TIC en educación en América Latina

País	Nombre	Fechas	Breve descripción	Alcance
Argentina	Conectar Igualdad	2010-2018	Entrega y uso de <i>netbooks</i> , tanto en el ámbito escolar como en el hogar.	Alumnos y docentes en escuelas secundarias, escuelas especiales y en formación inicial docente.
Argentina	Educ.Ar / Aprender Conectados	2018	Se enmarcan en la propuesta del Plan Aprender Conectados.	Docentes y estudiantes de todos los niveles. Directores y familias.
Argentina	Celulares para supervisores		Apoyo y refuerzo de las tareas de gestión de los supervisores del sistema educativo de Mendoza.	Supervisores del sistema escolar de la provincia de Mendoza en primaria y secundaria.
Argentina	Postítulo de Especialización Superior en Educación a Distancia	2010-Actualidad	Ofrece alternativas de acceso a contenidos e instancias de intercambio de la cursada.	Estudiantes del Postítulo de Especialización Superior en Educación a Distancia de la Universidad del Salvador, sede Rosario.
Bolivia	Una Computadora por Docente	2006-Actualidad	Distribución de <i>laptops</i> .	Docentes.
Brasil	Projeto Um Computador por Aluno (UCA). Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA)	2009-2010	Distribución de máquinas en instituciones públicas. Las secretarías de Educación tienen autonomía para decidir si el equipo se lleva a los hogares.	Alumnos y docentes de primaria y secundaria de escuelas públicas.
Brasil	Programa Mobile-L	2011	Entrega de nuevas herramientas pedagógicas para el uso cotidiano en la escuela.	Docentes y alumnos de educación infantil y enseñanza fundamental [1.º a 5.º año] de la escuela Maria José Veríssimo de Andrade, estado de Paraíba.
Brasil	Minha Vida Mobile	2008-Actualidad	Capacitación de docentes y estudiantes en la producción de contenidos audiovisuales con celulares.	Docentes y estudiantes de enseñanza básica [primaria y secundaria].
Chile	Laboratorios Móviles Computacionales	2009	Provisión de contenidos para los docentes, en especial contenidos complejos y costosos, por ejemplo en ciencias.	Alumnos y docentes de primaria en colegios municipales.

País	Nombre	Fechas	Breve descripción	Alcance
Chile	Red Enlaces		Carros móviles con computadoras portátiles.	Estudiantes y docentes de primaria y básica.
Chile	Puentes Educativos	2010-2012	Las escuelas participantes reciben acceso a una extensa biblioteca de videos educativos desarrollados por la Fundación Pearson.	Docentes y estudiantes en escuelas urbanas y rurales de primaria y secundaria, de todo el país.
Chile	PSU Móvil	2008	Aplicación gratuita para que los estudiantes que preparan la Prueba de Selección Universitaria (PSU) accedan a contenidos y ejercitaciones vinculados con el examen, y obtengan los resultados de los ejercicios realizados.	Estudiantes que finalizaron el secundario y están preparando la PSU.
Chile	Eduinnova	1995-Actualidad	Incorporación de tecnología portátil en el salón de clases.	Estudiantes de educación primaria y secundaria.
Chile	CampusMovil.net	2008-2010	Entorno virtual para estudiantes y profesores de las universidades iberoamericanas.	Estudiantes, docentes y responsables administrativos de universidades de Iberoamérica.
Colombia	Proyecto Piloto Uno a Uno	2008-2012	Distribución de dispositivos y capacitación.	Alumnos de secundaria.
Colombia	Computadoras para Educar (CPE)	1999-Actualidad	Distribución de TIC a escuelas, bibliotecas y casas de cultura. Formación de profesores de educación básica y media pública. Integración de evaluación y monitoreo y gestión ambiental.	Alumnos y docentes de educación básica y media pública.
Colombia	Programa Nacional de Alfabetización		Alfabetización de personas a través de teléfonos celulares.	Jóvenes y adultos analfabetos, aproximadamente un 15% de la población analfabeta del país.
Colombia	Colombia Aprende	2004-Actualidad	Portal educativo que ofrece acceso a recursos, productos y servicios, que cada usuario puede personalizar de acuerdo con sus procesos educativos cotidianos.	Comunidad educativa colombiana.

País	Nombre	Fechas	Breve descripción	Alcance
Colombia	Raíces del Aprendizaje Móvil		Capacitación y apoyo para ayudar a los docentes a incorporar las tecnologías móviles y los recursos digitales en su plan de estudios.	Alumnos de 4.º y 5.º grados.
Colombia	BlueGénesis	2006	Plataforma académica.	Estudiantes y docentes de secundaria y universidad.
Costa Rica	Proyecto de Tecnologías Móviles	2007	Provisión de computadoras personales a escuelas públicas de zonas deprimidas económicamente.	Alumnos y docentes en 1.º y 2.º ciclos.
Costa Rica	Aprendizaje con Tecnologías Móviles en Escuelas Multigrado (ATEM)	2012-Actualidad	Integración del modelo 1 a 1 en centros rurales multigrado. Programa Nacional de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dorrego (MEP-FOD) [desde 1986].	Preescolar a 3.º ciclo de enseñanza general básica.
Ecuador	Mi Compu	2010	Provisión de computadoras portátiles, sensibilización e identificación conjunta problemáticas a abordar. La computadora va a los hogares.	Alumnos y docentes de 2.º a 4.º grados de primaria en dos provincias del centro del país.
El Salvador	Cerrando la Brecha del Conocimiento	2009	Distribución de <i>laptops</i> en centros de bajo desempeño académico.	Alumnos y docentes de primaria en escuelas de bajos recursos o contextos apartados.
México	Proyecto de Aprendizaje Móvil del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	2007-Actualidad	Aplicaciones piloto de uso de podcast y acceso a dispositivo móvil a estudiantes de primer semestre. Acceso al portal de aprendizaje móvil de la institución.	Estudiantes del ITESM.
México	Proyecto de Aprendizaje Móvil de la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID)	2010-Actualidad	Facilita la adquisición de un dispositivo móvil (iPod) o una tableta (iPad) y proporciona materiales didácticos exclusivos para las necesidades académicas de los estudiantes. Ofrece acceso a contenidos y servicios universitarios.	Estudiantes de la UNID.

País	Nombre	Fechas	Breve descripción	Alcance
Paraguay	Modelo Pedagógico 1:1	2010	Distribución de <i>laptops</i> y capacitación en centros con menos de 120 alumnos y que cuenten con infraestructura de conectividad a internet.	Alumnos y docentes de primaria.
Paraguay	Proyecto piloto de Evaluación de Aprendizaje a través de Celulares		Capacitación de docentes y directores en cómo ayudar a los estudiantes a realizar la prueba en sus celulares.	Estudiantes de los primeros tres años de secundaria de gestión oficial de todo el país.
Perú	Una Laptop por Niño Perú (ULPC)	2008-2012	Distribución de equipos, provisión de infraestructura, por ejemplo: electricidad a partir de paneles solares en instituciones de zonas rurales, provisión de dispositivos USB para los docentes, con materiales educativos del Portal Perú Educa, con simuladores, etc.	Alumnos y docentes de inicial, básica y media.
Uruguay	Plan Ceibal	2007-Actualidad	Distribución de <i>laptops</i> , provisión de acceso y conectividad en centros educativos, enseñanza del idioma inglés en todas las escuelas públicas, capacitación docente, recursos didácticos abiertos, cooperación para capacitación con instituciones de educación superior.	Alumnos y docentes de inicial primaria, secundaria y formación inicial docente.
Venezuela	Proyecto Canaima: Uso Educativo de las TIC	2007-2011	Distribución de <i>laptops</i> .	Alumnos y docentes de primaria.
Varios países de América Latina	Programa Seeds of Empowerment	2008	Diseño de dispositivos móviles y plataformas para ofrecer contenidos educativos. Colaboración con organizaciones locales para realizar experiencias de uso de los dispositivos en las escuelas.	Experiencias piloto en escuelas de Argentina, México y El Salvador.

País	Nombre	Fechas	Breve descripción	Alcance
Argentina, México, Paraguay y Uruguay	Soloingles.com		Enseñanza de idiomas a profesionales, ejecutivos y empresarios a través de videoconferencia y por celulares.	Profesionales, ejecutivos y empresarios con necesidad de aprendizaje del idioma inglés. Iniciativas en formación permanente.
México, Perú, Brasil	Kantoo		Cursos de inglés autodirigidos vía celular. Ofrece distintos sistemas, contenidos y tipos de servicio (cursos estructurados, servicios de mensajes diarios de práctica, servicios de vocabulario, etc.).	Jóvenes y adultos interesados en aprender inglés.

Lugo, Ruiz, Brito y Brawerman (2016); Lugo y Schurmann (2012); RELPE, (2011); Educ.ar (s. f.); Ministerio de Educación de Bolivia (s. f.); Ministerio de Educación de Brasil (s. f.); Minha Vida Movel (s. f.); Colombia Aprende (s. f.) y Proyecto Canaima (s. f.)

La Tabla 1 muestra que varios países de la región implementaron estrategias para la inclusión digital a través de los sistemas educativos. También Lugo y Delgado (2019) mencionan que algunos países de la región en 2007 comenzaron a consolidar portales educativos y crearon la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), que comenzó en 2004 y que, a la fecha del estudio realizado por estos autores, estaba integrada por diez países. A su vez, un estudio de Lión (2019) detectó que se han implementado varias políticas de inclusión de TIC en la educación en América Latina, pero con diferentes grados de profundización y alcance.

Lo antes mencionado se ha hecho notorio en la pandemia ante los desafíos presentados para América Latina y el seguimiento de las prácticas educativas. Una de las dificultades más evidentes fue que las políticas públicas eran discontinuadas o no universales, lo que produjo que se tuviera que proveer de acceso a dispositivos y conectividad en muchos de los países, o desarrollar contenidos a través de medios como la televisión y la radio. Otro desafío fue que la conectividad era pensada para los centros de estudio y no para los hogares y, entonces, debió pensarse en propuestas de acceso gratuito para las plataformas educativas. También se evidenció la falta de desarrollo de competencias digitales docentes para la utilización de tecnologías con sentido pedagógico, por lo cual debieron implementarse talleres de formación para subsanar la inmersión forzosa en la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia, entre otras iniciativas (Rivoir y Morales, 2021).

Aunque en el caso de Uruguay, según Rivoir (2018), se efectivizaron acciones que se sostuvieron en el tiempo, como el Plan Ceibal, se ha descu-

bierto que existe una distancia entre la ilusión de la incorporación de las TIC en los procesos educativos y la realidad, y se ha debido incorporar a otros actores para la implementación de las políticas, como centros educativos terciarios, sociedad civil y empresas.

En este sentido, el Plan Ceibal involucró, en su primera etapa de implementación, a actores como desarrolladores de *software* específico, la comunidad denominada CeibalJam, actores de la sociedad civil como RapCeibal, actores universitarios como Flor de Ceibo y Flor de Ceibo Conecta2 y, sin lugar a dudas, quien dotó de un salto cualitativo al Plan, el CFE (Morales, 2017).

Sin embargo, para Hepp (2012) las instituciones de formación docente transitaron por dos momentos bien diferenciados: uno de definición de política institucional, en el que se fomentó el desarrollo de capacidades docentes, y un segundo momento, en el que la CDD quedó transversalmente incorporada en los currículos, que pasaron a incluir estándares y procesos para su evaluación y medición. En este sentido, una de las conclusiones del estudio de Morales (2019) sobre la incorporación de la CDD en los planes de formación inicial docente y de formación continua del profesorado es que la integración de las tecnologías digitales obedece a una adquisición instrumental de la competencia digital (CD) y no a su desarrollo en términos pedagógicos.

Competencia y competencia digital

Existe cierta aversión, no exclusiva de Uruguay, hacia el concepto de competencia. En este artículo se parte de la constatación de se trata de un concepto controversial y polisémico, como señala Esteve (2015). Este autor sitúa los modelos basados en competencias como respuesta a los más tradicionales, centrados en la trasmisión de conocimiento (Morales, 2019).

Para Baartman *et al.* (2007), Coll (2007) y Westera (2001), el concepto de competencia se sostiene desde una perspectiva socioconstructivista; para Pérez Gómez (2007), se sostiene desde una concepción más holística; mientras que para Perrenoud (2005) tiene que ver con abordar una problemática más antigua, vinculada con la idea de “trasmisión de conocimiento”.

La CD ha sido conceptualizada desde diferentes ámbitos —el académico, el de las organizaciones internacionales, etc.—. La Tabla 2 ofrece un recorrido rápido por esas concepciones, que, a pesar de ser diferentes —algunas hablan de habilidades prácticas, más asociadas a lo instrumental, y otras de competencias más asociadas a lo cognitivo y estratégico—, tienen en común el mencionar a la CD como una competencia clave en la sociedad contemporánea, que toda la ciudadanía debería desarrollar para reducir la brecha digital.

Tabla 2. Competencia y CD

Tipo	Autores	Elementos de la competencia
	Parlamento Europeo (2018)	Refiere a "competencias clave: a) competencia en lecto-escritura; b) competencia multilingüe; c) competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; d) competencia digital; e) competencia personal, social y de aprender a aprender; f) competencia ciudadana; g) competencia emprendedora; h) competencia en conciencia y expresión culturales" (pp. 7-8).
Competencia	Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya (2008)	Inspirados en el campo de la ergonomía y la didáctica profesional, concluyen que es de primordial relevancia entender el concepto de <i>competencia situada</i> , asegurando que desde una mirada constructivista la competencia es "la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos, que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación" (p. 14).
	DeSeCo (OCDE) (2008)	"[...] las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores" (p. 7), son aquellas imprescindibles para hacer frente a exigencias de la vida cotidiana de los ciudadanos e implican dimensiones cognitivas y no cognitivas.
	Ferrari (2012)	La define como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes (incluyendo habilidades, estrategias, valores y conciencia) que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicar, gestionar información, colaborar, crear y compartir contenido, construyendo conocimiento de manera eficaz, eficiente, apropiadamente y de manera crítica; de forma creativa, autónoma, flexible, ética y reflexivamente ya sea en los ámbitos laborales, de ocio, de participación, aprendizaje, socialización, consumo o empoderamiento.
Competencia digital	Larraz (2013)	Es "la capacidad para movilizar diferentes alfabetizaciones que nos permita gestionar la información, comunicarla y generar conocimiento para resolver situaciones en una sociedad en constante evolución" (p. 118).
	Van Dijk (2008)	Refiere a: a) las operacionales y formales que son básicas y primeras en adquirirse, asociadas a aspectos técnicos; b) las competencias informativas, que tienen que ver con la capacidad de búsqueda, selección y procesamiento de la información en Internet; c) las competencias comunicacionales están relacionadas al envío, el contacto, la creación de identidades en línea y opinar en Internet. d) Las competencias estratégicas que conllevan la capacidad de usar tecnologías digital para el logro de ciertos objetivos, obteniendo beneficios o rédito social específico; e) Competencias para la creación de contenidos, conformadas por la capacidad de hacer contribuciones a Internet basándose en una planificación o diseño en particular (Van Dijk, 2008, citado en Morales, 2019, p. 47).

Fuente: Morales (2019, pp. 40-49).

Estos conceptos tienen diferentes orígenes, según las organizaciones desde las que han sido construidos, y tienen, a su vez, objetivos que pueden ser vinculados, dependiendo del caso, a los supuestos que subyacen a los temores de que sean solo competencias para el mercado o que los excedan. En la literatura se los puede encontrar con diferentes denominaciones, que a

futuro merecerían una discusión de fondo: habilidades, capacidades, alfabetización, competencias, saberes (saber hacer en contexto).

Tomando en cuenta estas diferencias, desde los organismos internacionales o grupos de investigación se han desarrollado distintos marcos o modelos de CD, tanto para ciudadanos como para estudiantes y docentes. En referencia a los marcos de CD ciudadana, se centran mayormente en habilidades básicas de búsqueda y validación de información, desarrollo de habilidades y estrategias necesarias para ser ciudadanos participativos y prosumidores con conciencia de las problemáticas que aquejan a nuestra sociedad, desde una posición consciente, ética y responsable (ver tabla en anexo 1).

En el mismo sentido que para las competencias digitales ciudadanas, pero para que los estudiantes puedan hacer un uso significativo y apropiarse de las tecnologías digitales para el aprendizaje, se han desarrollado varios marcos y modelos de competencias digitales estudiantiles. Es recién en este punto que aparecen los ministerios de educación, involucrados en la creación de estos marcos y modelos, y preocupados por el desarrollo de las competencias digitales estudiantiles. Es preocupante que los únicos países que comenzaron a trabajar tempranamente con estas miradas fueron Chile y Costa Rica. Si bien algunos otros países latinoamericanos lo hicieron o lo hacen, no es con marcos propios o contextualizados. En los marcos y modelos en general comienza a verse la preocupación por la identidad digital, la privacidad y el uso seguro de las redes, las cuestiones éticas y los diferentes niveles de acuerdo con los grados escolares (ver tabla en anexo 2).

Junto con la conceptualización de las competencias necesarias, entre ellas la CD, tanto ciudadana como estudiantil, se percibe la necesidad de la alfabetización digital para afrontar los cambios producidos en la sociedad actual con la emergencia de las TIC.

Badwen (2008) aborda la revisión del concepto de alfabetización digital despegándose de una concepción que la definía como la mera adquisición de habilidades técnicas. Menciona un conjunto de características asociadas a las habilidades y competencias que debería desarrollar la alfabetización digital: a) capacidad de ensamblar conocimiento, con base en una acumulación de información confiable; b) habilidades de recolección de diversas fuentes facilitadas por el pensamiento crítico; c) capacidad para elaborar a partir de los datos recolectados en la web información detallada, validada y confiable; d) conciencia del valor de las fuentes tradicionales en conjunto con las de Internet; e) consideración y conocimiento de las redes sociales de apoyo; f) uso de filtros y agentes en la gestión de la información entrante; g) comodidad con la publicación y comunicación de la información y, h) acceso a ella.

Ahora bien, ¿en manos de quién quedan la implementación y el ejercicio de alfabetizar digitalmente a la población? En Uruguay, del sistema educativo formal, sin desconocer que existieron y existen acciones desde otros actores de la sociedad.

Competencia digital docente

Al principio del artículo se mencionó información referida a la percepción estudiantil y docente acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje transcurridos en pandemia, mediante las encuestas a estudiantes y docentes realizadas por ANEP (2020; Cardozo, Retamoso y Biramontes, 2020). Asimismo, se mencionaron dos estudios complementarios que muestran algunos puntos en común con estas encuestas: el estudio del que da cuenta el artículo de Morales y Olivera (2021) en centros de enseñanza media en contexto de vulnerabilidad social y el estudio sobre el nivel de competencia digital en estudiantes y docentes de formación inicial docente (Morales, 2019). De la información presentada se desprende que si bien Uruguay tenía una infraestructura desarrollada a través de políticas de inclusión de tecnologías digitales sostenida y universal mediante el Plan Ceibal, esta tenía algunos desafíos que supusieron ajustes sobre la marcha para mantener el vínculo docente-estudiante, entre ellos la capacitación de docentes en el uso pedagógico de tecnologías digitales.

Resulta así más que evidente que la necesidad de docentes competentes digitalmente en el escenario actual no está en entredicho y que una adecuada inserción de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje es necesaria y hasta imprescindible (Morales, 2019).

En este sentido, ya hace más de una década que se llevan a cabo acciones tendientes a diferenciar y caracterizar la CDD. Un abanico de estos marcos y modelos en el ámbito internacional se puede apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3. Marcos y modelos de CDD

Documento	Institución	Autores	Elementos de la CD
Estándares TIC para formación inicial docente	Ministerio de Educación de Chile	Enlaces [2006]	Área pedagógica, aspectos técnicos, gestión escolar; aspectos sociales, éticos y legales y desarrollo profesional.
TPACK		Koelher y Mishra [2006 y 2015]	Conocimiento del contenido; conocimiento pedagógico y conocimiento tecnológico y "donde sus interacciones se juegan de diversas maneras en diferentes contextos" [2015, p. 13].
NETS-S	ISTE	ISTE [2008, 2017]	Aprendizaje y creatividad de estudiantes, experiencias de aprendizaje y evaluación, trabajo y aprendizaje de la era digital, ciudadanía digital y responsabilidad, crecimiento profesional y liderazgo.
Estándares de competencia TIC para docentes	UNESCO	UNESCO [2008]	Política y visión, plan de estudios y evaluación, pedagogía, TIC, organización y administración y formación profesional de docentes.
Competencias TIC para docentes	Ministerio de Educación de Chile	Enlaces [2011]	Pedagógica, técnica, gestión, social, ética y legal y desarrollo profesional.

Documento	Institución	Autores	Elementos de la CD
DigiLit Leicester	Leicester City Council	Fraser <i>et al.</i> (2013)	Búsqueda, evaluación y organización, crear y compartir, evaluación y <i>feedback</i> , comunicación, colaboración y participación, e-seguridad e identidad en línea y desarrollo profesional.
Competencias TIC para el desarrollo profesional docente	Ministerio de Educación Nacional Colombia	Ministerio de Educación Nacional (2013)	Tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión e investigativa.
Marco común de CDD	Ministerio de Educación de España	INTEF (2014 y 2017)	Información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas.
Definición de la rúbrica de la CDD	Applied Research Group in Education and Technology (ARGET), Universitat Rovira i Virgili	Lázaro y Gisbert (2015)	Didáctica, curricular y metodológica, Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales, relacional, ética y seguridad y personal y profesional.
Definición de CDD	Generalitat de Catalunya	Departamento de Enseñanza (2016)	Diseño, planificación e implementación didáctica; administración de recursos y espacios tecnológicos digitales; comunicación y colaboración; ética y ciudadanía digital; desarrollo profesional.
DIGCOMP-EDU	Comisión Europea	Redecker y Punie (2017)	Compromiso social y profesional, recursos digitales, pedagogía digital, evaluación y retroalimentación, empoderamiento de los estudiantes, facilitar la CD de los alumnos.
Marco de competencias de los docentes en materia de TIC	UNESCO	UNESCO (2019)	Entender las TIC en la política educativa, currículum y evaluación, pedagogía, aplicación de habilidades digitales, organización y administración, y formación profesional docente.

Fuente: Morales (2019).

Hasta el momento, estos marcos y modelos han sido desplegados por varios organismos y grupos de investigación, y algunos de ellos se han puesto en práctica mediante instrumentos de medición de autopercepción, pero la comunidad de investigadores cree necesario que se dé un paso más allá y se empiece a encontrar evidencia de los aprendizajes diferenciados, si es que los hay, en la virtualidad y en relación con la CDD, que trascienda la autopercepción.

En este sentido, en el grupo de investigación de ARGET de la Universitat Rovira i Virgili se ha trabajado sobre un proceso de evaluación y certificación de la CDD con perspectiva internacional para Cataluña, donde se comparan diferentes marcos para esta competencia y se realiza para ella una propuesta con interesantes resultados (Verdú, Usart y Carme, 2021). Las variables comunes a algunos de esos marcos se pueden visualizar en la figura 2. De manera notoria, el COMDID-C contempla la mayoría de los marcos

propuestos a nivel internacional según este estudio. Si bien este marco refiere a la formación de maestros, algunas reflexiones pueden ser compartidas para otros subsistemas educativos y refieren a la unificación de formación en relación con las “oportunidades para el desarrollo profesional en el ámbito digital que promuevan justamente el desarrollo de la CDD en comunidades de aprendizaje” (Verdú, Usart y Carme, 2021, p. 19).

Figura 2. Cuadro comparativo de instrumentos de medición de la CDD y los marcos en que se basan

	TPACK	INTEF	DigComp Edu	UNESCO	Enlaces	DigiLit Loicester	ISTE	Dept. Ensenyament	No se especifica
1. Ghomi & Redecker (2019)			■						
2. Schmidt <i>et al.</i> (2009)	■								
3. European Schoolnet (2017)			■	■					
4. Tourón <i>et al.</i> (2018)		■							
5. Agreda <i>et al.</i> (2016)									■
6. Martín <i>et al.</i> (2016)		■							
7. Marín (2017)				■	■	■	■		
8. Fernández <i>et al.</i> (2016)									■
9. Carrera y Coiduras (2012)									■
10. Alarcón <i>et al.</i> (2020)			■						
11. Cabero <i>et al.</i> (2015)	■								
12. INTEF (2017)		■							
13. Departament d'Ensenyament (2018)								■	
14. ISTE (2008)							■		
15. Fraser <i>et al.</i> (2013)						■			
16. COMDID-A (Lázaro & Gisbert, 2015) y COMDID-C (Lázaro <i>et al.</i> , 2019)	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Fuente: Verdú, Usart y Carme (2021, p. 11).

En este contexto, no solo es imprescindible el desarrollo de la CDD, sino también que las iniciativas que se implementen conlleven una evaluación sistemática, mediante instrumentos de autoevaluación, o, principalmente, a través de la medición efectiva de su desarrollo e incorporación en las prácticas docentes y en los currículos de formación, para obtener un panorama holístico del desarrollo de la competencia e insumos para su consecución (Morales, 2019).

Esto no solo conlleva una rigurosa sistematización de las prácticas y estrategias de inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino, sobre todo, la revisión de las formas de inclusión del desarrollo de la CDD en las instituciones formadoras, es decir, una mirada profunda sobre cómo las instituciones de formación inicial docente, como motores del cambio, forman docentes con habilidades y capacidad de actuación crítica (Briones *et al.*, 2008), mediante la formación y el seguimiento en la aplica-

ción de recursos tecnológicos y estrategias para su incorporación (Sonsoles, González y García, 2010).

A modo de reflexión final

A lo largo del texto se ha intentado dar un panorama de las discusiones teóricas acerca de las necesidades formativas para el desarrollo de la CD en los estudiantes y de la CDD necesaria en el contexto actual. Asimismo, se han mencionado las bases estructurales y de infraestructura que Uruguay posee para afrontar la coyuntura de pandemia, entre ellas, una alta tasa de acceso y conectividad en el sistema educativo, lo que lo deja bien posicionado en relación con la infraestructura necesaria para abordar la educación mediada por TIC.

Sin embargo, los resultados en relación con el nivel de desempeño en el desarrollo de la CDD de futuros docentes en ejercicio y de los docentes formadores indican que aún es insuficiente para llevar adelante procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos en los términos que en este documento se discuten, es decir, para una incorporación de las TIC desde la didáctica y la pedagogía, que tome como centro al estudiante. En este sentido, se ha detectado que los planes y programas de formación inicial docente y de formación continua aún no han incorporado el desarrollo de la CDD a pesar de trabajar la CD (Morales, 2019).

Por todo esto, la rápida e intempestiva transición a la enseñanza virtual que se dio en Uruguay a raíz de la pandemia nos ha encontrado a medio camino entre ilusiones y realidades, generando una carga laboral extra a docentes que aún no han desarrollado suficientemente su CDD y ansiedad en los estudiantes que todavía no han desarrollado su CD estudiantil.

Pero también es cierto que la infraestructura y los pasos llevados adelante en políticas públicas educativas en el país han permitido que durante la enseñanza remota de emergencia, con sus particularidades, se haya mantenido un vínculo moderado entre docentes y estudiantes. Solo resta profundizar los cambios y hacerlos permanentes a través de una formación docente que tome en cuenta el desarrollo de la CD, de modo de poder incorporar el uso de las TIC en las prácticas docentes y en el ámbito profesional.

Asimismo, cabe advertir que sería necesario contemplar un marco contextualizado, desarrollado para nuestra realidad, con y para nuestro sistema educativo, del cual participen todos los actores involucrados y que pueda dar cuenta de la competencia situada y del desarrollo de una línea de tecnología educativa propia.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa* [en línea], 7. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7>
- ANEP (2020). *Estudio sobre la perspectiva de los estudiantes en relación a la emergencia sanitaria y su educación*. Montevideo: Departamento de Investigación y Estadística Educativa, Dirección Sectorial de Planificación Educativa, Consejo Directivo Central.
- Baartman, L. K.; T. J. Bastiaens; P. A. Kirschner y C. P. Van der Vleuten (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), pp. 114-129.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, 30, pp. 17-32.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. Nueva York: Basic Books.
- Briones, S. M.; M. Martínez; G. Siñanes y M. Rivero (2008). Nuevos espacios de interactividad para la práctica pedagógica universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, pp. 165-172.
- Burbules, N. (2014). Los significados de aprendizaje ubicuo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, pp. 1-7.
- Cardozo, S.; A. Retamoso y T. Biramontes (2020). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria. Encuesta docente-ANEP*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1996). *La era de la información, economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red*. Barcelona: Alianza Editorial.

- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- CMSI (2003). *Construir sociedades de la información que atiendan a las necesidades humanas*. Declaración de la Sociedad Civil, Ginebra [en línea], diciembre. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2005000300014> [acceso 31/05/2022].
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, pp. 34-39.
- Colombia Aprende (s. f.). Disponible en: < <https://www.colombiaprende.edu.co/> > [acceso 31/05/2022].
- DeSeCo. (2015). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. s. l.: OCDE.
- Duart, J.; M. Gil; M. Pujol y J. Castaño (2008). *La universidad en la sociedad red, usos de la internet en educación superior*. Barcelona: Ariel.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- Educ.ar (s. f.). *Aprender Conectados: educación digital, programación y robótica*. Disponible en <<https://www.educ.ar/recursos/132344/aprender-conectados-educacion-digital-programacion-y-robotica>> [acceso 31/05/2022].
- Enlaces (2011). *Competencias y estándares TIC para la profesión docente*. Santiago: Centro de Educación y Tecnología (Enlaces), Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Enlaces (2006). *Estándares TIC para formación inicial docente*. Santiago: Centro de Educación y Tecnología (Enlaces), Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Esteve, F. (2015). *La competencia digital del futuro docente: análisis de su auto percepción y evaluación de su desempeño por medio de un entorno 3D* (tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Bruselas: European Commission.
- Fischer, H. (2001). *Le choc du numérique: essai*. Montreal: VLB.

- Fraser, J.; L. Atkins y H. Richard (2013). *DigiLit leicester. Supporting teachers, promoting digital literacy, transforming learning*. Leicester: Leicester City Council.
- Hepp, P (2012). *Caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC*. Buenos Aires: Red Latinoamérica de Portales Educativos. Recuperado de <http://goo.gl/r5iNjO>
- Hinostroza, J. E. y C. Labbé (2011). *Políticas y prácticas de informática educativas en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España. Disponible en: <<http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>> [acceso 31/05/2022].
- INTEF (2014). Jornada de trabajo sobre “Marco común de competencia digital docente”. *Portal INTEF*, 21 de febrero. Disponible en: <<http://blog.educalab.es/intef/2014/02/21/jornada-de-trabajo-sobre-marco-comun-de-competencia-digital-docente/>> [acceso 31/05/2022].
- ISTE (2008). *NETS-T for teachers: National educational technology standards for teachers*. s. l.: International Society for Technology in Education. Disponible en: <http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf> [acceso 31/05/2022].
- Jonnaert, P.; J. Barrette; D. Masciotra y M. Yaya (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), pp. 1-32.
- Koehler, M. J. y P. Mishra (2006). Introducing tpack. En AACTE Committee on Innovation and Technology (ed.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge (tpack) for educators*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-29.
- Lamschein, S. (2017). *Tecnologías digitales y aprendizajes visibles. Habilidades asociadas al uso de las tecnologías digitales en los estudiantes de la educación secundaria pública de Montevideo* (tesis de doctorado) [en línea]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo. Disponible en: <<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/254>> [acceso 31/05/2022].

- Larraz, V. (2013). *La competència digital a la Universitat* (tesis doctoral). Universidad de Andorra.
- Lázaro, J. L. y M. Gisbert (2015). Elaboració d'una rúbrica per avaluar la competència digital del docent [en línea]. *Universitas Tarraconensis*, 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.17345/ute.2015.1.648>
- Lázaro Cantabrana, J. L.; M. Estebanell Minguell y J. C. Tedesco (2015). Inclusión y cohesión social en una sociedad digital. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2). pp. 44-59.
- Lión, C. (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores* [en línea]. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375589>> [acceso 31/05/2022].
- Lugo, M. T. y L. Delgado (2019). *Hacia una nueva agenda digital educativa en América Latina. Documento de Trabajo 188* [en línea]. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Disponible en: <<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/03/187-DT-EDU-Hacia-una-nueva-agenda-digital-educativa-en-Am%C3%A9rica-Latina-Lugo-y-Delgado-noviembre-de-2019.pdf>> [acceso 31/05/2022].
- Lugo, M. T. y S. Schurmann (2012). *Activando el aprendizaje móvil en América Latina. Iniciativas ilustrativas e implicaciones políticas*. s. l.: UNESCO.
- Lugo, M. T.; V. Ruiz, V.; A. Brito y J. Brawerman (2016). *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. Los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay*. s. l.: UNESCO.
- Llorente, M. C. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *PixelBit: Revista de medios y educación*, 31, pp. 121130.
- Martín-Barbero, J. (2007). Tecnicidades. Identidades, alteridades, des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la Comunicación*, 64, pp. 8-23. Disponible en: <http://www.olavarria.com/ciudad/universitarios/biblioteca/descargas/b/martin_barbero1.pdf> [acceso 31/05/2022].
- Mengual-Andrés, S. (2013). Repensar el papel de la educación superior. *New Approaches in Education Research*, 2(1), pp. 1-2.
- Minha Vida Movile (s. f.). *O que é*. Disponible en: <<http://www.mvmob.com.br/mvmob/o-que-e#!o-que-e>> [acceso 31/05/2022].

- Ministerio de Educación de Bolivia (s. f.). *Una computadora por docente*. Disponible en: <https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1749:una-computadora-por-docente&catid=191&Itemid=993#:~:text=Este%20proyecto%20tiene%20como%20objetivo,Sistema%20Educativo%20Plurinacional%20de%20Bolivia> [acceso 31/05/2022]
- Ministerio de Educación de Brasil (s. f.). *ProInfo - Apresentação*. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>> [acceso 31/05/2022].
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Morales, M. J. (2019). *La incorporación de la competencia digital docente en estudiantes y docentes de formación inicial docente en Uruguay* (tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Disponible en: <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/667661#page=1>> [acceso 31/05/2022].
- Morales, M. J. (2017). Apropiación social de la tecnología por parte de la población de la localidad de Cebollatí en Uruguay. En A. Rivoir (ed.), *Análisis empíricos y reflexiones teóricas*. Montevideo: Ediciones Universitarias-UCUR, pp. 151-162.
- Morales, M. J. y M. N. Olivera (2021). (Des)conexiones y pandemia: entre las políticas de educación pública remota de emergencia y las escuelas de enseñanza media en Uruguay. *Revista Linhas*, 22(48), pp. 16-49.
- Morales, M. J. y A. Onetto (2018). Proyecto Flor de Ceibo Conecta2. Una experiencia para la inclusión digital de niños/as y adolescentes. En X. Carrera; F. Martínez Sánchez; J. Coiduras Rodríguez; E. Brescó Baiges y E. Vaquero Tió (eds.), *EDUcación con TECnología. Un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación e innovación*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 1487-1992.
- Oblinger, D. G. y J. L. Oblinger (2005). *Educating the Net Generation*. Washington: EDUCAUSE.
- Olivera, M. N.; M. J. Morales; A. Passarini y N. Correa (2017). Plataformas virtuales: ¿Herramientas para el aprendizaje? Las diferencias entre ADAN y EVA. *Comunicação Mídia e Consumo*, 14(40), pp. 90-109 Disponible en: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/1308>> [acceso 31/05/2022].

- Parlamento Europeo. (2018) Recomendación del Consejo. 22 de mayo de 2018. Relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01). Disponible en: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)> [acceso 31/05/2022].
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, pp. 37-60.
- Perrenoud, P. (2005). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. En: J. Carreras y P. Perrenoud (eds.), *El debat sobre les compe-tències en l'ensenyament universitari*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE), Universitat de Barcelona.
- Proyecto Canaima (s. f.). *Proyecto Canaima*. Disponible en: <<https://canaimaeducativo.wordpress.com/proyecto-canaima/>> [acceso 31/05/2022].
- Redecker C. y Y. Punie (2017). *European framework for the digital competence of educators*. Luxemburgo: DigComEdu, Comisión Europea.
- Reig, D. y L. F. Vilches (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
- RELPE (2011). *Experiencias 1 a 1 en América Latina. Seminario Internacional experiencias 1 a 1 nacionales*. s. l.: Red Latinoamericana de Portales Educativos/Objetivos. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004933.pdf>> [acceso 31/05/2022].
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso*. Barcelona: Paidós.
- Rivoir, A. (2018) (comp.). *Análisis empíricos y reflexiones teóricas*. Montevideo: Ediciones Universitarias-UCUR.
- Rivoir, A. y M. J. Morales (2021). *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Salinas, J. y J. Silva (2014). Innovación con TIC en la formación inicial docente en Iberoamérica. En J. Silva y J. Salinas (coords.), *Innovación con TIC en formación inicial docentes: aspectos teóricos y casos concretos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Chile, pp. 1233.

- Sonsoles, S.; N. González y R. García (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 35(XVIII), pp. 141-148.
- Suárez, J.; G. Almerich; B. Gargallo y F. Aliaga (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* [en línea], 18(10). Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/43768741_Las_competencias_en_TIC_del_profesorado_y_su_relacion_con_el_uso_de_los_recursos_tecnologicos> [acceso 31/05/2022].
- UNESCO (2018). *ICT competency framework for teachers*. París: UNESCO. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>> [acceso 31/05/2022]
- UNESCO (2003). Towards knowledge societies. An interview with Abdul Waheed Khan. *World of Science* [en línea], 1(4). Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843>> [acceso 31/05/2022].
- Van Dijk, J. (2008) Digital divide in Europe. Borrador en línea para A. Chadwick y P. Howard (eds.), *The handbook of internet policies*. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/265074677_The_Digital_Divide_in_Europe> [acceso 31/05/2022].
- Verdú, M.; M. Usart y G. Carme (2021). *Informe sobre el proceso de evaluación y certificación de la competencia digital docente. Una perspectiva internacional*. Tarragona: Programa MIF.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 33(1), pp. 75-88.

Anexo 1

Marcos y modelos de CD ciudadana

Documento	Institución	Autores	Elementos de la CD
ICT Literacy Framework	ETS	Somerville <i>et al.</i> , 2008	Habilidad para usar la tecnología, herramientas de comunicación y redes para solucionar problemas.
ECDL-ICDL	ECDL Foundation	ECDL Foundation	Conocimientos en conceptos básicos de informática y tecnología.
Digital Literacy	The Open University of Israel	Eshet-Alkalai, 2004 y 2009	Habilidad foto-visual, de reproducción, hipertexto, hipervínculo, socioemocional y de pensar en tiempo real.
California ICT Digital Literacy Framework	ICT-DLC	CETF, 2008 y 2010	Acceso, gestión, integración, evaluación, creación y comunicación.
ACTIC y COMPETIC	Generalitat de Catalunya	Departamento de Gobernación y Administración Pública, 2009	Cultura y participación digital, uso de la tecnología, navegación y comunicación, tratamiento escrito, multimedia, numérico y datos, y presentación.
DIGCOMP	IPTS	Ferrari, 2013	Información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas.
Competencias clave	Comisión Europea	Comisión Europea, 2018	Uso para el fomento de una cultura democrática, mediante un conjunto exhaustivo de valores, capacidades y actitudes para la participación ciudadana.

Fuente: Morales (2019).

Anexo 2

Marcos y modelos de CD estudiantil

Documento	Institución	Autores	Elemento de la CD
DCA	Università di Firenze	Calvani <i>et al.</i> , 2009	Habilidades cognitivas, tecnológicas y éticas para el acceso a la información.
DigEuLit	University of Glasgow	Martin, 2005	Habilidades, actitudes y percepciones de las TIC, usos digitales y transformación digital.
NETS-S	ISTE	ISTE, 2007	Creatividad e innovación, comunicación y colaboración, investigación, pensamiento crítico, ciudadanía digital y conceptos TIC.
HTPA	Min. Educación Chile	Enlaces, 2011 y 2013	La capacidad de resolver problemas de información, comunicación y conocimiento, así como dilemas legales, sociales y éticos en ambiente digital.

Documento	Institución	Autores	Elemento de la CD
Competencia digital	Universitat d'Andorra	Larraz, 2012	Alfabetización informacional, tecnológica, multimedia y comunicativa.
Competencias básicas para el ámbito digital	Generalitat de Catalunya	Departament Ensenyament, 2013a y b	Instrumentos y aplicaciones, tratamiento información y organización de entornos, comunicación, y hábitos e identidad digital.
Estándares en el desempeño de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales	Ministerio de Educación Pública de Costa Rica	Zúñiga y Brenes, 2011	Estándares de desempeño de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales, con sus respectivos perfiles de salida por ciclo educativo, desde el nivel preescolar hasta IV ciclo de la educación secundaria.
ICILS	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	Fraillon, 2013	Estudio internacional en habilidades digitales en estudiantes de países miembros de la OCDE.

Fuente: Morales (2019).

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en su totalidad por María Julia Morales.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni (editora responsable).

DESIGUALDADES DIGITALES EN SECUNDARIA EN EMERGENCIA SANITARIA

UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Victoria Cancela Allío

Resumen

En la emergencia sanitaria por el COVID-19, la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las propuestas pedagógicas constituyó en Uruguay la estrategia principal para posibilitar la continuidad de la trayectoria educativa de estudiantes de distintos ciclos, edades y contextos, promoviendo su inclusión. En este artículo se analizan los aspectos vinculados al acceso a las TIC y la participación de los distintos actores educativos para identificar y entender de qué manera fueron utilizadas estas tecnologías, con especial énfasis en la educación secundaria. Se utilizan datos de la encuesta a docentes sobre situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria realizada por la Administración Nacional de Educación Pública en 2020.

Palabras clave: educación, TIC, pandemia, secundaria, Uruguay.

Abstract

Digital inequalities in secondary school in a health emergency. A look from inclusive education

In the health emergency caused by COVID-19, the introduction of Information and Communication Technologies (ICT) in pedagogical proposals constituted the main strategy in Uruguay to enable the continuity of the educational trajectory of students of different cycles, ages, and backgrounds, promoting their inclusion. The article analyzes the aspects related to access to ICT and participation of the different educational actors to identify and understand how these technologies were used, with special emphasis on secondary education. To do this, data from the Survey of teachers on the Educational Situation in the context of the health emergency carried out by the National Council of Public Education in the year 2020 is used.

Keywords: education, ICT, pandemic, secondary, Uruguay.

Resumo

Desigualdades digitais no ensino médio em uma emergência de saúde. Um olhar a partir da educação inclusiva

Na emergência sanitária causada pela COVID-19, a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas propostas pedagógicas constituiu a principal estratégia no Uruguai para possibilitar a continuidade da trajetória educacional de alunos de diferentes ciclos, idades e formações, promovendo sua inclusão. O artigo analisa os aspectos relacionados ao acesso às TIC e à participação dos diferentes atores educacionais para identificar e compreender como essas

tecnologias foram utilizadas, com ênfase especial no ensino médio. Para isso, são utilizados os dados do Inquérito aos professores sobre a Situação Educacional no contexto da emergência sanitária realizado pela Administração Nacional de Educação Pública no ano de 2020.

Palavras-chave: educação, TIC, pandemia, secundário, Uruguai.

Victoria Cancela Allío: Licenciada en Sociología. Docente ayudante en el Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Uruguay).
ORCID iD: 0000-0001-7000-5657
Email: victoria.cancela@cienciassociales.edu.uy

Recibido: 1 de febrero de 2022.

Aprobado: 2 de junio de 2022.

Desigualdades digitales y educación inclusiva en pandemia

En un contexto de constante transformación tecnológica de la sociedad de la información y el conocimiento (SIC), la introducción de las tecnologías en la educación cumple un rol democratizador en el acceso a información y conocimiento y, por tanto, a los beneficios de contar con ellos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al referirse a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación en América Latina y el Caribe, las define como herramientas electrónicas cuya información y redes han transformado las formas de interacción en la sociedad y que constituyen, además, nuevas formas de comunicación: “de conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo” (UNESCO, 2013, p. 16). También desde la UNESCO se afirma que:

La tecnología puede facilitar el acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación (UNESCO, s. f.).

A su vez, siguiendo al Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (IESALC-UNESCO, 2020), el cierre de establecimientos educativos tendría un impacto al 20 de abril de 2020 sobre más del 91,3% de la población estudiantil mundial, lo que se traduce en 1.575.270.054 millones de estudiantes. Esto indica las diferentes posibilidades que se abren para una multiplicidad de ámbitos dentro de la misma educación al diseñar e impulsar iniciativas que comprenden a las tecnologías.

De esta forma, en el contexto de pandemia, las instituciones encuentran, a nivel global, una alternativa para la continuidad educativa en la introducción de las tecnologías digitales en sus propuestas, aunque, en algunos casos, este tipo de educación se encuentre poco desarrollado y en otros directamente no exista infraestructura para llevarlo a cabo. En este escenario, los gobiernos han asumido el reto de implementarla como forma de afrontar el cierre de los establecimientos educativos y, por tanto, de proteger el derecho a la educación en los respectivos países, atendiendo al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que hace referencia a una educación de calidad (Monasterio y Briceño, 2020).

Sin embargo, la educación mediada por tecnologías no es un fenómeno exclusivo del contexto de pandemia actual. Si bien el presente escenario ha acentuado el uso de las tecnologías en la educación como respuesta a una menor presencialidad, tanto en los diferentes niveles como en las diversas modalidades de estudio para diferentes poblaciones (niños y niñas, adolescentes, adultos, personas del ámbito rural, estudiantes en el exterior, personas privadas de libertad, entre otras), la educación mediada por tecnologías es un

hecho que viene teniendo su curso a nivel global, en paralelo al desarrollo de la SIC.

Por tanto, tampoco constituyen un fenómeno reciente las desigualdades digitales dentro de la educación. En términos de acceso, uso y apropiación de las tecnologías, se identifican diversas desigualdades en función de las diferencias existentes entre estudiantes, en términos de variables como el estatus socioeconómico familiar, el cual puede ser un factor que determine el acceso a la web (Márquez y Rincón, 2013), y el contexto urbano o rural de las personas, replicándose la brecha digital en el ámbito académico y aumentando las desigualdades sociales. En este sentido, se torna sumamente necesario tener noción de estas desigualdades para efectuar políticas que provean servicios de acceso a lo digital a quienes más lo requieran (Ollero y De Juan, 2021).

A la vez, desde un enfoque de educación inclusiva, se postula que es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar su participación y aprendizaje en el marco de los servicios comunes y universales. En definitiva, la educación inclusiva sugiere que todo el estudiantado de una determinada comunidad aprenda en conjunto, independientemente de sus condiciones individuales (Borsani, 2018).

Ante la interrogante de qué es la inclusión en educación, siguiendo a Echeita y Ainscow (2011), la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todo el estudiantado, indiferentemente de sus características particulares. También precisa de la identificación y la eliminación de barreras, y es un proceso de mejora constante, así como un reto, para los sistemas educativos.

Por tanto, ligado a las desigualdades digitales, para que la educación sea verdaderamente inclusiva se torna fundamental que desde el propio sistema se garantice el derecho a la educación para todos, en términos de recursos y conocimientos para apropiarse de las tecnologías y usarlas en el proceso de aprendizaje, tendiendo a lograr la presencia, la participación y el éxito del estudiantado todo, sin exclusiones de ningún tipo. En este sentido, según Villa y Martín (2020), esto implica una transformación dentro del sistema educativo y de la comunidad educativa, tendiente a una mejora tanto en términos de contenidos, enfoques, estructuras, estrategias y evaluación como desde una consideración de que todo el estudiantado forma parte de este proceso y, por tanto, debe poder construir un aprendizaje de calidad, especialmente aquellos estudiantes que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión.

De esta manera, desde una mirada de educación inclusiva, se evidencia la importancia de la inclusión digital en términos de participación plena de la ciudadanía en igualdad de condiciones en la sociedad del conocimiento, de manera tal que avale el acceso a nuevas tecnologías. Esto es posible, entre otras cosas, mediante la formación y la educación (Gutiérrez, 2001). En definitiva, “lo más importante es que prevalezca la inclusión ante cualquier contingencia que pueda darse en el modelo educativo” (Fernández y Malvar, 2019).

Desafíos de acceso, uso y apropiación

Siguiendo al Instituto de Estadística de la UNESCO y la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UNESCO, 2020), entre marzo y abril de 2020, la mitad del estudiantado del mundo afectado por el cierre de los establecimientos educativos carecía de un ordenador y algo menos la mitad carecía de conexión a internet en su hogar. Esto enfrenta a las comunidades educativas de todo el mundo a múltiples desafíos para lograr la inclusión de todos en este contexto, considerando la existencia de otras problemáticas asociadas a circunstancias personales y desinterés de estudiantes o familias (Aznar, 2020).

Por tanto, el acceso de todos a los recursos necesarios para que sea posible la educación mediada por tecnologías en un contexto de suspensión de clases presenciales es vital, especialmente en lo que respecta a dispositivos y conexión a internet. Se encuentran diversas iniciativas de los países para proveer a estudiantes y docentes de estas herramientas, que resultan fundamentales en la educación en este contexto. También, múltiples estudios demuestran la diversidad de herramientas utilizadas para mantener el contacto y promover la participación (Sánchez, 2020; Aznar, 2020; García, 2021; Rojas Londoño y Díaz Mora, 2020; Expósito y Marsollier, 2020). Plataformas Moodle, herramientas de conferencia, uso de correo electrónico para articulación docente y comunicación con estudiantes, plataformas de trabajo en línea, así como clases sincrónicas vía internet y aplicaciones de mensajería, entre otras, conforman algunas de las herramientas utilizadas en períodos de suspensión de clases presenciales.

Entonces, la inclusión involucra no solamente la garantía de acceso a la educación y a la posibilidad de participar en un aula, sino que se basa en un óptimo ajuste del sistema educativo a las necesidades de todas y cada una de las personas. Esto es, una modificación sistémica y general del sistema educativo que sea capaz de tratar a todas las personas por igual, atendiendo sus singularidades tanto en términos socioeconómicos como de género, por pertenecer a un entorno rural, por tener alguna discapacidad, por su origen étnico, por encontrarse privadas de libertad, entre otras.

Intrínsecamente, en el análisis de las desigualdades educativas existe un énfasis puesto en las desigualdades estructurales. Algunos factores determinan en mayor medida el aprendizaje y se vinculan con estas desigualdades. Son ejemplos de ellos el origen social de los estudiantes, el género, el área de residencia y la pertenencia étnica (Fernández y Cardozo, 2011). En términos de los mismos autores “la desigualdad de aprendizajes resulta, por tanto, un problema de justicia social asociado a la consecución de la meta de universalización de la educación media” (Fernández y Cardozo, 2011, p. 3).

De esta manera, las hipótesis sobre los posibles impactos que pudo haber tenido la situación de emergencia sanitaria por COVID-19 sobre la desigualdad en los logros educativos tenderían a situar las variables estructurales

como aquellas que determinan la obtención de estos. En ese sentido, es posible pensar que aquella proporción de estudiantes más desfavorecida (que encuentra más frecuentemente obstáculos para un óptimo proceso de aprendizaje y para la obtención de logros educativos) encontrará en el contexto de emergencia sanitaria un obstáculo adicional.

Resulta interesante preguntarse en qué medida el contexto de emergencia sanitaria, entre otros aspectos por la exigencia en términos de recursos tecnológicos para no discontinuar el proceso educativo, se convierte en un factor más que se ve afectado por las desigualdades preexistentes, especialmente en el nivel secundario, nivel en el que se comienza a notar las desigualdades educativas si se observan las trayectorias de diferentes grupos de estudiantes. Factores como el abandono (Fernández, Cardozo y Pereda, 2010) constituyen un problema relevante en el país y, por tanto, surge la interrogante sobre en qué medida la falta de acceso a recursos tecnológicos para llevar adelante el proceso educativo en emergencia sanitaria permite la desvinculación del estudiante con más facilidad, además de qué impacto tiene no solamente en el proceso de aprendizaje y obtención de resultados, sino en su continuidad educativa y, considerando al estudiantado en general, en la brecha de desigualdades educativas.

La situación en Uruguay

Antes de la pandemia, Uruguay contaba ya con herramientas tecnológicas aplicadas a la educación, predominantemente a través del Plan Ceibal. Tanto el Plan Ceibal como las diferentes modalidades que incorporan las TIC en su propuesta pedagógica constituyen métodos de enseñanza que pretenden facilitar la educación inclusiva en diversos aspectos. Además, en la presente y constante expansión de la SIC, esta incorporación favorece una transformación en el paradigma de las formas de apropiación del conocimiento, deseable para todas las personas debido a los beneficios que apareja para ellas en su desarrollo humano e inclusión social.

Una de las principales herramientas vinculadas al Plan Ceibal para la educación mediada por tecnologías en el periodo de suspensión de las clases presenciales fue la plataforma CREA, en la que docentes y estudiantes participan y trabajan en un aula virtual que permite mantener una continuidad educativa más allá de la presencialidad y cuando esta última se ve afectada por diferentes circunstancias, como puede ser el caso de la pandemia por el COVID-19.

Sin embargo, una particularidad que presenta el nivel secundario de enseñanza consiste en que la dotación de dispositivos por parte de Plan Ceibal se restringe al ciclo básico, lo que pone de manifiesto una determinada exclusión del acceso a dispositivos en el ciclo superior. Recién en 2021 se informó sobre un piloto de entrega de computadoras portátiles en el primer año de este segundo ciclo para un grupo acotado de centros educativos.

También se identifica un problema por parte de los docentes respecto al uso de las TIC, lo cual constituye, asimismo, un cuello de botella en el desarrollo de los cursos. En términos de Ollero y De Juan:

La comunicación académica entre profesores y alumnos a través de Internet experimenta una brecha digital que se acentúa cuando los profesores de mayor edad tienen menos familiaridad con los usos del ordenador. Un problema ya manifestado dentro del aula en muchos casos en los que el uso de las TIC es casi inexistente o se reduce a ocasiones muy puntuales en las que se presentan como único remedio a una carencia. (Ollero y De Juan, 2021, p. 25).

En este contexto, la enseñanza de la tecnología educativa representa un desafío, dado el dinamismo de los cambios tecnológicos que le son exigidos a la enseñanza (Maggio, 2012). Diferentes autores reflexionan acerca de la importancia de los docentes en estas transformaciones (Maggio, 2012; Area Moreira, Gutiérrez Martín y Vidal, 2012), de sus competencias para la mejora de la calidad educativa y para “el desarrollo de las competencias que la sociedad y la economía esperan hoy de los estudiantes” (Pedró, 2017). Resulta relevante, también, cómo el tipo de uso que realizan estos actores determina la apropiación del estudiantado (Sunkel, Trucco y Espejo, 2014).

Particularmente en Uruguay, el diseño de los planes y programas de formación docente no necesariamente contribuye en el desarrollo de la competencia digital de los profesores y, por tanto, se suelen seguir metodologías de enseñanza más tradicionales. En consecuencia, los estudiantes y docentes de formación en educación en Uruguay no han logrado una competencia digital que les posibilite incluir a las tecnologías digitales en sus prácticas profesionales (Silva *et al.*, 2017; Morales, 2019). No obstante, es posible pensar que dos años de educación fuertemente mediada por tecnologías han traído una mayor apropiación de estas por parte de los docentes y transformaciones en los procesos de enseñanza.

En síntesis, la falta de inclusión en todas sus dimensiones y en particular en el acceso, uso y apropiación de las TIC en la educación en contexto de pandemia se torna un problema público que pone de manifiesto el rol del sistema educativo en su conjunto, especialmente de aquellos actores involucrados en el diseño de las políticas y toma de decisiones. Para entender desde el enfoque de educación inclusiva el fenómeno de la educación en tiempos de pandemia, es necesario que desde el sistema educativo se hagan esfuerzos en aspectos como el seguimiento de cada estudiante, identificar y subsanar sus posibles dificultades, la dotación de recursos para que ningún alumno quede excluido de su derecho a educarse y permitir la continuidad de la trayectoria educativa independientemente del contexto en el que se sitúe. Asimismo, se requiere del acompañamiento a los docentes en su proceso de incorporación de las TIC a sus propuestas pedagógicas.

La educación mediada por tecnologías en secundaria

Al momento de la suspensión de las clases presenciales, la Dirección General de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ya contaba con propuestas educativas apoyadas en las TIC, que responden a la inclusión de diversas poblaciones, entre ellas, jóvenes y adultos, estudiantes radicados en el extranjero y población de contextos rurales cuyas posibilidades de cursado en modalidades más tradicionales, especialmente con una mayor carga de presencialidad, se ven reducidas por diferentes razones. Algunos ejemplos de estas propuestas son:

- El Plan Ciclo Básico Semipresencial, destinado a personas jóvenes y adultas que presentan desvinculación en cualquiera de los cursos de ciclo básico y condicionantes de accesibilidad que dificultan su concurrencia asidua al centro educativo. Este plan habilita a transitar la educación media básica en trayectos educativos singulares y flexibles.
- Las adecuaciones curriculares (semipresenciales) del Plan Ciclo Básico 2009, que permiten finalizar la educación media básica para la población mayor de 20 años que, por distintas razones, no la inició o que la inició pero no logró culminarla.
- El Ciclo Básico Rural Semipresencial, una modalidad destinada a adolescentes y jóvenes que viven en áreas rurales sin oferta educativa cercana a su lugar de residencia, que hayan finalizado primaria y no hayan comenzado el ciclo básico o bien lo hayan comenzado pero no lo hayan completado.
- El Plan 1994 Modalidad Libre Asistido, cuyos destinatarios son estudiantes adultos que quieran culminar estudios de bachillerato y tengan dificultades para asistir a clase con la regularidad requerida por los cursos presenciales.
- Uruguayos por el Mundo, un programa de la Dirección General de Educación Secundaria dirigido a residentes en el exterior que mantienen estudios secundarios incompletos cursados en Uruguay. Se ofrece la posibilidad de rendir exámenes libres de las asignaturas pendientes y prepararlos durante cuatro semanas con el apoyo de un docente-tutor. Para ello se utilizan las aulas en línea de educación secundaria. El estudiante rinde luego exámenes en forma presencial en el consulado uruguayo de su lugar de residencia.

Por lo tanto, en la órbita de estos planes ya se contaba con experiencia en educación remota, dado que el diseño curricular es vertebrado por el uso de las tecnologías digitales para posibilitar el cursado. No obstante, en el contexto de emergencia sanitaria, la educación mediada por las TIC ha permeado el resto de los planes de la Dirección General de Educación Secundaria ante

la suspensión de las clases presenciales y las TIC se han convertido en herramientas para la vinculación de los centros con docentes y estudiantes y para el trabajo cotidiano con el fin de darle continuidad a los procesos educativos.

Esto no significa que en el resto de los planes no se utilizaran previamente las tecnologías, sino que estas no eran una parte tan constitutiva y fundamental del diseño curricular como en los planes semipresenciales, en los cuales sin las tecnologías no es posible el cursado. Incluso en las propuestas educativas mediadas mayormente por tecnologías digitales se debieron suspender los escasos encuentros presenciales con los que contaba su diseño y trasladar la totalidad de los encuentros al plano virtual.

Período de suspensión de clases presenciales

En Uruguay, se declaró el estado de emergencia sanitaria nacional el día 13 de marzo de 2020 por disposición del Poder Ejecutivo mediante el Decreto 093/020.

El 14 de marzo, mediante una resolución del Consejo Directivo Central (CODICEN, 2020a) de la ANEP, se determinó que, debido a los casos de COVID-19 detectados en el país y ante la dificultad para evaluar los riesgos asociados, se debía reducir al mínimo las actividades presenciales. Se estableció también que se debía asegurar la ventilación de los espacios, los implementos necesarios para mantener su higiene, así como el funcionamiento de los sistemas de limpieza. El mismo día, la ANEP dispuso la suspensión de las clases por 14 días de forma preventiva, sin interrumpir la alimentación en los centros que la ofrecían habitualmente. Dos días después, mediante el Decreto 101/020, artículos 1 y 2, se reglamentó la suspensión del dictado de clases y el cierre de los centros educativos públicos y privados, en todos los niveles de enseñanza.

Debido a las condiciones que suponía la situación emergente de incertidumbre y que tendía a la desvinculación con las instituciones educativas, se estimó fundamental la optimización de los recursos necesarios para que fuera posible el trabajo a distancia. Esto implicó recurrir a estrategias mediante plataformas de aprendizaje virtual y otras herramientas vinculadas a las tecnologías de la información. Para ello, mediante un comunicado del CODICEN (2020b) se estableció el trabajo conjunto con el Plan Ceibal y se determinó a la plataforma CREA como principal herramienta para la continuidad de los cursos.

Posteriormente, se suscitaron prórrogas de la suspensión de clases presenciales, lo que llevó a continuar con los cursos mediante el uso de las tecnologías hasta resolverse de forma indefinida esta suspensión. Esta situación cambiaría en el mes de junio, precisamente el día 3, cuando la Dirección General de Educación Secundaria tomó conocimiento de la Resolución 18 del CODICEN, Acta 27, del 26 de mayo de 2020 (CODICEN, 2020c). El

cronograma de retorno a la presencialidad fue anunciado por el gobierno mediante el Acta 20, Tratado 106, Exp. 3/2244/2020 (CODICEN, 2020d). El retorno se resolvió de forma progresiva en tres instancias: el 1.º, 15 y 29 de junio, en función de las recomendaciones del Grupo Asesor Científico Honorario (GACH) que asesoraba al Poder Ejecutivo, atendiendo a los protocolos sanitarios y siguiendo el *Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la ANEP y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia por COVID-19* (ANEP, 2020a), que se elaboró teniendo en cuenta las recomendaciones del GACH. Fue también clave en este momento la priorización de las situaciones de vulnerabilidad social y educativa.

La enseñanza secundaria según la encuesta a docentes

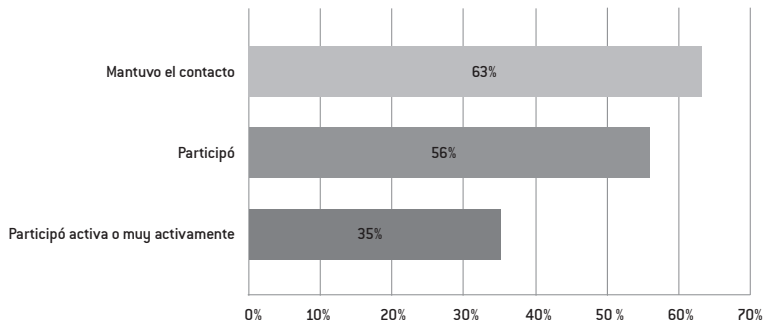
En el período de suspensión de las clases presenciales se realizó una encuesta a docentes sobre situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria (ANEP, 2020b). Se hizo en el marco de la coordinación de un Plan de Seguimiento de la Situación Educativa encomendado por el CODICEN a la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP en el año 2020, a partir del escenario de la emergencia sanitaria por el COVID-19.

La encuesta constituyó una de las actividades principales impulsadas por el grupo de trabajo multiinstitucional integrado por las áreas de planeamiento de las direcciones generales de Educación Inicial y Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional, el Consejo de Formación en Educación (todos ellos subsistemas del ámbito de la ANEP), la Dirección Sectorial de Integración Educativa y el Plan Ceibal.

Esta encuesta fue implementada entre el 25 de junio y el 14 de julio de 2020 y estuvo dirigida a docentes de los subsistemas inicial y primaria, secundaria y educación técnico-profesional, y se centró “en el período de suspensión de las clases presenciales y en la transición hacia la presencialidad” (ANEP, 2020, p. 7). En conjunto con otras dos líneas de trabajo, tiende a recoger evidencia sistemática sobre diversos aspectos importantes a los efectos del monitoreo de la situación educativa y el planeamiento de intervenciones. Esta encuesta, al relevar los tres subsistemas mencionados, permite no solamente conocer la situación específica de la educación secundaria en Uruguay, sino también enriquecer el análisis en función de una perspectiva comparada con los demás subsistemas.

Dentro de los principales resultados se menciona que en la educación secundaria, en promedio, se logró mantener el contacto con el 63% del estudiantado. Sin embargo, cuando se trata de participación en las propuestas educativas por parte de los estudiantes en este período, el porcentaje disminuye a 56% en promedio y a 35% cuando se contabilizan los estudiantes cuya participación fue activa o muy activa.

Gráfico 1. Alumnos que mantuvieron el contacto, participaron en las propuestas educativas y participaron activa o muy activamente, según declaración del docente. Educación secundaria. Porcentajes

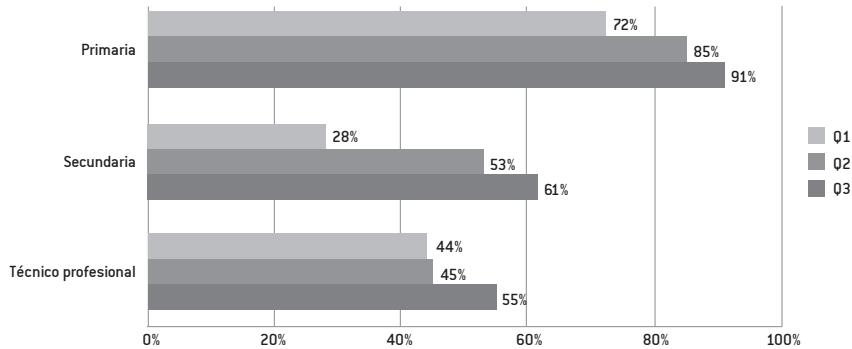


Fuente: ANEP (2020).

Asimismo, si se observa la participación en las propuestas educativas según el quintil de vulnerabilidad social del centro educativo, los resultados de la encuesta muestran que se trata de una participación estratificada. Esto es, si bien la participación de los estudiantes ha constituido un desafío en los centros de todos los quintiles, se registró que a menor quintil, menor ha sido la participación, además de ser este el subsistema que muestra una mayor brecha de participación. Mientras educación primaria tiene un 19% de brecha de participación entre el primer y quinto quintil y educación técnico-profesional 11%, en educación secundaria esta cifra aumenta a 33%.

Otro factor que expresa la situación en la enseñanza secundaria en particular es que en el primer quintil se encuentra el nivel de participación más disminuido de los tres subsistemas relevados (28%), lo que denota una situación de alta vulnerabilidad educativa para los estudiantes de los centros de ese segmento. En este sentido, es posible pensar que en secundaria, al igual que en los demás subsistemas, persiste una brecha digital entre estudiantes en función del nivel de vulnerabilidad social, considerando que, tanto en términos de contacto como de participación, las tecnologías tuvieron un rol preponderante.

Gráfico 2. Estudiantes que participaron en las propuestas educativas según subsistema y quintil de vulnerabilidad social. Porcentajes



Nota: En el informe de ANEP (2020) no se muestran los datos de los quintiles 2 y 4.

Fuente: ANEP (2020).

No obstante, es importante expresar que otras múltiples variables seguramente determinan tal brecha de participación y la situación escalonada según nivel de vulnerabilidad no es exclusiva del contexto de pandemia. Como se menciona en el informe de la encuesta:

[...] existe abundante evidencia en el país que muestra que, en condiciones “normales”, los resultados educativos, incluidos la asistencia a clases, las tasas de promoción, la progresión en el tiempo, la desvinculación escolar o los aprendizajes, se estratifican según las condiciones de vulnerabilidad social. (ANEP, 2020, p. 11)

De todas maneras, el hecho de que el relevamiento trate sobre un período de clases en el cual la vinculación institucional, el contacto y la participación se suscitaron principalmente mediante las tecnologías digitales permite una aproximación a que la estratificación de los resultados educativos también se reproduce cuando se trata de educación mediada por tecnologías.

Según el informe de la encuesta, han sido múltiples las maneras en las que se estableció vínculo entre las instituciones y el estudiantado en los distintos subsistemas, así como las estrategias para sostener las propuestas educativas. En cuanto a los medios utilizados por las instituciones, se identificaron

contactos telefónicos con los estudiantes y/o las familias, comunicaciones por correo electrónico y por las plataformas educativas, comunicaciones y envío de tareas vía WhatsApp, entrega de materiales en formato papel, préstamo de materiales y equipos informáticos, visita a los hogares, talleres con padres, entre otros. (ANEP, 2020, p. 12)

En este sentido se puede observar que para la comunicación no solamente se recurrió a los medios tecnológicos, sino que también se expresó una necesidad de recurrir a medios no tecnológicos para llegar a los estudiantes. Es importante mencionar que se destacó el trabajo de adscriptos, educadores y equipos multidisciplinarios específicamente en la educación media como articuladores para la comunicación durante la suspensión de la presencialidad.

En el informe se identifica asimismo el uso de una multiplicidad de herramientas tecnológicas, tanto por parte de estudiantes como de docentes, que permitieron promover la participación, el contacto y el desarrollo de las actividades en los diferentes subsistemas. Entre ellos se destacó el uso de mensajería (WhatsApp, mensajes de texto o de audio) y el trabajo en la plataforma CREA. En menor medida, se mencionaron los intercambios sincrónicos (Zoom) y, con particular énfasis en la educación media, la comunicación a través de correo electrónico.

Los principales problemas encontrados para la participación guardaron relación con la conexión a internet, la disponibilidad o el estado de los equipos informáticos de los estudiantes, además de problemas vinculados al acompañamiento en los hogares para la propuesta educativa en período de suspensión de la presencialidad. Especialmente en secundaria (y media en general) se sumó la baja motivación de los estudiantes, lo cual ha constituido una dificultad para su participación.

Conclusiones

En síntesis, varios son los indicadores que muestran el uso de las TIC en el período de suspensión de las clases presenciales. Existió un uso generalizado de estas a través de una diversidad de herramientas, en combinación con recursos tradicionales, para posibilitar la continuidad. A la vez, se indicó la necesidad de poner el foco en el nivel secundario de la educación en Uruguay considerando las brechas existentes y la estratificación del contacto y la participación de los estudiantes de este subsistema, identificadas en la encuesta a docentes sobre la situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria, llevada a cabo por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP.

También, siguiendo la literatura existente, se identificó un correlato de las desigualdades digitales en el plano académico. Es posible pensar que, más allá de que la estratificación de la participación de los estudiantes no se restringe al momento de pandemia actual, tal estratificación se reproduce cuando se trata de educación mediada por tecnologías, la cual tiene objetivos de democratización e inclusión dentro de la SIC. El hecho de que exista un auge en el uso de las TIC para la continuidad de los cursos debido a la pandemia constituye una oportunidad para realizar un mayor aprovechamiento de las tecnologías en la educación, que ya se encontraban instaladas en el país a los efectos de acortar las brechas y garantizar el derecho a la educación de

todo el estudiantado, sin exclusiones.

La inclusión involucra, en este sentido, la garantía de acceso a la educación y la posibilidad de participación, pero también requiere un óptimo ajuste del sistema educativo a las necesidades de todas y cada una de las personas. Se trata de una transformación del sistema educativo a los efectos de que todas las personas involucradas en él reciban el mismo tratamiento, considerando sus diversos aspectos individuales.

El tema de las desigualdades en el acceso, el uso y la apropiación de las tecnologías digitales en la educación se torna un problema público, que insta a los decisores a encaminar políticas que permitan transitar a todos la trayectoria educativa en este contexto, por ejemplo, asegurándose de que todo el alumnado cuente con los recursos necesarios para ello, especialmente en términos de acceso a dispositivos y conexión a internet. Asimismo, se requiere del acompañamiento a los docentes en el proceso de incorporación de las TIC a sus propuestas pedagógicas.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2020a). *Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la ANEP y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia por COVID-19*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/mayo/200529/ANEP%20-%20protocolo%20general%20estudiantes%20COVID%2019%20VF%2028-05-2020-v2.pdf>> [acceso 31/01/2022].
- ANEP (2020b). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria. Encuesta docente*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/agosto/200825/1598288296799_Informe%20Encuesta%20Docente%20ANEP%20-%202015%20de%20julio.pdf> [acceso 31/01/2022].
- Area Moreira, M.; A. Gutiérrez Martín y F. Vidal (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Aznar Sala, F. J. (2020). La educación secundaria en España en medio de la crisis del COVID-19. *The International Journal of Sociology of Education (RISE)*, (Special Issue), pp. 53-78.
- Borsani, M. J. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Consejo Directivo Central (CODICEN) (2020a). Resolución 1, Acta 2. Montevideo, 14 de marzo.

- Consejo Directivo Central (CODICEN) (2020b). Comunicado del 16 de marzo, 15:30 horas. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/15-d-covid19-destacados/comunicado-16-marzo-1530-horas>> [acceso 17/06/2022].
- Consejo Directivo Central (CODICEN) (2020c). Resolución 18, Acta 27. Montevideo, 26 de mayo.
- Consejo Directivo Central (CODICEN) (2020d). Acta 20, Tratado 106, Exp. 3/2244/2020. Montevideo, 3 de junio. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/files/1_2244_2020.PDF> [acceso 17/06/2022].
- Echeita, G. y M. Ainscow (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, pp. 26-45.
- Expósito, E. y R. Marsollier (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), pp. 1-22.
- Fernández, T. y S. Cardozo (2011). Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009. *Páginas de Educación*, 4(1), pp. 33-55.
- Fernández, T.; S. Cardozo y C. Pereda (2010). Desafiliación y desprotección social. En T. Fernández (ed.), *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC-Udelar, pp. 13-26.
- Fernández Tilve, M. D. y M. L. Malvar Méndez (2019). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), pp. 239-257.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 9-32.
- Gutiérrez, E. (2001). *La educación en Internet e Internet en la educación como factor supresor de la brecha digital*. Congreso la Educación en Internet e Internet en la Educación. Ministerio de Educación, Madrid, 23 de noviembre-12 de diciembre.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

- y la Cultura (IESALC-UNESCO) (2020). *El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones* [en línea]. Sitio web de IESALC-UNESCO, 2 de abril. Disponible en: <<https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>> [acceso 31/01/2022].
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Márquez, L., y D. Rincón (2013). Brecha digital: uso de internet entre docentes y alumnos universitarios. *Revista Negotium*, 24, pp. 86-108.
- Monasterio, D. y M. Briceño (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del COVID-19. *Observador del Conocimiento*, 5, pp. 100-108. Disponible en: <http://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev_ODC/article/view/132> [acceso 31/01/2022].
- Morales González, M. J. (2019). *La incorporación de la competencia digital docente en estudiantes y docentes de formación inicial docente en Uruguay*. Tesis de doctorado. Universitat Rovira i Virgili. Disponible en <<http://hdl.handle.net/10803/667661>> [acceso 31/01/2022].
- Ollero, D. C. y J. de Juan Fernández (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), pp. 21-28.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia* [en línea]. Sitio web de UNESCO en español, 21 de abril. Disponible en: <<https://es.unesco.org/news/surgen-alarmantes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>> [acceso 31/01/2022].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. Montreal: UNESCO. Disponible en: <<http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/ict-regional-survey-lac-2012-sp.pdf>> [acceso 31/01/2022].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (s. f.). *Las TIC en la educación* [en línea]. Sitio web de UNESCO en español. Disponible en: <<https://es.unesco.org/themes/tic->

educacion> [acceso 31/01/2022].

- Pedró, F. (2017) *Tecnologías para la transformación de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Rojas Londoño, O. y J. Díaz Mora (2020). COVID-19 La obligación al cambio. Transformación de la educación mediante la inclusión de herramientas tecnológicas para un aprendizaje significativo. *Hamut'ay*, 7(2), pp. 64-74.
- Sánchez, C. (2020). Herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas durante la pandemia COVID-19. *Hamut'ay*, 7(2), pp. 46-57.
- Silva, J.; M. Gisbert; J. Lázaro; A. Rivoir; P. Miranda; A. Onetto y M. Morales (2017). *Estudio comparado de las competencias digitales en formación inicial docente en Chile y Uruguay*. Montevideo: ANII-Fundación Ceibal.
- Sunkel, G.; D. Trucco y A. Espejo (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe Una mirada multi-dimensional*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Uruguay, Poder Ejecutivo (2020a). Decreto 093/020. Declaración de Estado de Emergencia Nacional Sanitaria consecuencia de la pandemia originada por el virus COVID-19 (Coronavirus). *Registro Nacional de Leyes y Decretos*, 23 de marzo. Disponible en: <<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>> [acceso 31/01/2022].
- Uruguay, Poder Ejecutivo (2020b). Decreto 101/020, Arts. 1 y 2. Suspensión del dictado de clases y cierre de los centros educativos públicos y privados en todos los niveles de enseñanza, así como los Centros de Atención a la Infancia y a la Familia (centros CAIF). *Registro Nacional de Leyes y Decretos*, 25 de marzo. Disponible en <https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2020/decretos/03/mec_17.pdf> [acceso 31/01/2022].
- Villa-Fernández, N. y A. Martín-Gutiérrez (2020). Educación inclusiva y digital: desafíos y propuestas a partir del COVID-19. *Virtu@lmente*, 8(2), pp. 7-27.

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en su totalidad por Victoria Cancela Allío.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni [editora responsable].

EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LÍNEA PANDEMIA Y ENSEÑANZA MEDIA EN CHILE Y URUGUAY

Mauricio Nihil Olivera, Ana María Castillo y Lionel Brossi

Resumen

Este artículo indaga en las estrategias para digitalizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje que implementaron los institutos de enseñanza secundaria chilenos y uruguayos en el inicio de la pandemia, en contextos situados vulnerables, a partir de la suspensión de las clases presenciales. Asimismo, discute sobre los desafíos en los aprendizajes virtuales en ambos países. El análisis, de carácter cualitativo, se basa en entrevistas semiestructuradas a los equipos directivos de los institutos observados, en los reportes contextuales de cada establecimiento y en el relevamiento de los documentos gubernamentales publicados entre marzo-octubre 2020. Los resultados que se presentan forman parte del estudio regional *Jóvenes, habilidades digitales y brechas de contenido en América Latina*.

Palabras clave: Uruguay, Chile, COVID-19, educación virtual, enseñanza media.

Abstract

Experiences and challenges of mandatory online education. Pandemic and secondary schools in Chile and Uruguay

This article explores the strategies to digitize teaching-learning practices implemented by Chilean and Uruguayan secondary schools from vulnerable contexts, at the beginning of the pandemic, based on the mandatory suspension of attendance. Besides, discusses the challenges in virtual learning in both countries. The analysis, of a qualitative nature, is based on the intersection of three key resources: 1) semi-structured interviews with the management teams of the observed high schools 2) contextual reports of each institution, and 3) the review of governmental documents published between March and October of 2020. The results presented are part of the regional study *Youth, digital skills and content gaps in Latin America*.

Keywords: Uruguay, Chile, COVID-19, virtual education, secondary education.

Resumo

Experiências e desafios da educação obrigatória online. Pandemia e educação secundária no Chile e no Uruguai

Este artigo investiga as estratégias de digitalização das práticas de ensino-aprendizagem que as escolas secundárias chilenas e uruguaias implementaram no início da pandemia, em contextos de vulnerabilidade, a partir da suspensão das aulas presenciais. Da mesma forma, discute os

desafios da aprendizagem virtual em ambos os países. A análise, de natureza qualitativa, baseia-se em entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras dos institutos observados, nos relatórios contextuais de cada estabelecimento e no levantamento de documentos governamentais publicados entre março e outubro de 2020. Os resultados apresentados fazem parte do estudo regional “Juventude, Habilidades Digitais e Lacunas de Conteúdo na América Latina”. A seção final discute os desafios da aprendizagem virtual em ambos os países.

Palavras-chave: Uruguai, Chile, COVID-19, educação virtual, educação secundária.

Mauricio Nihil Olivera: Doctor en Comunicación y Periodismo, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (España). Profesor agregado en la Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República (Udelar) (Uruguay), y profesor adjunto del Centro Universitario Litoral Norte (Udelar).

ORCID iD: 0000-0003-0018-1940

Email: mauricio.olivera@fic.edu.uy

Ana María Castillo: Doctora en Comunicación y Periodismo (UAB) (España). Profesora asistente en el Instituto de Comunicación e Imagen, Universidad de Chile.

ORCID iD: 0000-0002-2632-2185

Email: anacastillo@uchile.cl

Lionel Brossi: Doctor en Literatura Comparada (UAB) (España). Profesor asistente en el Instituto de Comunicación e Imagen, Universidad de Chile, e investigador adjunto del Núcleo Milenio para Mejorar la Salud Mental de Adolescentes y Jóvenes (Imhay).

ORCID iD: 0000-0001-5885-2028

Email: lionel.brossi@uchile.cl

Recibido: 1 de febrero de 2022.

Aprobado: 4 de mayo de 2022.

Introducción

Desde el inicio de la pandemia, las escuelas en Chile y Uruguay desarrollaron estrategias diversas para afrontar la educación obligatoria en línea. Estas, en muchos casos, fueron diseñadas por los propios docentes, directivos y jefes de unidades técnicas, en conjunto con estudiantes y apoderados, y se alejaron, en ocasiones, de las propuestas gubernamentales que no se ajustaban a las realidades vividas en los diferentes contextos situados y que profundizaban, además, desigualdades digitales, económicas y sociales, tal como surge de las entrevistas a las autoridades de los institutos secundarios observados. La información y documentación que llegaba a los centros educativos desde las políticas públicas sobre las estrategias a seguir durante la pandemia, así como la aplicabilidad de estas por parte de las autoridades educativas, quienes debían gestionar la situación de crisis en los institutos de enseñanza media que generaba el estado de emergencia sanitaria, devinieron en tensión y conflicto.

Los actores entrevistados coinciden, en general, en que las políticas públicas estuvieron desconectadas de las realidades sociales del territorio, lo que dificultó el proceso de enseñanza virtual y el acompañamiento con medidas efectivas y eficaces en el seguimiento de las tareas escolares.

El objetivo de este artículo es indagar en las tensiones comunicacionales entre las políticas públicas educativas y los actores de las escuelas de enseñanza media, a partir de las estrategias que implementaron finalmente sobre el terreno los institutos secundarios chilenos y uruguayos,¹ en determinados contextos situados desfavorecidos, para digitalizar las prácticas y estrategias educativas luego del decreto de suspender la presencialidad de las actividades pedagógicas en ambos países. Se entiende por contexto situado al “conjunto de circunstancias tanto físicas como simbólicas que favorecen una determinada forma de enseñar y aprender” (Cobo, 2016, p. 63).

El artículo se sostiene en una metodología de carácter cualitativo (Guber, 2004) que combina tres procedimientos: a) se relevaron diversos informes sobre el estado de situación de la educación durante y luego de la pandemia, así como un total de 60 documentos, elaborados entre el 13 de marzo de 2020 y el 13 de octubre de 2020, correspondientes a portales del sistema educativo y Presidencia de la República del Uruguay,² donde se establecieron las estra-

1 Los hallazgos que se presentan en este artículo forman parte de la investigación “Jóvenes, habilidades digitales y brechas de contenido en América Latina (HabLatam)”, financiada por el Fondo Sectorial Inclusión Digital: Educación con Nuevos Horizontes (Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay).

2 El 13 de marzo de 2020 es la fecha oficial del inicio de la cuarentena en Uruguay (aislamiento social y estado de emergencia sanitaria decretado por el gobierno nacional) y el 14 de marzo se cerraron las escuelas. La vuelta a las aulas estuvo marcada por fases diferenciadas: a partir del 26 de junio de 2020 se estableció el retorno voluntario a clase (con menor carga horaria por estudiante) y se proyectó la asistencia escalonada para reducir la cantidad de niños, niñas y adolescentes en el aula. La obligatoriedad escolar se estableció oficialmente el 8 de octubre de 2020.

tegias que debían seguir las escuelas de enseñanza media, y 47 iniciativas y referencias documentales de políticas públicas educativas en Chile,³ relacionadas con la gobernanza de la educación, alianzas del gobierno con sectores no estatales, políticas de aprendizaje a distancia, transferencia de recursos de aprendizaje a diferentes actores, ajustes curriculares, pedagógicos y de evaluación, bienestar integral de estudiantes, docentes y familias, transferencias de recursos para el apoyo a los sectores más vulnerables, prevención y atención de la salud dirigidas a la comunidad educativa y planificación para la reapertura de escuelas; b) se realizaron entrevistas en profundidad a las autoridades a cargo de las escuelas de enseñanza media observadas en Chile y Uruguay para analizar el impacto percibido desde las comunidades escolares; y c) se realizaron dos talleres virtuales con docentes y autoridades de las escuelas de enseñanza media, con el fin de entender cómo vivieron el proceso de adaptación a la educación remota y con qué condiciones tecnológicas y de infraestructura contaron para la adaptación de las escuelas y las familias.

El artículo que aquí se presenta muestra parte de los hallazgos encontrados en los países observados. Los tres procedimientos metodológicos cualitativos permitieron explorar y reflexionar sobre las tensiones entre el Estado y las escuelas de enseñanza media, las prácticas, las estrategias y las experiencias educativas de las instituciones públicas educacionales estudiadas, a partir de la implementación de las políticas públicas de educación durante el proceso de enseñanza remota, en el marco del estado de emergencia sanitaria por la pandemia.

La mirada cualitativa (Alonso, 1998) de este artículo tiene por objeto visibilizar las tensiones comunicacionales que se manifestaron entre los discursos de los actores implicados en las políticas públicas de educación y las prácticas y estrategias digitales que aplicaron, efectivamente, los institutos secundarios en el aprendizaje remoto.

En el siguiente apartado se describen los antecedentes del marco contextual y luego una breve historia del contexto situado observado. A continuación, se presentan los hallazgos de campo a partir de identificar las tensiones comunicacionales entre las políticas públicas educativas que elaboraron los gobiernos de Chile y Uruguay durante la pandemia y las acciones y estrategias que finalmente implementaron las autoridades de los institutos de enseñanza media observados en el territorio. Finalmente, en la discusión de este

3 En Chile, las escuelas cerraron el 16 de marzo de 2020, considerando una transición a la virtualidad obligatoria que se extendió durante dicho año. Se programó el regreso presencial para el 1 de marzo de 2021 con aforos, dependiendo de los espacios disponibles y otras medidas de seguridad, como el uso permanente de mascarillas. Este regreso fue voluntario y redujo la cantidad de horas que los estudiantes pasaban en aula; las cuarentenas por aumento de casos eventualmente suspendieron el retorno y este solo se concretó el 1 de marzo de 2022, cuando se invalidó la distancia entre personas como mecanismo de seguridad y se eliminaron los aforos por aula.

artículo, se problematizan las tensiones que generó la implementación de las políticas públicas en la enseñanza remota dentro de los contextos vulnerables observados.

Antecedentes

Ante la emergencia de la pandemia y las primeras acciones implementadas para afrontar la crisis sanitaria en el campo de la educación en Chile, se asumió un conjunto de medidas contempladas en el Plan de Acción por Coronavirus⁴ y se implementaron protocolos específicos dirigidos a las instituciones educativas y sus actores: directivos, docentes, estudiantes, familias. Asimismo, otro conjunto de regulaciones y acciones fueron encaminadas a prever los posibles impactos de la pandemia en el rendimiento escolar; ejemplo de ello fue la creación de la mesa técnica para la prevención de la deserción escolar (MINEDUC, 2020). Se destaca también la atención a grupos vulnerables mediante las denominadas orientaciones complementarias por COVID-19, dirigidas a comunidades educativas inclusivas, estudiantes extranjeros y sus familias. Las acciones para enfrentar temas asociados a recursos e infraestructura fueron variadas y, en algunos casos, en asociación con grandes compañías digitales del sector privado. Algunos ejemplos son el convenio con la empresa Microsoft para el acceso gratuito al paquete Office 365, los talleres de formación para docentes, la entrega de tabletas a estudiantes, así como la creación de plataformas educativas como la TV Educa Chile, medidas para el acceso a internet gratis, entre otros. Con relación al currículum formal, se buscó priorizar el vigente, y entre las medidas de evaluación más relevantes estuvo la de determinar el carácter únicamente de diagnóstico de las pruebas del Sistema de Información de Monitoreo, Seguimiento y Evaluación (SIMCE). La vuelta a la presencialidad se planificó para el 10 de marzo de 2021 y se desarrolló un conjunto de acciones centradas en el apoyo socioemocional y en la llamada “transición” de lo virtual a lo presencial. De igual modo, entre las medidas sanitarias, se priorizó la vacunación de los docentes antes del inicio del curso escolar.

En lo que respecta a Uruguay, el primer caso de COVID-19 se detectó el 13 de marzo de 2020. El gobierno uruguayo cesó las clases presenciales el 14 de marzo, dos días antes que en Chile, y por un período de dos semanas —en un primer momento—, que luego se extendió hasta el 12 de abril, con una nueva prórroga que habilitó la vuelta a clases no obligatoria de forma escalonada el 1 de junio. En el mes de octubre se decretó la obligatoriedad del regreso a clases, luego de una iniciativa que surgió de un grupo de padres de la comisión de fomento de una escuela de Montevideo que reclamaba por “presencialidad plena y obligatoriedad en las escuelas”, demanda que fue respaldada por el colectivo Familias Organizadas de la Escuela Pública. Este

4 Más información en: <<https://www.gob.cl/coronavirus/>>.

colectivo reúne a padres y madres de decenas de escuelas de Montevideo y del interior, quienes cuestionaron que los niños de las escuelas públicas tenían alrededor de un 40% de las horas que deberían tener en un año normal y reclamaban que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)⁵ aplicara medidas para mitigar los efectos que la menor presencialidad tendría en los aprendizajes de los niños y niñas uruguayos (La Diaria, 2020). Cabe recordar que la emergencia sanitaria implicó que 800.000 estudiantes, aproximadamente, dejaron de concurrir a las aulas en todos los niveles y que se pensaron rápidamente desde el gobierno y las instituciones escolares estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma virtual.⁶

En Uruguay, las políticas públicas de inclusión digital en la sociedad de la información y el conocimiento tienen más de tres décadas y, desde 2005, tuvieron un crecimiento sostenido con los gobiernos de izquierda (Rivoir, 2013). En 2007 se crearon la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y el Conocimiento y la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, y se implementó el Plan Ceibal como política pública de inclusión digital en la educación, entre otras medidas. En otras palabras, en Uruguay, la universalización y mejora de las plataformas digitales generadas con la implementación del Plan Ceibal, así como la ampliación de la cobertura de internet en distintos puntos del país, parecían dejar un escenario favorable para implementar los aprendizajes virtuales. Un ejemplo de las estrategias implementadas por el Plan Ceibal se puede observar en plataformas del entorno virtual de aprendizaje, tales como CREA, PAM y MATIFIC⁷ o la Biblioteca en línea Ceibal. En el mes de marzo de 2020, con el inicio de la pandemia, la plataforma CREA “multiplicó por 11 la cantidad de accesos con respecto al pico más alto en 2019”, llegando a 254.000 usuarios, según anunció el presidente del Plan Ceibal, Leandro Folgar (El País, 2020).⁸

-
- 5 La ANEP es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración de la educación en los niveles inicial, primario, medio, técnico y de formación terciaria en educación en el sistema público del país. Es un ente autónomo y se encarga de regular la educación obligatoria.
 - 6 En 2018 el total de estudiantes de primaria, media y terciaria fue de 806.420, según el Anuario Estadístico de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (MEC, 2018).
 - 7 La Plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) cuenta con recursos para educación primaria, media y formación docente, además de otras áreas. La Plataforma Adaptativa de Matemática (PAM) se utilizó durante nueve años para enseñar y aprender matemática, compartir virtualmente planificaciones con colegas y para que cada estudiante recorra trayectos personalizados. En 2022, el Plan Ceibal dio de baja a PAM y estrenó la nueva plataforma de matemática Aleks para toda la comunidad educativa. MATIFIC es la plataforma educativa para enseñar y aprender matemática, orientada a estudiantes y docentes desde nivel inicial 5 hasta 6.º de primaria. Es una herramienta para complementar la tarea docente y hacer un seguimiento de cada estudiante. Por más información consultar en: <<https://www.ceibal.edu.uy/es>>.
 - 8 Algunos autores señalan que “en una matrícula de aproximadamente 650.000 estudiantes, el ingreso a CREA aún no supera al 40% de los estudiantes en los ciclos primario y medio” (Failache, Katzkowicz y Machado, 2020).

Sin embargo, tal como se desprende de las entrevistas a las directivas de las escuelas investigadas, las políticas públicas no acompañaron la implementación de tales estrategias virtuales o llegaron tarde, a destiempo, con sugerencias y circulares desde el Ministerio de Educación y Cultura (algunas inaplicables o que ya se estaban aplicando) para implementar en las escuelas.

Contextos vulnerables de los territorios observados

En Uruguay, los centros educativos de enseñanza media observados en el trabajo de campo de esta investigación están ubicados en la periferia urbana de Montevideo. Los barrios Lavalleja y Campos de Trápani, donde específicamente están los liceos 60 y 69, están atravesados por diversas dimensiones (políticas, sociales, económicas, urbanísticas, etc.) que ponen en juego significados y sentidos de pertenencia más complejos que aquellos que se muestran en los medios de comunicación o en los imaginarios sociales que construye el resto de la ciudadanía, tal como se subraya en el estudio etnográfico coordinado por Álvarez *et al.* (2019).

Los directivos de las escuelas observadas en el territorio describen la dimensión familiar de sus estudiantes como “vulnerables y diversas”, lo que coincide con el informe *Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay 2013-2019* (INEEd, 2021a). Los estudiantes inmersos en esos barrios se encuentran expuestos, además, a una carga y un lastre simbólicos que los medios de comunicación reproducen e instituyen. Ellos deben convivir con la percepción ciudadana que los identifica con peligro y exclusión. Los medios de comunicación, generalmente, asocian el territorio con muertes, crímenes, robos, pobreza, marginalidad, etc., tal como afirman autoridades de los liceos observados:

Hace dos años que estoy aquí. Cuando llegué... ¡Uf! Sentí creo que más miedo que... [risas]. A mí me generó mucho miedo y mucha angustia, por lo que veía en la televisión. Y en realidad, sí, hay situaciones complejas, pero... Ahora no tengo miedo, lo fui trabajando. (Entrevista a autoridades del Liceo 69, Montevideo, Uruguay)

Los jóvenes de Lavalleja y Campos de Trápani, además de esforzarse por obtener su titulación secundaria, deben emanciparse de una subjetividad social que los “señala” como peligrosos, violentos o excluidos, según las afirmaciones de las autoridades escolares entrevistadas.

Los establecimientos educacionales participantes del estudio en Chile muestran características similares. Se encuentran ubicados en sectores periféricos de lo que fuera el Gran Santiago de las décadas de 1980 y 1990. Hoy, pese a contar con mayor conectividad que otras comunidades más alejadas aún del centro, continúan siendo sectores desfavorecidos con recursos y ser-

vicios limitados. El Centro Educacional Joaquín Edwards Bello está ubicado en la comuna de Macul, un municipio de más de 100.000 habitantes, donde es posible encontrar nueve centros educativos públicos. Este liceo tiene la particularidad de ofrecer educación técnico-profesional con especialidades, lo que permite a sus estudiantes salir directamente al mundo laboral o buscar oportunidades de acceder a la educación superior. El Colegio Luis Arrieta se encuentra en la comuna de Peñalolén, un municipio que presenta un aumento demográfico sostenido desde 1952 y en la actualidad supera los 200.000 habitantes. Peñalolén cuenta con más de sesenta establecimientos educacionales, pero solo quince de ellos son administrados por la Corporación Municipal.

Ambas comunas han pasado a formar parte del casco urbano, aunque muchos de los sectores que las constituyen nacieron como territorios ocupados por los pobladores; asentamientos que se han transformado en urbanizaciones a partir de políticas de fomento implementadas desde 1990 (Vergara-Vidal, 2019).

Los jóvenes que estudian en los liceos mencionados pertenecen a esas comunas, pero también viajan desde otros sectores y municipios de la región metropolitana.

Los contextos descritos se vieron absolutamente modificados, en principio por los movimientos sociales de octubre de 2019, ya que los sectores tradicionalmente marginados aparecieron en la conversación mediática y en el panorama político-territorial demandando atención, denunciando el abandono endémico y la falta de oportunidades que se refleja en las conversaciones con estudiantes y profesores de los establecimientos observados.

La pandemia por COVID-19 quiebra, de alguna manera, el proceso sociohistórico que se inició en Chile durante 2019, pero solo para evidenciar de manera más brutal el abandono y la brecha económica en aquellas comunidades que se enfrentan al desempleo y la carencia inmediata de recursos para apoyar a los jóvenes en etapa de enseñanza obligatoria.

Hay niños que no se quieren conectar y rechazan toda iniciativa de los profesores y del colegio, y eso pasa en todos los niveles. Y eso escapa a nuestras posibilidades. Tiene que ver con condiciones estructurales sociales económicas. (Entrevista a autoridades del Centro Educacional Joaquín Edwards Bello, Santiago de Chile)

El 40% de los estudiantes en Chile estudia en establecimientos que ofrecieron formación a distancia de manera masiva, donde al menos el 80% de los estudiantes utilizó herramientas de aprendizaje a distancia. Sin embargo, al comparar el porcentaje alcanzado por los establecimientos de mayor vulnerabilidad, la cobertura de estudiantes alcanzados fue de un 27%, mientras que para los estudiantes de comunas del quintil más rico la cobertura alcanzó el 89% (Centro de Estudios Mineduc, 2020).

Fue común en los establecimientos educacionales observados perder el contacto con los estudiantes y sus cuidadores. Alrededor de un 6% de estudiantes perdió todo contacto, algunos de ellos porque se trataba de extranjeros que regresaron a su país de origen, otros por falta de condiciones que no pudieron ser remediadas por sus comunidades educativas. Los liceos contaron con apoyo del Ministerio de Educación en cuanto a recursos digitales, tales como la plataforma Aprendo en Línea,⁹ pero la mayor red de colaboración se gestó a nivel territorial, donde los centros de apoderados (comisiones de fomento en Uruguay) se organizaron para proveer conectividad a quienes no estaban participando de las actividades por falta de dispositivos o por no contar con acceso a internet.

Pandemia: (des)igualdades y (des)conexiones en Chile y Uruguay

Partimos del hecho de que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) intervinieron y transformaron dimensiones tales como la educación, la economía, la política, la comunicación, la cultura, entre otras, generando importantes cambios en las sociedades y sus estructuras sociales. Algunos autores señalan que cambios como la globalización mercantil, informativa y social; los nuevos modelos de relación social, laboral y familiar; la revolución tecnológica de internet, etc., afectaron la capacidad de las organizaciones públicas para dar respuestas efectivas y redistributivas a los nuevos problemas colectivos de las sociedades contemporáneas (Subirats y Parés, 2014).

Por lo tanto, una sociedad que antes se explicaba a partir de ejes de desigualdad de carácter material, donde se agrupaba a los individuos en clases sociales, transitó hacia una sociedad en la cual los vínculos de integración social se debilitaron con el predominio de una dicotomía entre la inclusión y la exclusión social (Subirats y Parés, 2014). La sociedad de clases hoy está atravesada, además, por múltiples ejes de desigualdad y de diversificación social (género, etnia, edad), lo que genera una mayor complejidad en el diagnóstico y en la búsqueda de soluciones. Además, los cambios y transformaciones no se realizaron de forma equilibrada ni general, sino que, en ocasiones, implicaron la persistencia o, incluso, la expansión de las desigualdades ya existentes. Una de ellas es la brecha digital, que es un fenómeno multidimensional y que se articula con otras desigualdades como las económicas y sociales (Norris, 2001; Hargittai, 2004; Sassi, 2005). Distintos autores han indicado la importancia de que el acceso y la conectividad, entendidos como variables básicas, sean complementados con los usos para su medición y que estos usos sean con fines de desarrollo humano y significativo, con sentido, para lograr así “la apropiación social” y el aprovechamiento de las TIC para el desarro-

9 Más información en: <<https://www.curriculumnacional.cl/estudiantes/>>.

llo humano (Sassi, 2005; Gascó-Hernández, Equiza-López y Acevedo Ruiz, 2007; Mansell, 2002). Estas desigualdades implican tener en cuenta una gran diversidad de dimensiones en la elaboración de las políticas públicas, sobre todo iniciativas y políticas de inclusión digital para favorecer el desarrollo humano. En resumen, nos encontramos ante una nueva sociedad, mucho más heterogénea, diversificada e individualizada, con problemas más complejos.

En ese marco, ¿cómo la aparición del COVID-19 y la declaración del estado de emergencia sanitaria afectaron al territorio observado?, ¿cómo reaccionaron los gobiernos uruguayo y chileno ante el acceso y la conectividad para garantizar el derecho a la educación?, ¿qué políticas o iniciativas educacionales plantearon las instituciones para solucionar los desafíos que instaló la emergencia sanitaria? A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación articulando las prácticas y estrategias de la digitalización de los aprendizajes no presenciales (en las escuelas de enseñanza media de Chile y Uruguay) con los discursos (comunicados, resoluciones, prensa, etc.) de los responsables de las políticas públicas de educación para dar cuenta de estas dimensiones.

Las políticas educativas de las últimas décadas en Chile han sido un reflejo de las grandes brechas en términos de segregación socioeconómica y de políticas diversas, que han sido aplicadas en las múltiples realidades del país (Belmar-Rojas, Fuentes-González y Jiménez-Cruces, 2021). Al considerar distintas políticas educativas, se puede observar que existen dos modos de abordaje. Por un lado, aquel con foco proteccionista, centrado en los riesgos y las amenazas, y, por otro, un abordaje más participativo, con una visión de los sujetos más activa y crítica (Leaning, 2009). En Chile, programas como Hay Palabras que Matan, lanzado por el gobierno en 2018 para prevenir el acoso, o la consulta abierta realizada en 2019 referida al uso de celulares en clase, dirigida a las comunidades escolares de todo el país, podrían asociarse al primer enfoque, donde las tecnologías y los medios digitales cobran una relevancia central por sobre las prácticas y experiencias de los propios sujetos (Valdivia *et al.*, 2019, p. 2).

Al comienzo de la pandemia, las estrategias del Ministerio de Educación de Chile se enfocaron en la implementación de iniciativas para facilitar, en principio, la transición a la educación virtualizada. Sin embargo, tales iniciativas estaban más asociadas a aspectos técnicos (por ejemplo, la habilitación de plataformas en línea, como Google Classroom) y a la entrega de recursos pedagógicos digitales, así como a instancias de capacitación docente en alfabetización digital y educación en línea (Treviño *et al.*, 2021). Entre los recursos pedagógicos entregados por el gobierno se encuentran la plataforma Aprendo en Línea, destinada a alumnos de enseñanza primaria y media, y la plataforma Aprendo en Línea Docente, orientada a los educadores.

Dada la brecha de acceso a internet que existe en el país, ya sea por conectividad o por acceso a dispositivos, el Ministerio de Educación y el

Consejo Nacional de Televisión y Asociación Nacional de Televisión lanzaron en abril de 2020 la iniciativa TV Educa Chile. Pese a la implementación de esas iniciativas, y a otros planes y acciones,¹⁰ la percepción sobre su efectividad ha sido negativa (Avellaneda y Elizondo, 2021), tanto por parte del estudiantado como por los cuerpos de docentes y directivos, principalmente debido a la desconexión que existe entre las políticas públicas educativas y las diversas realidades que se viven en el país, modeladas por las enormes brechas socioestructurales que aún persisten, tal como se evidencia en las entrevistas realizadas.

En Uruguay, desde 2007 se cuenta con el Plan Ceibal, que implementó la entrega de una computadora por estudiante en el sistema educativo público uruguayo en primaria y media básica, y luego se extendió a formación inicial y a docentes. El Plan Ceibal se desarrolló más tarde en la generación de recursos y plataformas educativas, además de articular de forma conjunta un trabajo de capacitación docente con el Consejo de Formación en Educación. Sin embargo, investigaciones regionales y nacionales señalan que si bien el Plan Ceibal ayudó en la reducción de la brecha digital de acceso (fundamentalmente en la reducción de la desigualdad en el acceso a PC en el hogar), se constata que las desigualdades sociales existentes inciden en la capacidad de la apropiación de los niños en forma diferencial (un indicador de ello es el mantenimiento de la computadora, ya que es un factor excluyente de las actividades, uso y oportunidades) y que las habilidades y competencias digitales docentes aún no son suficientes en el uso específico de las TIC (Rivoir y Lamschtein, 2014; Silva *et al.*, 2019).

La infraestructura desarrollada a partir del Plan Ceibal (fortalecimiento del acceso y la conectividad) hacía suponer que Uruguay podía enfrentar la crisis que produjo la pandemia en el plano de la educación. Sin embargo, a medida que pasaban los días, comenzaron a percibirse varias dificultades que mostraban que la digitalización estaba profundizando desigualdades e inequidades preexistentes en poblaciones vulnerables.

Los organismos públicos, como la ANEP, elaboraron las primeras orientaciones para las escuelas en abril de 2020. Los documentos oficiales, luego del cierre de las escuelas, sugerían priorizar el vínculo con los estudiantes de los diferentes centros, tal como mencionaron las autoridades entrevistadas.

Una de las primeras medidas que adoptó la política pública en educación fue la conformación de un grupo multisectorial, para articular y realizar orientaciones en materia educativa con representantes de todos los subsistemas educativos del país: educación inicial y primaria; educación secundaria; educación técnico-profesional; y formación en educación. Los esfuerzos de la ANEP (2020a) en su primer documento oficial en el marco de la emergencia sanitaria apuntaban a orientar a los docentes y comunidades educativas

10 Más información en: <<http://www.mineduc.cl>>.

en la importancia de mantener los vínculos y la contención a partir de la incertidumbre que generaba la pandemia. En un segundo documento (ANEP, 2020b), las políticas públicas pretendieron generar estrategias y herramientas para mantener el vínculo pedagógico en el marco de los desafíos de la educación a distancia, de las modalidades híbrida, de la importancia y el derecho a la educación, así como de los diferentes recursos que estaban disponibles o se elaboraron para afrontar la pandemia. El documento también incorporaba estrategias múltiples para atender a la diversidad de poblaciones, incluso a las más vulnerables. Los diferentes documentos, contenidos y recursos quedaban a disposición de la comunidad en la web y en las plataformas de los respectivos subsistemas de educación.

La ANEP desplegó, además, estrategias adicionales, tales como contenidos educativos en la televisión pública (junto a la Televisión Nacional y el Plan Ceibal) y la reconexión o ampliación de algunas redes de conexión de internet, en especial en el interior rural, entre otras estrategias (Plan Ceibal, 2020).

El 21 de octubre de 2020, Uruguay presentó su experiencia en educación durante la pandemia en la cumbre organizada por la red educativa internacional Atlantic Rim Collaboratory (ARC). La ARC está integrada por Finlandia, Irlanda, Islandia, Escocia, Gales, Canadá y Uruguay. Por Uruguay participaron Leandro Folgar, presidente de Plan Ceibal; Robert Silva, presidente del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, y Gonzalo Baroni, director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Andy Hargreaves, presidente de la ARC, puso énfasis en las políticas educativas uruguayas durante la pandemia y destacó el rol del Plan Ceibal: “Es maravilloso ver a un país manejar la pandemia tan bien y que haya logrado el retorno de niños y niñas a los centros educativos tan rápido” (ANEP, 2020c).

Sin embargo, los responsables de manejar la crisis educativa en los centros de enseñanza media observados tienen una percepción y opinión que no concuerda necesariamente con las acciones y discursos que se llevaron adelante desde las políticas públicas, tal como se detalla a continuación.

Educación pública en pandemia: tensiones entre actores y política pública

La falta de conectividad en los hogares fue un tema recurrente por parte de las autoridades educativas entrevistadas en Uruguay y Chile, tal como se manifestó en los talleres virtuales con docentes y autoridades. Las dificultades de conectividad se resolvieron, principalmente, en el marco de las mismas instituciones, manifestaron las autoridades de las escuelas.

Cada vez que los estudiantes entran a la plataforma CREA queda el registro. Entonces lo que hicimos fue elaborar gráficas y analizarlas [...]. Ob-

servamos que, aproximadamente, un 60% de los estudiantes no tenían los recursos tecnológicos para poder seguir las propuestas o las estrategias que planteábamos desde el liceo. En realidad, descubrimos que algunos estudiantes no tenían habilidades para trabajar en CREA, pero que eran los menos, y que otros se conectaban, pero no tenían los recursos en la casa para seguir el curso como lo proponíamos. (Entrevista a autoridades del Liceo 60, Montevideo, Uruguay)

Failache, Katzkowicz y Machado (2020) estimaron, con base en los datos de la última Encuesta Continua de Hogares (ECH) disponible (2018), que más del 80% de los hogares, en los seis deciles de ingresos más altos, tenía acceso a banda ancha fija, porcentaje que se reducía para los restantes deciles, llegando a 25% para el primer decil. En otras palabras, aún existía una brecha digital entre los estudiantes de contextos más y menos favorecidos, la cual representaba una desigualdad evidente para la continuidad del proceso de aprendizaje de forma remota. Además, estos autores calcularon, basados en la ECH de 2018, que el 10% de las personas que declararon ser maestros o profesores como actividad principal no tenía conexión de banda ancha fija. También apuntaron que las condiciones materiales de los hogares respecto a la disponibilidad de espacios físicos adecuados para el aprendizaje y el estudio fueron relevantes en el contexto de aislamiento y que allí nuevamente se verificaban disparidades. Como ejemplo, señalaron que el 13% de los hogares del primer decil de ingresos vivía en situación de hacinamiento, mientras que eran menos de un 1% a partir del quinto decil: “Está claro que las consecuencias de la crisis económica y sanitaria afectarán de forma diferencial a los niños y adolescentes según su hogar de origen” (Failache, Katzkowicz y Machado, 2020, p. 3).

La falta de conectividad también apareció en la encuesta realizada por la ANEP en 2020 a docentes de todos los niveles educativos (ANEP, 2021), que arrojó que los problemas asociados a la conexión a internet y a la disponibilidad o el estado de los dispositivos informáticos con los que contaban los estudiantes eran los principales obstáculos identificados para el desarrollo de las actividades educativas. Tales problemas fueron también mencionados por casi dos tercios de los profesores participantes de la encuesta a docentes de educación media realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en 2020 (INEEd, 2021b). La ANEP también realizó una encuesta a estudiantes de todos los ciclos de educación media (básico y bachillerato), de la que surgió que, luego de la dificultad para comprender las tareas propuestas por los docentes, los dos problemas principales eran la mala conexión a internet (40% de los consultados) y la no disponibilidad de conexión (24%) (ANEP, 2021).

En Chile ocurrió algo similar a Uruguay con la conectividad, principalmente con el programa Aprendo en Línea. En ocasiones, estos problemas se resolvieron en el marco de la propia institución, pero también a partir de la solidaridad y las contribuciones de padres, madres y apoderados.

Muchas familias dependen de un teléfono con internet y con pocos minutos de conexión y que sin embargo han privilegiado que sus hijos se puedan conectar y puedan subir sus tareas usando esos minutos. A veces el papá o la mamá tienen que salir a trabajar y cuando vuelven tarde, ahí recién sus hijos pueden tener acceso a internet. Entonces se produce un desfase, porque no pudieron asistir a la clase virtual y luego tienen que subir la tarea de las guías de la plataforma Classroom. (Entrevista a autoridades de la Escuela Luis Arrieta Cañas, Peñalolén, región metropolitana de Santiago de Chile)

Garrido (2020) planteó que en Chile la pandemia exacerbó las desigualdades en la educación escolar, en relación con tres ejes: el acceso y la falta de condiciones para el uso de plataformas digitales por parte de docentes, estudiantes y familias; la sobrecarga de trabajo que manifestaron los docentes a partir de la transición de la educación a distancia; y el aseguramiento del acceso y la conectividad para poder enseñar y estudiar. Según un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), un 12,5% de los estudiantes en Chile no contaban con internet, el uso de internet en el país era poco variado y se registraba una de las más altas tasas de desigualdad en la región. Si bien en comparación con otros países la tasa de conectividad era alta, la estabilidad de la conexión no estaba plenamente asegurada. Es decir, a pesar de poseer una alta conectividad, las condiciones seguían sin ser las adecuadas.

En ambos países, según se desprende de las entrevistas, los problemas para sostener el vínculo con los estudiantes no respondieron solamente a la conectividad o las habilidades o competencias digitales de los estudiantes, sino también a otras desigualdades, como la situación estructural, económica y social de las familias en ese contexto situado. Como ya se señaló, si no se puede contar con tales variables básicas es muy difícil la apropiación social y el aprovechamiento de las TIC para garantizar el desarrollo humano. También hay que apuntar, como menciona el informe del INEEd (2019), que los centros educativos jugaron un rol muy importante a la hora de mitigar o reproducir las desigualdades socioeconómicas iniciales de la población:

Aunque la segregación escolar se vincula con la segregación territorial, trascendiendo a la política educativa, constituye un aspecto a atender si se pretende alcanzar una mayor equidad educativa. (INEEd, 2019, p. 136)

Las entrevistas sugieren una acción comprometida por parte de los docentes, que, pese a la falta de recursos o acompañamiento, usaron todas las herramientas disponibles para desarrollar estrategias que les permitieran avanzar en los resultados esperados de sus asignaturas.

Son profesores muy comprometidos, por lo tanto ellos buscan, se las arreglan para poder usar las herramientas y mejorar sus habilidades digitales,

porque saben que necesitan competencias digitales para llegar a sus estudiantes. En la escuela se han hecho muchos protocolos, formatos, planillas para registrar todo. (Entrevista a autoridades de la Escuela Luis Arrieta Cañas, Peñalolén, región metropolitana de Santiago de Chile)

En Uruguay, las autoridades coincidieron también en que el regreso a las aulas en junio (que no tenía carácter obligatorio) fue un nuevo reto, ya que debían mantener protocolos sanitarios que llegaban por circulares ministeriales y organizar la logística de los cursos con docentes y estudiantes intermitentes. También coincidieron en que la presencialidad de junio funcionó mejor que la virtualidad para mantener el contacto con estudiantes y familias, así como en la entrega de las tareas escolares. La presencialidad restableció el vínculo a través de la comida y el refugio, en una zona donde los efectos económicos de la pandemia alcanzaron a muchas familias de forma rápida y sostenida. Failache, Katzkowicz y Machado (2020) mencionaron también la implicancia que tuvo el cierre de escuelas y comedores escolares, y que si bien se establecieron mecanismos sustitutos de entrega de comida, pareciera que no alcanzó para cubrir a todos los hogares.

El dato que complementa la crisis económica durante la pandemia fue el que presentó el Instituto Nacional de Estadística (INE) en marzo de 2021, cuando señaló que en promedio, en el año 2020, un 11,6% de la población uruguaya percibió ingresos insuficientes para satisfacer mínimamente sus necesidades básicas. En otras palabras, el impacto de la pandemia sobre la economía uruguaya, y en particular sobre el mercado de trabajo, derivó en que 100.000 uruguayos cayeran en situación de pobreza en 2020 (Comesaña, 2021). En resumen, los efectos de la crisis sanitaria y económica no solo afectaron la capacidad de los hogares para acceder al mínimo sustento, sino también a los jóvenes, de forma diferencial y desigual, según su hogar de origen, su contexto situado.

Luego empezamos a entregar canastas, y eso nos permitió estar en contacto con un grupo de padres y sondear la situación a nivel económico, que cada vez era peor. [...] Los canales de comunicación con los estudiantes fueron CREA, WhatsApp y las fichas presenciales, canales que continuaron con el retorno a las aulas. Para nosotros, la conectividad y el equipamiento fueron un fracaso, entre un 5 y 10%, más o menos. Quizás de un grupo de 30 se conectaban todos, pero solo dos o tres entregaban las tareas, lo que desestimulaba bastante. También observamos que si en la familia hay 4 o 5 chiquilines, la computadora o el teléfono (a veces un teléfono precario) se repartía en el uso. (Entrevista a autoridades del Liceo 69, Montevideo, Uruguay)

Vi muy desarmadas a las familias y a los estudiantes. No tenían recursos, ni computadoras, ni datos, ni wifi para utilizar, no tenían sus *tablets* o ceibalitas, no funcionaban, se les rompían o las tenían que compartir con varios en

las casas. Porque, claro, son núcleos familiares diferentes, en el sentido de su composición y del funcionamiento del estudiante en su hogar. Los gurises no tenían lugar para estudiar, para ser estudiantes. Hacíamos un Zoom recreativo con los chiquilines, donde solo nos saludábamos, nada más. Ahí veías cómo eran las casas, “entrabas a las casas” y veías lo que estaba pasando, la forma de funcionamiento familiar quedaba como muy expuesta. Bueno..., muy vulnerables... (Entrevista a autoridades del Liceo 60, Montevideo, Uruguay)

Tal como se desprende de la entrevista, también se observa una considerable brecha familiar (Hill y Diana, 2009; Wilder, 2014) con relación a la ayuda o el involucramiento de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos (apoyo diario en el hogar, apoyo emocional, inversión en recursos educativos para el hogar, entre otros), una brecha que está asociada, entre otros factores, al tiempo disponible que pueden invertir los padres en la enseñanza de sus hijos. La crisis económica provocada por la pandemia impactó de forma heterogénea en la situación laboral de las familias de los estudiantes observados, así como en la capacidad de los padres para brindar apoyo escolar a sus hijos. En otras palabras, la crisis económica que trajo la pandemia cambió las circunstancias familiares de los estudiantes, así como la posibilidad de los jóvenes de continuar con la enseñanza en el hogar. Esta situación provocó una mayor desigualdad en las oportunidades educativas.

Por otra parte, en ambos países, las autoridades de las escuelas comentaron que, si bien se vieron desbordadas por la crisis que significó pasar de la presencialidad a la enseñanza remota, pudieron ir resolviendo las situaciones en el día a día. Las escuelas rápidamente desplegaron estrategias para contener y mantener el vínculo con los estudiantes y las familias, una indicación que llegó mucho más tarde desde las circulares ministeriales.

Entonces tenemos un trabajo muy personalizado hasta el momento con estudiantes y apoderados y significa mucho desgaste para los profesores. (Entrevista a autoridades del Centro Educacional Joaquín Edwards Bello, Santiago de Chile)

En Uruguay, incluso, algunas directoras alcanzaron a prever en febrero el futuro escenario que traería el COVID-19 y comenzaron a prepararse antes de que se conociera el primer infectado en Uruguay.

Como directora estaba haciendo el seguimiento de la pandemia de COVID-19 a nivel mundial y estaba esperando que cerraran también las clases en cualquier momento en Uruguay apenas aparecieran los primeros casos. Nosotros ya habíamos generado grupos de WhatsApp y grupos de correo electrónico. Es decir, teníamos toda la base de datos de los profesores. Y también habíamos propuesto a los estudiantes generar grupos de WhatsApp de estudiantes,

con un número específico que conseguimos para la adscripción a partir de la donación de un teléfono celular. [...] Eso lo hicimos porque yo venía mirando la situación y me imaginé que tarde o temprano nos iba a pasar, y lo que quería era tener todos los contactos y garantizar el funcionamiento del liceo a distancia. (Entrevista a autoridades del Liceo 60, Montevideo, Uruguay)

Los directivos de las escuelas señalan que las acciones ante las demandas educativas por la pandemia, con relación a la comunicación con los centros y las medidas a implementar, llegaron tarde y con lineamientos poco claros.¹¹

Creo que faltó una línea clara de acción desde el comienzo, esto fue un “candombe”, hicimos lo que pudimos, como pudimos, y el que era medio iluminado iba ayudando. No hubo lineamientos claros, es como que todo vino de atrás. Íbamos resolviendo y después llegaban las cosas, y encima tenías tremendos líos gestionando las contradicciones de los protocolos. No había una política clara, y no solo en la educación, en todo. (Entrevista a autoridades del Liceo 69, Montevideo, Uruguay)

En el mismo sentido, en Chile, los equipos directivos observaron diversos desafíos que emergieron con relación al trabajo con los jóvenes, con los docentes y con los directivos y las instituciones educativas. En el caso del trabajo con los jóvenes, las directivas destacaron la motivación por la interacción y uso de las plataformas educativas y sus recursos, así como las condiciones estructurales y la posibilidad de lograr un verdadero acompañamiento educativo. Respecto al trabajo con los docentes, los principales desafíos fueron: el cambio en las estrategias pedagógicas que conllevó la virtualización, el vínculo con la tecnología en términos generales, el aprendizaje de prácticas más inclusivas que consideraran a las personas que no tenían recursos y el poder contar con una variedad de ofertas de herramientas digitales para poder adecuarse y personalizar los contenidos.

Debo comentar que nuestros profesores están haciendo uso de plataformas digitales a un nivel muy básico. Suben la guía hecha en Word o Power Point y la adjuntan. Pueden enlazar un vídeo de YouTube o una clase que hayan grabado, pero lo que nos falta es volver al trabajo pedagógico un poco más rápido, que no les genere tanto trabajo y tanto tiempo a los docentes. (Entrevista a autoridades del Centro Educacional Joaquín Edwards Bello, Santiago de Chile)

11 Cabe recordar que, en el caso de Uruguay, el primer documento orientativo y con información para los centros educativos (ANEP, 2020a), elaborado por la comisión conformada para tales efectos (Acta 14, resolución 2 del 25 de marzo de 2020 del CODICEN), fue aprobado por el CODICEN el 16 de abril (Acta 17, resolución 17 del 16 de abril de 2020 del CODICEN) y el segundo documento fue aprobado por el CODICEN el 25 de junio (Acta 36, resolución 4 del 25 de junio de 2020 del CODICEN).

Con respecto a los directivos y a las instituciones educativas, se mencionaron como desafíos: la articulación en la toma de decisiones para la gestión académica y la educación a distancia, la necesidad de una mayor preparación y planificación para integrar lo presencial y lo virtual, el manejo de recursos para poder sortear las desigualdades de acceso de estudiantes y docentes y, finalmente, la formación y capacitación del personal directivo, funcionarios y de administración para articular el trabajo pedagógico como un todo, actualizando las pedagogías en el entorno virtual.

El retorno a las aulas planeado por las políticas públicas también fue cuestionado por las autoridades de las escuelas observadas, porque entendían que los protocolos diseñados no tenían en cuenta las desigualdades en el territorio. Por ese motivo, debieron rediseñar una estrategia pensada para su comunidad estudiantil teniendo en cuenta sus propios recursos humanos y edilicios.

Nosotros [la escuela] diseñamos el regreso a la presencialidad, lo que implicaba que todos los alumnos vinieran al liceo todos los días [Se aclara que las políticas públicas programaron la vuelta a la presencialidad en grupos rotativos]. Pensamos en un retorno que no fuera la totalidad del horario de clases. Nosotros diseñamos eso. No estamos comprendidos dentro de lo que dice el CODICEN, queremos que los alumnos tengan más días y más horas, porque nosotros ya diseñamos un liceo así, donde los estudiantes vienen todos los días, porque a los chiquilines, en realidad, les va mejor con la presencialidad que con la distancia. Eso se debe a varias cosas: a la edad, a la madurez y al proceso de educación formal de ciclo básico. Por otro lado, porque las familias no pueden sostener económicamente lo que en otras regiones sí pueden. Y porque el valor de la educación formal es algo que tampoco está arraigado en determinados estratos sociales como el nuestro. (Entrevista a autoridades del Liceo 60, Montevideo, Uruguay)

La falta de lineamientos claros durante el inicio de la pandemia, la tardanza en el envío de los protocolos o su desconexión con las realidades vividas en los territorios, así como la falta de estrategias que tuvieran en cuenta a las comunidades educativas en los contextos situados, generaron descontento entre los actores de los centros educativos. Ese descontento muestra la tensión que hubo entre las autoridades de los liceos y los discursos de las políticas públicas señalados en el apartado anterior.

La poca claridad, acción y reacción en las medidas que bajaron desde las políticas públicas de educación exigió que las autoridades de los centros educativos públicos pensarán estrategias para mantener los vínculos pedagógicos sostenidas en el esfuerzo individual y colectivo de los docentes de cada liceo. Los docentes debieron así reacomodar, gestionar y resignificar sus prácticas en pocos días, adaptando sus métodos de enseñanza e incorporando

la tecnología para el aprendizaje remoto al mismo tiempo que negociaban sus espacios laborales en el hogar.

Consideraciones finales

Si bien es cierto que aún faltan datos y estadísticas nacionales sobre el impacto del cierre escolar y el modelo de enseñanza remoto y semipresencial a causa del estado de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19, los testimonios y datos recogidos en esta investigación parecen indicar que el impacto en el aprendizaje se verá afectado en los estudiantes chilenos y uruguayos que fueron observados, principalmente en relación con la vulnerabilidad y las desigualdades territoriales, socioeconómicas, de acceso y conectividad.

Tal como señalaron los directivos entrevistados, la enseñanza remota a partir del uso de la tecnología pudo haber sido imprescindible para paliar la situación escolar durante la emergencia sanitaria en algunos contextos sociales más favorecidos, pero en los contextos vulnerables tuvo muchas carencias. Además, apuntaron que la conectividad no puede solucionar los problemas de exclusión y desigualdad en la educación. Los datos que proporcionan la ANEP y el INEEed dejan entrever las brechas de aprendizaje en los barrios observados, no solo en la conectividad o equipamiento tecnológico, sino también en la falta de conexión a una política pública que los integre con programas o subvenciones de empleo, con redes sociales asistenciales, de vivienda, etc.

Los últimos datos del INE sobre el aumento de la pobreza en Uruguay luego de la pandemia y las entrevistas con los actores observados parecen dejar al descubierto un número importante de personas y familias que pasaron a la informalidad laboral, lo que afectaría la sustentabilidad y garantía de los procesos de enseñanza de los jóvenes (brecha familiar) que viven en condiciones de vulnerabilidad y precariedad. La pérdida de trabajo durante la pandemia en esos territorios no solo generó un problema en el ingreso económico, sino también en la educación de los jóvenes, ya que en algunos casos debieron dejar la escuela para ayudar a sus familias económicamente, como comentaron los directivos. Sería importante avanzar en el conocimiento sobre si la desconexión de los jóvenes del sistema educativo en los barrios observados ocasionó también, y de qué manera, otra serie de rupturas dentro del tejido barrial y social (mayor violencia, falta de contención afectiva, redes de ayuda, etc.). Parecería clave pensar, entonces, además de en la inclusión de la conectividad, en una inclusión social y económica que permita disminuir las brechas iniciales para procurar la efectiva titularidad de derechos ciudadanos y mitigar así las desigualdades estructurales.

Por último, el análisis de este trabajo da cuenta también de las tensiones y los conflictos entre los discursos de los actores implicados en las políticas públicas de educación y las prácticas y estrategias digitales que aplicaron los directivos de la enseñanza media en el aprendizaje remoto. Quizás una de las principales tensiones durante la pandemia fue la falta de comunicación y articulación entre los decisores de las políticas públicas y los actores directos en el territorio, quienes manifestaron la falta de lineamientos claros desde el comienzo. Tal como se desprende de las entrevistas, el modelo de comunicación gubernamental habría generado sus líneas de acción a partir de una estrategia homogénea, vertical y unidireccional; un modelo comunicacional de crisis que parece haber carecido, o al menos no fue visualizado por los actores en el terreno, de una propuesta que vinculara estrategias de información y mediación de conflictos en el territorio, atendiendo a las dinámicas socioculturales de los sectores más vulnerables, los cuales se caracterizan por importantes desigualdades estructurales, tal como surge del análisis. Esta carencia provocó una brecha comunicativa que no se agota en la conectividad y en las herramientas TIC, sino que se relaciona con la ausencia de vinculación y acercamiento ciudadano, y muestra, además, la falta de innovación organizacional y relacional con los actores en el terreno. Nos referimos aquí a la falta de una metodología para analizar los problemas de aprendizaje, que involucre aspectos administrativos, económicos, de conectividad, territoriales, entre otros. Tales carencias, problemas y brechas de comunicación entre el gobierno y los actores en el terreno podrían haber ocasionado procesos de exclusión social, así como el fracaso de las estrategias de aprendizaje remoto en las zonas observadas.

En ese sentido, sería interesante pensar en futuros trabajos que problematicen la comunicación gubernamental en el territorio a partir de un enfoque sociocultural, para la construcción de una relación dialógica con la ciudadanía y de un modelo que proponga nuevas relaciones y formas de comunicación y vinculación más cercanas y comprometidas, en el cual la ciudadanía pueda incorporarse y percibir al gobierno como un ámbito de acción, propositivo, donde pueda intercambiar información y hacer visibles los problemas a partir de la gestión de los bienes e intereses comunes.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, S.; V. Borrás; P. Cruz; L. Fernández y M. Pérez (coords.). *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad*. Montevideo: La Diaria.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez, E.; L. Almirón; K. Culela; A. García y X. Pintado (2019). Cartografías de la gruta. Tejer periferia, hacer territorio, construir ciudadanía. En: S. Aguiar, V. Borrás, P. Cruz, L. Fernández y M. Pérez (coords.), *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad*. Montevideo: La Diaria, pp. 307-337.
- ANEP (2021). *Rendición de Cuentas 2020. Tomo 5. Educación en tiempos de pandemia. Acción 2020* [en línea]. Montevideo: ANEP. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%205%20EDUCACION%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA%20-%20ACCION%202020%20Rendicion%20de%20Cuentas%202020.pdf>> [acceso 22/04/2022].
- ANEP (2020a). *Informe comisión abril 2020. Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria* [en línea]. Montevideo: ANEP. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/abril/200420/Informe%20Comision%20Abril%202020%20v7.pdf>> [acceso 15/01/2022].
- ANEP (2020b). *Desafíos de la educación a distancia 2020* [en línea]. Montevideo: ANEP. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/julio/200703/Desafios%20de%20la%20educacion%20a%20distancia%202020.pdf>> [acceso 15/01/2022].
- ANEP (2020c). *De Uruguay al mundo: La experiencia del sistema educativo uruguayo en tiempos de pandemia* [en línea]. Montevideo: ANEP. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/15-d/uruguay-al-mundo-experiencia-sistema-educativo-uruguayo-en-tiempos-pandemia>> [acceso 15/01/2022].
- Avellaneda, D. L. y N. Elizondo (2021). Implementación de políticas educativas en contexto de la pandemia de COVID-19 en Chile y Colombia. En: J. C. Neri Guzmán, R. Medina Olivera, M. A. Medina Ortega y P. I. González Ramírez (eds.), *Efectos sociales, económicos y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19. Impactos en empresas, actividades económicas, gobierno y grupos vulnerables*. Ciudad de México: Plaza y Valdés, pp. 163-184.

- Belmar-Rojas, C.; C. Fuentes-González y L. Jiménez-Cruces (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, 7, pp. 1-25.
- Centro de Estudios Mineduc (2020). *Documento de trabajo 21: Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago de Chile: Mineduc. Disponible en: <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18875/E20-0012.pdf?sequence=1>> [acceso 21/04/2022].
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal.
- Comesaña, F. (2021, 25 de marzo). Tras la pandemia, 100.000 personas ingresaron a la pobreza y 7.000 a la indigencia en 2020. *El Observador* [en línea]. Disponible en: <https://www.elobservador.com.uy/nota/tras-la-pandemia-100-000-personas-ingresaron-a-la-pobreza-en-2020-2021325153525> [acceso 21/04/2022]
- El País (2020, 27 de marzo). Clases en casa: por coronavirus, Plan Ceibal multiplicó por 11 las visitas en su plataforma. *El País* [en línea]. Disponible en: <<https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/clases-casa-coronavirus-plan-ceibal-multiplico-visitas-plataforma.html>> [acceso 13/01/2022].
- Failache, E.; N. Katzkowicz y A. Machado (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: el caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* [en línea], 9(3). Disponible en: <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>> [acceso 11/01/2022].
- Garrido, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), pp. 43-68.
- Gascó-Hernández, M.; F. Equiza-López y M. Acevedo-Ruiz (2007). *Information communication technologies and human development: Opportunities and challenges*. Londres: Idea Group Publishing.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hargittai, E. (2004). Internet access and use in context. *New Media and Society*, 6(1), pp. 115- 21.

- Hill, Nancy E. y D. F. Tyson (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), pp. 740-763.
- INEED (2021a). *Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay 2013-2019* [en línea]. Montevideo: INEEEd. Disponible en: <<https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evolucion-segregacion-socioeconomica-educacion-publica-Uruguay.pdf>> [acceso 23/04/2022].
- INEED (2021b). *Percepciones de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de COVID-19* [en línea]. Montevideo: INEEEd. Disponible en: <<https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Percepciones-docentes-uruguayos-educacion-media-pandemia-covid-19.pdf>> [acceso 23/04/2022].
- INEED (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018* [en línea]. Montevideo: INEEEd. Disponible en: <<https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>> [acceso 23/04/2022].
- La Diaria (2020). Familias de la escuela pública convocan a movilización. *La Diaria* [en línea], 5 de octubre. Disponible en: <<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/10/familias-de-la-escuela-publica-convocan-a-movilizacion/>> [acceso 13/01/2022].
- Leaning, M. (ed.) (2009). *Issues in information and media literacy: Criticism, history and policy*. Santa Rosa: Informing Science Press.
- Mansell, R. (2002). From digital divides to digital entitlements in knowledge societies. *Current Sociology*, 50(3), pp. 407-426.
- MEC (2018). *Anuario Estadístico de Educación 2018*. Montevideo: MEC. Disponible en: <<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2018>> [acceso 15/01/2022].
- MINEDUC (2020). *Propuestas mesa técnica para la prevención de la deserción escolar* [en línea]. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14674>> [acceso 15/01/2022].
- Norris, P. (2001). *Digital divide civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OCDE (2019). *How's life in the digital age? Opportunities and risks of the digital transformation for people's well-being*. París: OCDE. Disponible en: <<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/6b9b7823-es/index.html?itemId=/content/component/6b9b7823-es>> [acceso 21/04/2022].
- Plan Ceibal (2020). *TV educativa: otra forma de aprender desde el hogar* [en línea]. Montevideo: Plan Ceibal. Disponible en: <<https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/institucional/tv-educativa-otra-forma-de-aprender-desde-el-hogar>> [acceso 15/01/2022].
- Rivoir, A. L. (2013). *Estrategias nacionales para la sociedad de la información y el conocimiento en América Latina, 2000-2010. El caso de Uruguay* [tesis doctoral]. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rivoir, A. y S. Lamschtein (2014). Brecha digital e inclusión social, contribuciones y dilemas de las políticas 1 a 1. El caso de Ceibal en Uruguay. *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación, Investigación en Comunicación Aplicada* [en línea], 87. Disponible en: <<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/95>> [acceso 21/04/2022].
- Silva, J.; J. L. Lázaro; P. Miranda; M. J. Morales; M. Gisbert; A. Rivoir y A. Onetto (2019). La competencia digital docente en formación inicial: estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. *Education Policy Analysis Archives* [en línea], 27(93). Disponible en: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3822/2287>> [acceso 16/2/2022].
- Sassi, S. (2005). Cultural differentiation or social segregation? Four approaches to the digital divide. *New Media & Society*, 7(5), pp. 684-700.
- Subirats, J. y M. Parés (2014). Cambios sociales y estructuras de poder ¿nuevas ciudades, nueva ciudadanía? *Interdisciplina*, 2(2), pp. 97-118.
- Treviño, E.; C. Miranda; M. Hernández y C. Villalobos (2021). Clase social y estrategias parentales de apoyo a los estudiantes en pandemia. Resultados para Chile del International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), pp. 117-133.
- Valdivia, A.; L. Brossi; C. Cabalin y D. Pinto (2019). Alfabetizaciones y prácticas digitales desde agencias juveniles. Desafíos para la educación en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(2), pp. 1-16.

Vergara-Vidal, J. E. (2019). Fragmentación sociotécnica. Un análisis sobre la forma y la distribución de las edificaciones en la Región Metropolitana de Santiago. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 12(24), pp. 1-17.

Wilder, S (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Educational Review*, 66(3), pp. 377-397.

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en un 50% por Mauricio Nihil Olivera, un 25% por Ana María Castillo y un 25% por Lionel Brossi.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni [editora responsable].

CONTINUIDAD EDUCATIVA DURANTE LA PANDEMIA EN ARGENTINA POLÍTICAS, PEDAGOGÍAS Y PLATAFORMAS

Alejandro Artopoulos y Jimena Huarte

Resumen

La pandemia de COVID-19 puso en la agenda de la política educativa mundial la necesidad de sostener el vínculo pedagógico sin concurrencia a las aulas. El análisis que se presenta en este artículo intenta echar luz a la respuesta que se le dio en la Argentina a la continuidad educativa durante la pandemia de COVID-19, en tres dimensiones: las políticas, las estrategias pedagógicas y las plataformas involucradas. El artículo concluye que la mayoría de las experiencias se polarizaron en dos estrategias, una de reproducción de la presencialidad por videoconferencia y otra, mayoritaria, de tareas por correo electrónico o WhatsApp. Las múltiples brechas digitales y la controversia política por la presencialidad dejaron poco espacio para la estabilidad de formas de enseñanza en línea o híbridas.

Palabras clave: educación, pandemia, políticas, brecha digital.

Abstract

Educational continuity during pandemic in Argentina. Policies, pedagogies and platforms

The COVID-19 pandemic has placed the urgent need to sustain the pedagogical bond without classroom attendance on the world educational policy agenda. The analysis presented in this article attempts to shed light on the response to educational continuity in Argentina during the COVID-19 pandemic addressing three dimensions: policies, pedagogical strategies and technopedagogical trends involved. The article concludes that most of the experiences were polarised in two strategies, being one the reproduction of face-to-face attendance by videoconference and the other, mostly, tasks by email or WhatsApp. The multiple digital divides and the political controversy over "attendance" left little room for the stability of online or hybrid forms of teaching.

Keywords: education, pandemic, policies, digital divide.

Resumo

Continuidade educacional durante a pandemia 19 na Argentina. Políticas, pedagogias e plataformas

A pandemia da COVID-19 colocou a necessidade de manter o vínculo pedagógico sem a presença em sala de aula na agenda da política educacional mundial. A análise apresentada neste artigo tenta lançar luz sobre a resposta à continuidade da educação na Argentina durante a pandemia da COVID-19 em três dimensões: as políticas, as estratégias pedagógicas e as tendências tecnopedagógicas envolvidas. O artigo conclui que a maioria das experiências foi polarizada em duas estratégias, uma de reprodução do atendimento presencial por videoconferência e a outra, em sua maioria, de tarefas por e-mail ou WhatsApp. As múltiplas divisões digitais e a controvérsia

política sobre o ensino presencial deixaram pouco espaço para a estabilidade das formas de ensino on-line ou híbridas.

Palavras-chave: educação, pandemia, políticas, exclusão digital.

Alejandro Artopoulos: Doctor en Sociedad de la Información y el Conocimiento. Director del Centro de Innovación Pedagógica, Universidad de San Andrés (Argentina).

ORCID iD: 0000-0003-4554-2412

Email: alepoulos@udesa.edu.ar

Jimena Huarte: Doctoranda en Ciencias Sociales. Profesora de la Universidad de San Andrés (Argentina).

ORCID iD: 0000-0001-9802-557X

Email: jhuarte@udesa.edu.ar

Recibido: 1 de febrero de 2022.

Aprobado: 3 de junio de 2022.

Introducción

La pandemia de COVID-19 es un suceso excepcional en muchas dimensiones. Es la primera crisis pandémica que ocurre desde que se universalizaron los sistemas nacionales de educación, se masificó el acceso a internet y comenzó el proceso de plataformización de la educación. Por lo tanto, los Estados nacionales, por primera vez, tuvieron que decidir qué política de continuidad educativa de emergencia seguirían durante el transcurso de la pandemia.

Las respuestas de cada Estado no solo respondieron a las trayectorias previas de las tradiciones, sino que también dependieron de su posición relativa en la transición sociotécnica. El entorno digital no solo ha evolucionado incorporando a las plataformas y, con ellas, a la inteligencia artificial, sino que también ha alcanzado un punto de inflexión en cuanto a la adopción de dispositivos conectados a internet. En 2005, solo un 15,76% de la población mundial —1.020 millones de personas en el mundo— estaba conectado a internet. En 2021, 16 años después, los conectados ascendieron a 4.900 millones, superando el 62,5% de la población mundial (ITU, 2021).

Durante la pandemia de COVID-19 muchos sistemas educativos lograron continuar dando clases y mantener el vínculo docente-estudiante, no solo porque las escuelas y los educadores mostraron una gran capacidad de recuperación para intentar compensar la crisis, sino también porque las condiciones tecnomateriales del aprendizaje cambiaron sustancialmente desde que se inició la transición de la web 2.0 a la internet de las plataformas (Vincent-Lancrin *et al.*, 2022).

Los algoritmos y las tecnologías inteligentes, junto con la incorporación de navegantes de la web a la nómina de usuarios de una variedad creciente de plataformas con diversas funciones, modificaron sustancialmente el rol de las tecnologías digitales en los sistemas educativos. La crisis pandémica demostró el valor de los teléfonos inteligentes, introducidos apenas en 2006 cuando se lanzó el iPhone, para mantener el contacto entre estudiantes y profesores (incluso en condiciones precarias). Paradójicamente, al mismo tiempo, reveló nuevas capas de brechas digitales que no estaban contempladas 16 años antes en la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (OCDE, 2016, 2020).

La pandemia puso en la agenda de la política educativa mundial la necesidad de sostener el vínculo pedagógico alternando períodos a distancia, sin concurrencia a las aulas, con períodos de presencialidad con distanciamiento social. Esto requirió que las escuelas implementaran estrategias híbridas de acuerdo a las necesidades de la gestión epidemiológica (Reich e Ito, 2017; Raes, 2022).

Las trayectorias de transición sociotécnica hacia la plataformización de la educación pública en los diferentes países quedaron condicionadas a aquello que fue posible implementar en cada caso. Cada una de las trayectorias se

puede describir por el grado de transformación digital de los sistemas educativos en su transición del uso de sistemas de información a la incorporación de ecologías de plataformas más amplias.

El análisis que se presenta en este artículo intenta echar luz a las formas de la continuidad educativa durante la pandemia de COVID-19 en Argentina. Desde una perspectiva tecnopedagógica crítica se describen las respuestas como decisiones, acuerdos y negociaciones necesarios para el funcionamiento de un sistema educativo en transformación digital (Williamson, Macgilchrist y Potter, 2021).

El artículo propone, en la primera parte, algunas claves teóricas de lectura del fenómeno de la continuidad educativa, concibiéndolo como un evento excepcional que se acopla a un proceso previo de transición sociotécnica de los sistemas educativos. Luego expone una descripción de lo acontecido con la continuidad educativa de la educación básica nacional, provincial e institucional en Argentina, entre marzo de 2020 y diciembre de 2021, intentando alcanzar luego conclusiones sobre las diferentes estrategias pedagógicas pre-valetientes, una interpretación sobre las causas del desarrollo de las estrategias y, finalmente, cómo estas formas de la continuidad educativa plantean desafíos para el futuro de pospandemia.

Metodología

Este artículo tiene el objetivo de analizar el proceso de continuidad educativa en las provincias argentinas con respecto a tres dimensiones: las políticas, las estrategias pedagógicas y las plataformas involucradas.

Para llevar a cabo la investigación trabajó en estudios originales basados en datos primarios sobre lo acontecido con la continuidad de la educación básica nacional, provincial e institucional en Argentina, entre marzo de 2020 y diciembre de 2021, además de participar en las siguientes iniciativas, realizadas en equipo con la organización Argentinos por la Educación:

- ¿Cuántos estudiantes tienen acceso a internet en su hogar en Argentina? (abril de 2020).
- COVID-19 ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? (Buenos Aires, abril de 2020).
- COVID-19. Herramientas digitales educativas provinciales (junio de 2020).
- La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento (agosto de 2020).
- La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la evolución de las prácticas escolares y familiares durante el aislamiento (septiembre de 2020).

Se revisaron también publicaciones que dan cuenta de las decisiones que adoptaron los gobiernos a nivel nacional y provincial para poder brindar el servicio educativo al verse interrumpida la presencialidad y también los efectos que estas decisiones tuvieron en las experiencias de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y los docentes.

Los estudios relevados responden a distintos momentos de avance de la cuarentena y abordan diferentes dimensiones de las políticas adoptadas que resultan de interés para este estudio, como son:

- equipamiento e infraestructura (dispositivos, conectividad y plataformas);
- capacitación y acompañamiento al docente;
- desarrollo institucional de las escuelas;
- prácticas de enseñanza-aprendizaje a nivel del aula.

Con base en la revisión de los casos provinciales, e incorporando al análisis la perspectiva sociotécnica, se construyeron cuatro modelos básicos de continuidad educativa en las provincias argentinas como respuesta a la pandemia.

Claves teóricas de lectura de la continuidad educativa

Plataformización silvestre

En respuesta al imperativo de las sociedades modernas de garantizar el servicio educativo para todos sus habitantes, en muchos países se desplegaron diversas estrategias de continuidad educativa. En los primeros días de las cuarentenas, con la incertidumbre sobre la extensión de las reclusiones, muchos gobiernos activaron esquemas de educación a distancia de emergencia (OCDE, 2020).

Una parte de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) lo hizo sobre infraestructuras propias: sistemas y plataformas instaladas previamente para implementar estrategias de *blended learning*, lo que hoy se ha popularizado como educación híbrida. Aun dentro de este bloque, se establecieron diferencias con aquellos países que carecían de estrategias de educación híbrida, como lo describe el caso México (Díaz-Barriga, 2020, p. 22).

En las redes sociales se tematizó el esfuerzo con *hashtags*, tales como #NeverStopLearning o #SeguimosEducando. A su vez, las empresas con servicios EdTech y plataformas con servicios de apoyo a la educación, como Google, Microsoft, Zoom o Kahoot, establecieron servicios gratuitos para docentes y se pusieron a disposición de los gobiernos.

Algunos países habían desplegado previamente programas de inclusión digital educativa basados en la distribución de computadoras o tabletas y en la

capacitación docente en el uso de la web 2.0 para la enseñanza. En ocasiones, estos programas se habían desarrollado bajo la modalidad 1 a 1,¹ pero sin implementar el uso de plataformas educativas. Con el devenir de la pandemia, se decidió introducirlas sin infraestructuras propias ni capacidades institucionales y docentes desarrolladas, mediante alianzas con plataformas educativas, como fue el caso de México con Google (Díaz-Barriga, 2020, p. 20).

Este escenario escaló a tal punto que no solo los gobiernos se apoyaron en empresas de plataformas para garantizar la continuidad, sino que incluso organismos internacionales establecieron servicios de apoyo a docentes, “desintermediando” esta clase de asistencia. Así, la UNESCO estableció una alianza con Google con su propia campaña #enseñadesdeca, luego reformulada a #enseñaadistancia (UNESCO-Google, s. f.).

Las plataformas, a diferencia de los sistemas o los servicios web, se caracterizan por ser arquitecturas programables diseñadas para organizar las interacciones entre usuarios (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018). Es por ello que, aunque aparentan cumplir el rol de simples intermediarios, se constituyen en realidad en mediadores que moldean las formas de vivir. Como las empresas las actualizan diariamente para asegurar su uso mayoritario, son diseñadas como “traje de talla único” para cada una de las actividades que se encaran. En el caso de las plataformas educativas, dan forma a modalidades de enseñar y aprender (Van Dijck, 2013, p. 13).

Las plataformas educativas como Google Classroom heredan de los sistemas de gestión de los aprendizajes un diseño de interacción organizado alrededor de actividades educativas. Mediante la sistematización y regulación de actividades, la asignación de tareas y la evaluación, proponen una pedagogía tácita o explícita. Por ejemplo, uno de los primeros pedidos de los docentes a Google fue la incorporación de rúbricas, elemento que la empresa no tardó en priorizar para su desarrollo e incorporar (Nichols y LeBlanc, 2020, p. 115).

Durante 2020 Google Classroom realizó diferentes modificaciones para adaptarse a los requerimientos de la continuidad educativa: se añadió la integración con Google Meet para unificar los enlaces de las clases, así como un gestor de tareas (to-do), diez nuevos idiomas y una mejor integración con los sistemas de gestión de los aprendizajes para crear y distribuir tareas.

Estos cambios respondieron, según Avni Shah (2020), vicepresidente de Educación de Google, a que “a medida que los educadores de todo el mundo han reinventado su práctica en línea, nosotros también estamos adaptando nuestras herramientas para satisfacer las necesidades cambiantes de su nuevo panorama educativo”. De manera que una plataforma que hasta el comienzo de la pandemia se había diseñado para la educación básica presencial o híbrida, pasó a ser rediseñada para la enseñanza completamente remota.

1 Como fue el caso en Latinoamérica de Argentina, Uruguay y Perú.

Es difícil datar el comienzo de la plataformización educativa y su convergencia con la industria EdTech. Una opción podría ser el 12 de agosto de 2014, cuando Google Classroom fue lanzado públicamente. Pero no fue sino hasta el 27 de abril de 2017 cuando se permitió la apertura de clases para todos los usuarios de cuentas Google, operación que hasta ese momento estaba restringida solo a los usuarios de G Suite para Educación (Regan, 2017).

La apertura profundizó sus características de plataforma, ya que eliminó las barreras de adopción. Generó la paradoja de que los docentes podían abrir clases sin disponer de cuentas educativas .edu.ar.² En este caso, los ensambles se estabilizaron simplificando la cantidad de actores que era necesario comprometer: antes, para abrir una clase, los equipos directivos o funcionarios debían inscribir a la escuela o al colegio en el registro de Google, mientras que ahora el docente puede generar sus clases en forma autónoma (aunque las cuentas institucionales continúan teniendo un servicio más avanzando y seguro).

Estos cambios, junto con la estampida de docentes que adoptaron plataformas educativas durante la pandemia, consolidaron una modalidad de adopción que llamamos *plataformización silvestre*. Como los gobiernos nacionales y provinciales de los países en vías de desarrollo tuvieron la posibilidad de desligarse de la responsabilidad de asegurar que cada docente tuviera su cuenta educativa, estos terminaron dando sus clases con cuentas individuales comerciales, lo que tiene serias consecuencias sobre las capacidades de los docentes en relación con la alfabetización digital (Jacob y Warschauer, 2018; Nichols y LeBlanc, 2020).

Este viraje terminó, de hecho, generando dos infraestructuras de tecnologías digitales paralelas para los sistemas educativos que coexistieron así, sin vías de comunicación: los sistemas de información educativa provinciales y nacionales, y las plataformas educativas estructuradas en torno a las organizaciones escolares. Los primeros suplen las necesidades de información de las burocracias estatales, con un seguimiento continuo de los datos básicos como ausentismo y movimientos del personal, y con el seguimiento de los proyectos y la calidad de la educación en sus versiones más eficientes. Las segundas son ecosistemas de enseñanza-aprendizaje más o menos emergentes o silvestres, que crecieron a un ritmo constante hasta el año 2020 y que aumentaron su ritmo de crecimiento durante la pandemia por COVID-19 hasta detenerse en los umbrales de la brecha digital.

Para dar respuesta a esta segunda necesidad, las escuelas tuvieron que enfrentarse, en soledad y con pocas herramientas, a la elección de plataformas educativas. Esto conllevó, en muchos casos, que fueran las escuelas las que debieron adaptarse a lo que ofrecían las plataformas, en lugar de adecuar

2 Ejemplificamos con .edu.ar, ya que no hay un genérico internacional. Es el equivalente en Argentina a la cuentas .edu.uy de Uruguay o edu.cl de Chile.

las plataformas a sus propias necesidades de integración tecnopedagógica. Directivos y docentes desconfían en general de sus propias capacidades para demandar a las plataformas lo que necesitan, quedando a merced de los modelos que estas ofrecen, modelos pensados más desde el mercado que desde las necesidades de las instituciones educativas.

Siguiendo el argumento de Van Dijck, Poell y De Waal de que la plataforma pone en riesgo los bienes públicos, como la educación, aquí no se requirió de emprendedores tecnológicos ambiciosos, sino solamente de funcionarios informáticos sin sensibilidad educativa (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018, p. 119; Decuyper, Grimaldi y Landri, 2021).

¿Hay formas alternativas a la plataforma silvestre? Es posible decir que sí, cuando existen planes gubernamentales de gestión institucional de los sistemas de información y se los integra con las plataformas educativas. Esto sucede en muy pocos países en el mundo en 2022.

Gran Bretaña, para dar un ejemplo, obliga por ley a todas sus instituciones educativas a cumplir normas de integración y protección de datos educativos de todos los estudiantes menores de edad. También establece guías para los equipos directivos de las escuelas del sistema educativo. Es decir, este modelo es el resultado de una acción afirmativa del Estado en relación con el tipo de ensamble que quiere construir en las escuelas que gestiona, que se traduce explícitamente en guías, tales como *Cómo elegir la banda ancha adecuada para tu colegio*, *Cómo evaluar la infraestructura TIC de su centro educativo* o *Cómo trasladar tu centro educativo a la nube* (Department for Education, 2018a, 2018b).

Ensamblajes de la continuidad educativa

El entusiasmo por la digitalización de la educación a la luz de las tecnologías emergentes de la inteligencia artificial y la educación en línea encontró en las experiencias de escolarización a distancia durante la pandemia un empujón para continuar el avance de procesos de transformación digital educativa (OCDE, 2021).

Las perspectivas sobre la aplicación de las tecnologías digitales en la educación, aun las críticas, dan por sentado que los Estados están en condiciones de evitar la plataforma silvestre de la educación. Las reflexiones sobre iniciativas, intervenciones y políticas que han pretendido movilizar las tecnologías digitales para cambiar las prácticas cotidianas de la educación no tienen en cuenta que la pandemia, antes que ser “oportunidad para la innovación”, en muchos países se transformó en la corroboración de la futilidad de aplicar tecnología en el sistema educativo.

Aun cuando se combata el optimismo “no estúpido” sobre las tecnologías educativas y se llame al compromiso de la política, la industria tecnológica y la educación para que miren más allá del encanto carismático de la

“solución tecnológica”, enfrentamos el “como si” de una transición sociotécnica que solo disfruta un puñado de sistemas educativos en el mundo (Facer y Selwyn, 2021).

La pandemia de COVID-19 visibilizó una nueva dimensión geográfica de las brechas digitales. Por un lado, los países que llegaron con plataformas de enseñanza integradas a los sistemas educativos, así como con escuelas y docentes listos para modalidades híbridas, y por el otro, la mayoría de los sistemas educativos, que no pudieron iniciar la transición hacia la educación digital.

¿De qué sirve bregar por entornos digitales de aprendizaje que sean sensibles y garanticen la igualdad educativa y social si esas perspectivas críticas solo se pueden implementar en los países avanzados? Es por eso que es necesario mapear los ensambles realmente existentes para poder determinar qué soluciones sustentables se pueden implementar.

Los ensambles de la continuidad educativa fueron sostenidos por actores sociales con interés por el funcionamiento del sistema, que tomaron decisiones basadas en las tendencias tecnopedagógicas existentes, plantearon conflictos en el espacio público disputando la agenda pública e influyeron en políticas (tecno)educativas. Mientras tanto, docentes, directivos y funcionarios continuaron buscando soluciones y estrategias para garantizar la continuidad educativa por sus propios medios.

En cada una de estas tres dimensiones o etapas (políticas, estrategias y plataformas) las soluciones de estrategias y los resultados de los debates establecieron los ensambles posibles de ser practicados. En estas situaciones los actores traductores intentaron diversas soluciones para el aula o la institución educativa, que terminaron teniendo efectos inclusive en los hogares, debido a la modalidad remota. Es decir, la propuesta de un nuevo ensamble se apoyó en una sociomaterialidad existente y esta triangulaba con otros actores sociales, que, a su vez, tomaban partido, opinaban y, llegado el caso, reclamaban su derecho a decidir, por ejemplo los padres con respecto a la educación de sus hijos (Fenwick y Edwards, 2011; Dede, 2012).

El grado de transformación digital al momento de iniciar la pandemia en cada país y sus esquemas de escolaridad de emergencia a distancia dependieron, en primera instancia, de las capacidades generadas previamente en el interior de cada sistema educativo nacional y de cada institución educativa. En una segunda instancia, dependieron de la sociomaterialidad “externa”: las capacidades y el equipamiento disponible en los hogares de los estudiantes y de los docentes. Esto reveló dos nuevas dimensiones de la brecha digital: la brecha digital de tareas (la respuesta que los estudiantes pueden dar a los esfuerzos de continuidad educativa debido al equipamiento y la conectividad disponibles en el hogar) y la brecha digital docente (el tipo de acompañamiento que los docentes pueden dar debido al equipamiento y conectividad de los que disponen).

Tres tendencias tecnopedagógicas, previas a la de la plataformización silvestre mencionada anteriormente, estaban en marcha cuando los Estados latinoamericanos tuvieron que definir sus planes educativos de contingencia:

1. El auge de la educación virtual en la educación superior y en la formación docente.
2. Los programas de inclusión digital educativa en la educación básica y los programas 1 a 1.
3. El uso del video en línea con fines educativos.

La educación virtual, el *e-learning*, se apoyó en la tecnología de los sistemas de gestión del aprendizaje, que es anterior a las plataformas. Estos sistemas fueron incentivados con fondos públicos para la investigación y el desarrollo de tecnologías de código abierto, como Moodle, entre otros, que fue lanzado en 2003. Las estrategias pedagógicas de la enseñanza virtual fueron el fundamento de la fundación de las universidades “abiertas”, como la Open University de Gran Bretaña o la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España (UNED) (Castañeda Quintero, Selwyn y Duart, 2019).

Los programas de inclusión digital educativa, la segunda tendencia tecnopedagógica, fueron iniciados por Negroponte en 2006 con el Proyecto One Laptop Per Child (OLPC). Se caracterizaron por la narrativa de la ciberutopía de la web 2.0 como un mundo de divergencia, pluralidad, experimentación y exploración. Esta utopía de la blogosfera participativa, abierta y colaborativa como evolución democrática de los medios de comunicación se vio interrumpida por el evento de Cambridge Analytica, que expuso los riesgos y peligros que presentaba la creciente plataformización de la comunicación política.

La transición sociotécnica de los sistemas a las plataformas educativas distingue dos trayectorias diferenciadas. En tanto en la educación superior se trata de una transición suave, en la educación básica es más abrupta, ya que en la educación superior hay una experiencia previa de educación virtual basada en sistemas de gestión del aprendizaje, que facilita el paso a una educación híbrida o en línea basada en ecosistemas que integran sistemas con plataformas educativas.

En la educación básica la experiencia previa, como se ha mencionado, es escasa y limitada a programas de distribución de dispositivos, o bien al avance de la industria editorial hacia la digitalización de sus colecciones de libros escolares mediante servicios de distribución de los textos en la nube. Por otro lado, la adopción de sistemas de gestión de los aprendizajes está limitada a las escuelas de gestión privada.

Por último, las primeras experiencias de uso del video en línea con fines educativos se llevaron a cabo a partir del uso de una plataforma social, YouTube. Desde su puesta en funcionamiento, en 2005, se comenzó a publicar contenidos educativos y se constituyó en una categoría relevante. En 2008, Khan Academy, organización no gubernamental educativa, formatea video

educativo de bajo costo implementando estrategias de aprendizaje activo preexistentes, como el *blended learning* o aprendizaje híbrido, y el *flipped classroom* o clase invertida (Knox, 2019; Gómez Caride, 2021).

La pedagogía *invertida* privilegia el tiempo presencial para las actividades que promueven aprendizaje significativo mediante el diálogo formativo, la aplicación de conocimiento en casos y las dinámicas grupales, trasladando la parte expositiva a videos o audios grabados que pueden ser consultados, antes o después, tantas veces como sea necesario. Si bien se ha aplicado con éxito, no todos los docentes están preparados para sortear el umbral de aprendizaje audiovisual ni todos los estudiantes son capaces de superar el oficio de “alumno” de clases tradicionales expositivas (Bergmann y Sams, 2011; Horn y Staker, 2011; Santiago y Bergmann, 2018; Rapid Research Information Forum, 2020).

En la investigación de la que da cuenta este artículo, basada en datos primarios y secundarios, se recopiló información cuantitativa y cualitativa de lo acontecido con la continuidad educativa de la educación básica a nivel nacional, provincial e institucional en Argentina, entre marzo de 2020 y diciembre de 2021. A continuación, con base en las tendencias tecnopedagógicas descritas, se intenta una interpretación de las causas del desarrollo de las estrategias y, finalmente, de cómo estas formas de la continuidad educativa plantean desafíos para el futuro de pospandemia.

Formas de la continuidad educativa en Argentina

Nivel nacional

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, en el año 1993, la educación primaria y secundaria en Argentina fue transferida de la nación a las provincias. De esta manera, se suele hacer referencia a que el Ministerio de Educación argentino es un ministerio “sin escuelas ni docentes”. Esta estructura federal determina que las políticas educativas son resultado de dos niveles, el nacional y el provincial.

El Ministerio de Educación nacional tiene entre sus funciones fijar políticas y estrategias educativas, evaluar resultados educativos, definir los contenidos básicos comunes y brindar asistencia técnica y financiera a los gobiernos provinciales, a los que les compete la gestión directa de los servicios educativos y la definición del diseño curricular provincial a partir de los contenidos básicos nacionales. Así, las provincias argentinas gozan de autonomía, con lo cual las iniciativas nacionales pueden ser convalidadas o no a nivel provincial.

Las propuestas desarrolladas por el Ministerio de Educación nacional de cara a la interrupción de las clases presenciales se centraron en:

- el desarrollo de contenidos (impresos, audiovisuales y en línea);
- el intento de asegurar una conexión mínima a internet;
- la provisión de equipamiento a los docentes para que pudieran mantener el contacto con los estudiantes (y más adelante a los estudiantes);
- la creación de una plataforma educativa nacional (Juana Manso).

La primera iniciativa del Ministerio de Educación nacional fue el lanzamiento del Programa Seguimos Educando, que fue anunciado el primer día de interrupción de clases presenciales. Se trata de un portal educativo con materiales y recursos dirigidos a docentes y estudiantes que se articulan con contenidos de televisión y radio especialmente desarrollados. La solución del portal educativo fue la más frecuente en América Latina en el inicio de la pandemia, aunque en la mayoría de los demás países no se incluyeron contenidos en televisión y radio al inicio. Uruguay fue el único país latinoamericano en proporcionar una plataforma educativa desde el inicio de la cuarentena (Artopoulos, 2020).

El mismo día en que se anunciaba el lanzamiento del portal y en línea con esta primera propuesta, un acuerdo firmado por el Ente Nacional de Comunicaciones y la Secretaría de Innovación Pública con operadores nacionales de telefonía móvil (Claro, Movistar Telefónica y Telecom Personal) consensuó la bonificación en el servicio de datos para el uso del portal Seguimos Educando. Este acuerdo permitió que la navegación en este sitio web fuera sin cargo (práctica denominada “*rating* cero”) para los usuarios, inclusive para aquellos que no contaban con crédito en sus celulares. Más adelante se sumó a esta iniciativa el mismo beneficio para las plataformas educativas de 57 universidades nacionales, en respuesta a un reclamo de la Federación Universitaria Argentina.

Más allá de estos esfuerzos para brindar un mínimo acceso a la conectividad, hay que señalar que la brecha en este aspecto fue significativa, ya que mientras que 9 de cada 10 estudiantes de las escuelas privadas contaban con conexión de banda ancha en el hogar, solo 6 de cada 10 estudiantes del sector público la tenían (Narodowski, Volman y Braga, 2020).

De todas maneras, en ambos sectores la conectividad fue identificada como un problema durante 2020 para asegurar la continuidad educativa: 4 de cada 10 estudiantes del sector privado de educación y 6 de cada 10 del sector público manifestaron no contar con una conexión adecuada para la realización de actividades escolares. Es importante aclarar que la percepción de la calidad del servicio de conexión puede verse afectada por el tipo de actividades que se les propusieron a los estudiantes, ya que mientras que solo un 32% de los estudiantes de escuelas privadas nunca se había conectado por videollamada con sus docentes para el mes de octubre 2020, este porcentaje ascendía al 70% para las escuelas públicas. Lógicamente, la participación en videollamadas requiere de una conexión más robusta que otras actividades,

como recibir archivos por correo electrónico o WhatsApp, lo que puede afectar la percepción con respecto al servicio de conexión.

Otra línea de acción promovida desde el gobierno nacional fue la de brindar acceso a dispositivos a los docentes. Un relevamiento realizado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación (2020) en el mes de julio destacaba que solo un tercio de los docentes contaba con una computadora para usar de manera exclusiva, sin necesidad de compartirla con otras personas en el hogar. Así, en el mes de julio de 2020 el ministro de Educación, Nicolás Trotta, anunció un plan de créditos del Banco Nación de hasta \$ 100.000, destinado a docentes para la adquisición de dispositivos. Este crédito tenía una tasa de 12% y podía devolverse en 36 cuotas mensuales.

El impacto de esta iniciativa fue limitado, ya que, según información del propio Ministerio de Educación, solo 55.000 docentes solicitaron el crédito, lo que equivale a aproximadamente un 5% de los docentes del país. De manera que la pandemia visibilizó un tipo de brecha digital antes no atendida, la brecha digital docente (Cardini *et al.*, 2021).

En cuanto a los dispositivos para estudiantes, la pandemia alimentó la controversia por el cierre del Programa Conectar Igualdad, que entregó *netbooks* a estudiantes entre los años 2010 y 2018. Un estudio de octubre 2020 revelaba que solo 4 de cada 10 estudiantes de escuelas privadas contaban con un dispositivo propio para realizar sus actividades educativas, mientras que menos de 2 de cada 10 estudiantes de escuelas públicas tenían uno (Narodowski, Volman y Braga, 2020). En ambos casos, la mayoría de los estudiantes necesitaba compartir el dispositivo con otros miembros del hogar.

En abril de 2020 el Ministerio de Educación anunció la entrega de 135.000 *netbooks* y tabletas en municipios del conurbano bonaerense y diez provincias para estudiantes del nivel secundario de escuelas de gestión pública. Por otro lado, en mayo de 2021 se anunció el Plan Juana Manso para entregar *notebooks* a estudiantes de nivel secundario de escuelas públicas de todo el país y en febrero de 2022 se relanzó el Programa Conectar Igualdad para entregar *netbooks* a estudiantes de nivel secundario de escuelas públicas. En este sentido, durante el primer año de suspensión de clases (el período más largo) solo se entregaron esas 135.000 *netbooks* y únicamente a los estudiantes de nivel secundario.

Por último, en agosto de 2020, el Ministerio de Educación Nacional anunció el lanzamiento de la plataforma educativa Juana Manso, de acceso gratuito para estudiantes y docentes, que les permite publicar contenidos y tareas, calificar y acceder a una biblioteca virtual. Durante el lanzamiento se aclaró que sería fundamental el rol de los directivos de cada escuela para registrar los distintos cursos y autorizar los accesos al sitio. Esto último suponía que los directivos contaban con el tiempo y los conocimientos necesarios para poder llevar adelante esta tarea, ya que no se previó la creación de roles específicos con este fin.

Aquí se puede señalar que la adhesión a la plataforma Juana Manso podía ser tomada tanto por directivos como por gobiernos provinciales. Pero en la mayoría de las provincias se superpuso con funciones de plataformas ya existentes, como la Plataforma Guacurarí, de la Provincia de Misiones; Google para Educación, de Chubut; o la Plataforma abc.gov.ar, de la Provincia de Buenos Aires. Por lo tanto, la mayoría de las provincias adhirió pero no dio de alta a sus usuarios activos.

Por lo demás, como las escuelas y los colegios públicos no contaban con un equipo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) antes del inicio de la pandemia, con el que pudieran apoyar a los directivos en las altas de sus docentes y alumnos, la plataforma Juana Manso no pudo incorporar usuarios activos que, de acuerdo con los datos de las encuestas, usaron otras plataformas (Narodowski, Volman y Braga, 2020; Página 12, 2020).

Estrategias provinciales

Por su parte, las acciones de los gobiernos provinciales también se enfocaron en brindar acceso a contenidos y facilitar el equipamiento y la conexión a internet, y sumaron el acompañamiento a docentes y escuelas.

En primer lugar, para el mes de junio 2020 ya todas las provincias contaban con un portal educativo propio (Artopoulos, 2020). Algunas provincias adaptaron portales educativos que ya tenían en funcionamiento antes de la pandemia y estaban pensados como complemento a las clases presenciales (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mendoza, Misiones, Neuquén y Santa Fe). Otras provincias tuvieron que generar portales de un momento a otro para dar respuesta al nuevo contexto. Este fue el caso de Buenos Aires, Chaco, Córdoba, Formosa, La Pampa y Tierra del Fuego. Por último, las provincias restantes optaron por desarrollar portales que vinculaban a los contenidos desarrollados por el gobierno nacional desde el portal Seguimos Educando, como Chubut, Río Negro y Salta (Cardini *et al.*, 2020).

Todos los portales incluyen contenidos para el nivel primario y secundario y la mayoría de ellos también para el nivel inicial. En cuanto a lo que permiten hacer estos portales, se puede decir que todos los portales permiten leer y descargar documentos y acceder a contenido audiovisual, pero son muy pocas las provincias que generaron plataformas digitales interactivas con juegos que permitan acceder a clases en vivo y ver clases grabadas. En cuanto a la interacción y el trabajo colaborativo, algunas provincias incluyen buzones de entrega de actividades con la posibilidad de recibir correcciones de los docentes, pero la mayoría resuelven esto a través de medios complementarios como el correo electrónico o WhatsApp. Finalmente, algunas provincias generaron espacios en sus portales para la interacción individual y grupal con los estudiantes: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chaco, La Pampa, Mendoza, Misiones, San Luis y Santiago del Estero (Artopoulos, 2020).

El acceso a estos portales educativos suponía que los estudiantes y los docentes contaban con conectividad, pero esta no era la realidad de muchos estudiantes. Para brindar una respuesta a estas situaciones, el gobierno nacional imprimió cuadernillos con contenidos y actividades que se distribuyeron a las provincias para que estas los destinaran a los estudiantes que los requerían. Algunas provincias, a su vez, complementaron estos cuadernillos con otros de producción propia, como la Provincia de Buenos Aires y Santa Fe. Varias provincias también complementaron los programas de televisión nacionales con otros propios.

En cuanto al equipamiento, algunas provincias avanzaron en la entrega de dispositivos (Formosa, Río Negro, Salta, Santiago del Estero y Mendoza), pero no se generaron prácticamente iniciativas para resolver los temas de conectividad, salvo en Mendoza, que instaló puntos de conexión wifi, compró módems y entregó chips corporativos a docentes, y Chaco, que entregó un complemento de conectividad mensual para docentes (Cardini *et al.*, 2021). Es decir que las respuestas provinciales a estos temas fueron bastante limitadas.

El acompañamiento a los docentes que llevaron adelante las provincias fue abundante y heterogéneo, pero también fragmentado. No se evidenciaron canales o plataformas que reunieran la oferta de formación, sino que, en su mayoría, fueron iniciativas dispersas comunicadas por redes sociales. Entre estas iniciativas se realizaron muchos *webinars* o actividades expositivas de diferente duración para un gran número de participantes, pero sin posibilidad de interacción.

En algunos casos se organizaron en ciclos, pero igualmente no contaban con la posibilidad de acreditación. En menor medida algunas provincias propusieron espacios de intercambio de reflexiones para los docentes (conversatorios, encuentros en línea). También migraron los cursos con puntaje para docentes al formato virtual.

Por último, se registraron algunas iniciativas para brindar una asistencia personalizada a los docentes: Buenos Aires ofreció una línea gratuita de atención psicológica, Formosa brindó un servicio de asistencia desde el Servicio Técnico Interdisciplinario Central, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires realizó asistencias personalizadas desde el Centro de Atención Docente y Jujuy puso a disposición una mesa de ayuda del área de Educación Digital (Cardini *et al.*, 2021).

Modelos de continuidad educativa provinciales

De las diferentes experiencias pueden identificarse cuatro modelos de continuidad educativa en las provincias.

a) Modelo *laissez faire* con alta conectividad: el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires se caracteriza por tener una buena cobertura de conectividad en los hogares, en comparación con otras jurisdicciones: presenta 106,25 puntos de acceso a internet fijo cada 100 hogares. Si bien la disparidad por nivel socioeconómico en cuanto a la conectividad es alta, se puede ver que inclusive aquellos hogares de bajo nivel socioeconómico cuentan con conexión en la vivienda en más del 50% de los casos (Cardini *et al.*, 2020). La ciudad también puso a disposición la plataforma Mi Escuela en Casa, que además de contenidos incluye aulas virtuales. Sin embargo, en la práctica, las escuelas fueron eligiendo diferentes plataformas educativas según sus conocimientos o posibilidades y las gestionaron como pudieron. Dependiendo de las habilidades de los equipos directivos, estas estrategias fueron más o menos satisfactorias para sostener la continuidad educativa.

b) Modelo *laissez faire* con baja conectividad: el caso de Santa Fe.

En contraste con la situación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santa Fe presenta únicamente 69,48 accesos a internet fijo cada 100 hogares y la disparidad entre los hogares de alto y bajo nivel socioeconómico en cuanto a conectividad es mayor (Cardini *et al.*, 2020). En mayo de 2020 el gobernador Omar Perotti, en el discurso de apertura del 138.º período de sesiones ordinarias legislativas, mencionó el paupérrimo estado de la conectividad a internet con el que se encontró la actual administración en todo el territorio provincial:

La conectividad es el déficit más alarmante que tenemos para revertir en el corto plazo. El 30,5 por ciento de los hogares santafesinos no tiene conexión a internet y solo el 18,9 por ciento tiene una buena conexión. Lo más preocupante todavía es que solo el 28 por ciento, unas 793 escuelas públicas, tiene conexión a internet para uso pedagógico. (Paoletti, 2020)

La plataforma digital Seguimos Aprendiendo en Casa cuenta con contenidos digitales y la propuesta de crear aulas de Google Classroom y videollamadas en Meet, pero la gestión de las cuentas no se realiza desde la provincia, sino que queda librada a las posibilidades de cada directivo de escuela. En cuanto a la conectividad, en octubre de 2021 se impulsó el proyecto de Inclusión Digital y Transformación Educativa Santa Fe + Conectada, con el objetivo de llevar conectividad de calidad a todas las localidades de la provincia.

c) Modelo de administración centralizada con baja conectividad: casos de Chubut y Misiones.

En Chubut la conectividad en los hogares se encuentra aún menos extendida que en Santa Fe, con 51,15 accesos fijos cada 100 hogares. Para los hogares con estudiantes de nivel primario de bajo nivel socioeconómico la proporción es de solo 42,08 cada 100 hogares con internet fijo, frente a 99,45 de

los de nivel socioeconómico alto (Cardini *et al.*, 2020). Es decir que la brecha por nivel socioeconómico en cuanto al acceso a internet es muy amplia.

Chubut lanzó un portal llamado Chubut Educa con la indicación a los directivos de que se pusieran en contacto para tramitar su dominio .edu.ar y utilizar Google Workspace. En la práctica, se constató que fue muy difícil para las escuelas acceder al dominio y la propuesta del ministerio era que cada directivo creara las aulas y que docentes y estudiantes se manejaran con cuentas personales de Gmail.

En Misiones la conectividad en los hogares se encuentra aún menos extendida que en los casos anteriores, con solo 39,79 accesos fijos a internet cada 100 hogares. Si se compara el acceso a internet de los hogares con estudiantes de primario de nivel socioeconómico bajo con los de nivel socioeconómico alto, la diferencia es de 29,97 contra 99,22 cada 100 hogares (Cardini *et al.*, 2020).

Desde el año 2015 Misiones comenzó a incorporar la modalidad *flipped learning* para todas sus escuelas. Se inició con las escuelas técnicas para luego incorporarla al resto del nivel secundario. Misiones ya contaba con la plataforma Guacururí, con contenidos por nivel y área, además de un curso autoasistido de *flipped learning* para docentes. La plataforma permite a los docentes crear sus propias aulas virtuales.

Ensamblajes escolares: docentes y padres

La suspensión de clases presenciales fue un proceso con una duración tal que permitió que las comunidades educativas transitaran un proceso gradual de adaptación. A la emergencia de las primeras semanas se fueron sucediendo diferentes experiencias en las que escuelas, docentes, estudiantes y padres fueron generando sus propias estrategias para garantizar la continuidad educativa en el nuevo contexto.

En este sentido, un estudio de Ziegler, Volman y Braga (2020a) para Argentinos por la Educación compara el uso de dispositivos tecnológicos y la conectividad en noviembre de 2020 con respecto a un relevamiento realizado en el mes de junio. Este estudio constata que disminuyó en 6 puntos porcentuales la cantidad de estudiantes que no utilizaban ningún dispositivo con fines educativos entre junio y noviembre.

Por otro lado, se registraron diferencias en cuanto al tipo de dispositivo que utilizaban los estudiantes con estos fines y se registró una disminución a la mitad en el uso de celular propio del estudiante para la realización de actividades escolares. La conectividad también registró modificaciones, ya que aumentó en 2,5 puntos porcentuales la disponibilidad de wifi o banda ancha en el hogar entre ambos relevamientos.

Respecto de las prácticas docentes, aumentó en forma significativa la utilización de videollamadas entre ambos relevamientos (26 puntos porcen-

tuales). De todas maneras, el WhatsApp se mantuvo como el medio de comunicación preponderante, junto con el envío de archivos con actividades (Ziegler, Volman y Braga, 2020a).

En este punto hay una distinción entre escuelas públicas y privadas, ya que en estas últimas la utilización de videollamadas y plataformas educativas fue mayor que en las públicas. Una modalidad propia de las escuelas privadas fue el uso de las videollamadas como reemplazo de la presencialidad. Esta modalidad tuvo el objetivo de mantener ocupados a los alumnos todo el tiempo que estipulaba el “contrato” entre padres y escuelas antes de las cuarentenas, contrato que no solo honraba los pagos mensuales, sino también la garantía de la calidad de la educación ofrecida.

Este aspecto resultó un obstáculo para la implementación de formas inversas o híbridas con carga de actividades asincrónicas en las escuelas privadas, que luego también se trasladaron hacia las escuelas públicas, ya que el debate público por la vuelta a la presencialidad desplazó la valorización de las actividades asincrónicas, en particular en el nivel medio, donde permiten desarrollar la autonomía y dejan espacio para la diversidad de formas de aprendizaje y estudio en los estudiantes adolescentes.

El debate público por la vuelta a la presencialidad que dominó la agenda pública en 2021 se inició en octubre de 2020 por la agrupación Padres Organizados, mediante notas en diarios y en Twitter, desde la cuenta @padresorganizados. Este debate modificó fuertemente el discurso del gobierno e inclusive se puede afirmar que forzó el cambio de ministro, en septiembre de 2021 (La Nación, 2021).

Por otro lado, los datos recabados permiten dar cuenta de alguna disminución en la periodicidad del vínculo entre docentes y estudiantes hacia el final del año. Como hipótesis, Ziegler, Volman y Braga (2020b) postulan que la extensión indefinida de la cuarentena implicó una graduación de las actividades. Asimismo, la preocupación de los padres por la pérdida de aprendizajes de sus hijos creció 4 puntos porcentuales en el segundo relevamiento: el 62,7% de los encuestados en junio 2020 creía que sus hijos estaban perdiendo aprendizajes escolares importantes a causa del aislamiento, mientras que el 66,7% lo creía en noviembre.

En cuanto al intercambio entre docentes y estudiantes, se puede observar un salto muy significativo en el segundo relevamiento de las actividades de corrección y evaluación de los aprendizajes con respecto al primer relevamiento. También hay un crecimiento en los contactos de las escuelas y los docentes para interesarse por la situación personal de los estudiantes. Más allá de estos cambios, los principales intercambios entre docentes y estudiantes fueron el envío de actividades y la corrección y evaluación.

En este sentido, como equipo hemos registrado esfuerzos concretos realizados por docentes para recrear algunas condiciones de la vida escolar que consideraban que quedaban fuera de este modelo de envío y corrección de

tareas, por ejemplo: la realización de recreos virtuales, jornadas lúdicas o trabajos cooperativos y de escritura creativa entre los estudiantes.

En otros casos, los docentes se preocuparon por brindarles a los estudiantes oportunidades de expresar lo que sentían en el encierro. Una docente de Jujuy trabajó con ellos el *Diario de Ana Frank* y luego les pidió que escribieran un diario de su encierro y volcaran en él lo que les pasaba, sus sensaciones, preocupaciones y miedos, trabajando habilidades de escritura en simultáneo.

El caso de esta docente, además, ilustra la crítica situación de la brecha digital docente. De acuerdo con la encuesta nacional, el 63% de los docentes primarios no tenía computadora de uso exclusivo, en tanto 55% compartía y un 8% no disponía de acceso a una computadora. A este último grupo pertenecía la docente mencionada (Narodowski, Volman y Braga, 2020).

Por su parte, otra docente, María Eugenia Mamani, de la provincia de Jujuy,

cambió dos veces de celular durante la falta de presencialidad: el que tenía al principio de la pandemia no soportaba el intercambio diario de materiales que exigió la virtualidad, y el primero que compró se sobrecalentó y se quemó por el uso. Aumentó la velocidad de conexión a Internet de su casa. Todo salió de su bolsillo. (Roffo, 2021)

Conclusiones

Este artículo describe la conformación de un escenario de continuidad inicial dominado por narrativas sobre la pandemia como “oportunidad para la innovación”, que se enfrentó a capacidades limitadas de digitalización debido a las brechas de tareas y las brechas digitales docentes, dos nuevas brechas digitales visibilizadas durante la experiencia de educación remota de la pandemia, que quedan como herencia para la educación de pospandemia. Los ensambles híbridos, aunque pocos valorados en la esfera pública, fueron efectivamente practicados en los vínculos docente-alumno de manera silvestre.

La mayoría de las experiencias se polarizaron en dos estrategias, una de reproducción de la presencialidad por videoconferencia y otra de tareas por correo electrónico o WhatsApp. Este escenario fue luego dominado por la controversia en torno de la “vuelta a la presencialidad”. Si bien se registran formas de enseñanza en línea o híbridas estabilizadas a nivel del aula, estas no encuentran puntos de apoyo en instituciones o en las políticas y viceversa: los esfuerzos realizados desde las políticas encuentran dificultades para llegar al aula. Es posible hablar de una “última milla” entre las escuelas y los niveles de gestión superiores, que es difícil de atravesar para la implementación de las políticas.

Si bien las provincias hicieron esfuerzos para poner herramientas y contenidos a disposición de las escuelas, tanto en los modelos de *laissez faire*, en los que se daba libertad a los directivos para elegir sus plataformas, como en los modelos controlados, en los que las aulas virtuales eran provistas por plataformas del ministerio, las iniciativas dependían en gran medida de las capacidades y posibilidades de los directivos de las escuelas. De esta manera, se observa que las propuestas de los ministerios, en muchos casos, no terminaron de llegar al aula porque los directivos no pudieron sumar a sus responsabilidades la enorme tarea que significaba gestionar una plataforma educativa (alta de usuarios para docentes y estudiantes, armado de las aulas, asignación de usuarios a sus respectivas aulas, capacitación y asistencia técnica a docentes, familias y estudiantes).

Este cuello de botella no fue subsanado desde los ministerios con equipos TIC o nuevos roles que pudieran asumir estas tareas, con lo cual el modelo prevaleciente de contacto entre docentes y estudiantes continuó siendo el WhatsApp y el envío de archivos por correo electrónico, sumando más adelante, con mayor frecuencia, las videollamadas. Por otro lado, la proliferación de cursos instrumentales para docentes de manejo de las TIC fue poco acompañada de iniciativas para dar forma al trabajo pedagógico con estas tecnologías en un contexto de virtualidad.

Así, las experiencias de implementación son dispares en función del interés y la capacidad de los directivos para realizar estas gestiones o de los propios docentes que, en ocasiones, fueron incorporando herramientas en forma autodidacta. A esto nos referimos como *plataformización silvestre*: una situación en la que diferentes escuelas y docentes “van haciendo lo que pueden” con aquello que encuentran a disposición, pero sin una guía clara de las políticas gubernamentales.

En este sentido, es importante recalcar que la disponibilidad de plataformas no resuelve por completo el problema de implementación en las aulas si no se acompaña de nuevos roles que se encarguen de la gestión de estas plataformas en cada institución educativa. Si las plataformas educativas llegaron para quedarse, pensar en estos nuevos roles se vuelve una verdadera necesidad.

Referencias bibliográficas

- Artopoulos, A. (2020). COVID-19: *¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? Soluciones educativas* [en línea], abril. Disponible en: <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEduc_SolucionesEducativas_Coronavirus.pdf> [acceso 20/05/2022].
- Artopoulos, A.; J. Huarte y A. Rivoir (2020). Plataformas de simulación y aprendizaje. *Propuesta Educativa*, 1, pp. 1-16.
- Bergmann, J. y A. Sams (2011). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: SM.
- Cardini, A.; A. Bergamaschi; V. D'Alessandre y A. Ollivier (2021). *Educación en tiempos de pandemia. Un nuevo impulso para la transformación del sistema educativo digital en la Argentina*. s. l.: BID.
- Cardini, A.; A. Bergamaschi; V. D'Alessandre; E. Torre y A. Ollivier (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social* [en línea]. Buenos Aires: CIPPEC. Disponible en: <<https://www.cippec.org/textual/educar-en-pandemia-entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social/>> [acceso 20/05/2022].
- Castañeda Quintero, L.; N. Selwyn y J. M. Duart (2019). *Reiniciando la universidad: buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Decuyper, M.; E. Grimaldi y P. Landri (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), pp. 1-16.
- Dede, C. (2012). *Digital Teaching Platforms*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Department for Education (2018a). *Data protection: a toolkit for schools*. Londres: Department for Education. Disponible en: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/747620/Data_Protection_Toolkit_for_Schools_OpenBeta.pdf> [acceso 15/05/2022].
- Department for Education (2018b). *Annual review of school records and data destruction checklist*. Londres: Department for Education. Disponible en: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/737237/Records_Checklist_Safe_Data_Destruction_Log_accessible.docx> [acceso 15/05/2022].
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

- (ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM, pp. 19-29.
- Facer, K. y N. Selwyn (2021). *Digital technology and the futures of education-towards “non-stupid” optimism. Background paper for the futures of education initiative*. s. l.: UNESCO.
- Fenwick, T. y R. Edwards (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61(6), pp. 709-726.
- Gómez Caride, E. (2021). *¿Qué es el modelo híbrido y cómo ponerlo en práctica?* Documento n.º 15. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Horn, M. B. y H. Staker (2011). *The rise of K-12 blended learning*. s. l.: Charter School Growth Fund, Innosight Institute y Public Impact.
- ITU (2021). *2021 Measuring digital development: Facts and figures*. ITU Publications.
- Jacob, S. R. y M. Warschauer (2018). Computational Thinking and Literacy MRK. *Journal of Computer Science Integration*, 1(1). DOI: <http://doi.org/10.26716/jcsi.2018.01.1.1>
- Knox, J. (2019). What does the “postdigital” mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), pp. 357-370.
- La Nación (2021). Padres organizados, niños escolarizados. *La Nación* [en línea], 3 de marzo. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/editoriales/padres-organizados-ninos-escolarizados-nid03032021/> [acceso 03/02/2022].
- Narodowski, M.; V. Volman y F. Braga (2020). Análisis comparado entre educación pública y educación privada en contexto de COVID-19 (primera parte). Buenos Aires: Argentinos por la Educación. Disponible en: https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/Analisis_comparado_entre_educacion_publica_y_educacion_privada_en_contexto_de_COVID-19.pdf [acceso 20/05/2022].
- Nichols, T. P. y R. J. LeBlanc (2020). Beyond Apps: Digital Literacies in a Platform Society. *Reading Teacher*, 74(1), pp. 103-109.
- OCDE (2020). *Education responses to COVID-19: an implementation strategy toolkit*. París: OCDE.

- OCDE (2016). *Skills for a digital world* [en línea]. París: OCDE. Disponible en: <<https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf>> [acceso 20/05/2022].
- Página 12 (2020). Lanzaron “Juana Manso”, la nueva Plataforma Federal de Educación. *Página 12* [en línea], 20 de agosto. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/286511-lanzaron-juana-manso-la-nueva-plataforma-federal-de-educacio>> [acceso 03/02/2022].
- Paoletti, E. (2020). Conectividad: una valiosa herramienta olvidada. *La Capital* [en línea], 6 de mayo. Disponible en: <<https://www.lacapital.com.ar/opinion/conectividad-una-valiosa-herramienta-olvidada-n2582346.html>> [acceso 03/02/2022].
- Raes, A. (2022). Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter? *Postdigital Science and Education*, 4(1), pp. 138-159.
- Rapid Research Information Forum (2020). *Differential learning outcomes for online versus in-class education*. Canberra: Office of the Chief Scientist.
- Regan, T. (2017). Google’s Classroom is open to anyone with an urge to teach. *Engadget* [en línea], 27 de abril. Disponible en: <<https://www.engadget.com/2017-04-27-googles-classroom-is-open-to-anyone-with-an-urge-to-teach.html>> [acceso 20/05/2022].
- Reich, J. y M. Ito (2017). *From good intentions to real outcomes: Equity by design in learning technologies*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Roffó, J. (2021). Es maestra y leyó el *Diario de Ana Frank* con sus alumnos en la cuarentena: “Ellos hicieron sus diarios y contaron mucha violencia en sus casas”, *elDiarioAR* [en línea], 4 de diciembre. Disponible en: <https://www.eldiarioar.com/sociedad/maestra-leyo-diario-ana-frank-alumnos-cuarentena-hicieron-diarios-contaron-violencia-casas_1_8551848.html> [acceso 20/05/2022].
- Shah, A. (2020). The Anywhere School: 50+ Google for Education updates. *Blog Google* [en línea], 11 de agosto. Disponible en: <<https://blog.google/outreach-initiatives/education/the-anywhere-school-product-launches/>> [acceso 03/02/2022].
- Santiago, R. y J. Bergmann (2018). *Aprender al revés*. Barcelona: Paidós Educación.

- UNESCO-Google (s. f.). *Enseña a distancia* [plataforma en línea]. Disponible en: <<https://teachfromanywhere.google/intl/es/#for-teachers>> [acceso 03/02/2022].
- Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media* [en línea]. Nueva York: OUP USA (Oxford Scholarship online). Disponible en: <<https://books.google.com.ar/books?id=A6BqrWGlaFIC>> [acceso 20/05/2022].
- Van Dijck, J.; T. Poell y M. De Waal (2018). *The platform society: public values in a connective world*. Oxford: Oxford University Press.
- Vincent-Lancrin, S.; C. Cobo Romani y F. Reimers (eds.) (2022). *How learning continued during the COVID-19 pandemic. Global lessons from initiatives to support learners and teachers*. París: OCDE.
- Williamson, B.; F. Macgilchrist y J. Potter (2021). COVID-19 controversies and critical research in digital education. *Learning, Media and Technology*, 46(2), pp. 117-127.
- Ziegler, S.; V. Volman y F. Braga (2020a). *Cambios en la conectividad y uso de dispositivos tecnológicos para la educación durante el aislamiento* [en línea]. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación. Disponible en: <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Dispositivos.pdf> [acceso 20/05/2022].
- Ziegler, S.; V. Volman y F. Braga (2020b). *Cambios en las prácticas pedagógicas y hábitos durante el aislamiento* [en línea]. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación. Disponible en: <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Cambios_pedagogicos_habitos.pdf> [acceso 20/05/2022].

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en partes iguales por Alejandro Artopoulos y Jimena Huarte.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni (editora responsable).

AGRONEGOCIOS, DISTRIBUCIÓN Y BIENESTAR BALCARCE, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA (2019)

José Muzlera

Resumen

El presente artículo describe y analiza la relación entre el modelo agronegocios y el bienestar de la población en Balcarce, un agroterritorio del sudeste bonaerense, Argentina. Se describen características del modelo agropecuario (tamaño de las explotaciones, mano de obra que ocupa y riqueza que genera) y se las vincula con los índices de pobreza, trabajo, bienestar subjetivo y educación. Como conclusiones generales, se observó que el sector derrama poco y no estimula índices positivos de bienestar psicológico. A pesar de que el sector agropecuario genera una cantidad de riqueza como para que todos los habitantes del partido puedan vivir por sobre la línea de pobreza, poco más del 55% de la población es pobre o indigente. El sector agropecuario demanda el 13,5% de la PEA y el bienestar subjetivo es menor entre quienes se vinculaban directamente con el sector agropecuario.

Palabras clave: trabajo agrario, bienestar, modelo agronegocios, desarrollo territorial, BIEPS-J.

Abstract

Agribusiness, distribution and welfare. Balcarce, Province of Buenos Aires, Argentina (2019)

This paper describes and analyzes the relationship between the agribusiness model and the welfare of the population in Balcarce, an agricultural territory in southeastern Buenos Aires, Argentina. The characteristics of the agribusiness model (farm size, labor force employed and wealth generated) are described and linked to poverty, labor, subjective well-being and education indices. As general conclusions, it was observed that the sector spills little and does not stimulate positive indices of psychological well-being. In spite of the fact that the agricultural sector generates enough wealth to allow all the inhabitants of the district to live above the poverty line, a little more than 55% of the population is poor or indigent. The agricultural sector demands 13.5% of the EAP, and subjective wellbeing is lower among those directly linked to the agricultural sector.

Keywords: agrarian work, welfare, agribusiness, territorial development, BIEPS-J.

Resumo

Agronegócio, distribuição e bem-estar. Balcarce, Província de Buenos Aires, Argentina (2019)

Este artigo descreve e analisa a relação entre o modelo de agronegócio e o bem-estar da população de Balcarce, um agro-território no sudeste de Buenos Aires, Argentina. As características do modelo do agronegócio (tamanho da fazenda, força de trabalho e riqueza gerada) são descritas e ligadas à pobreza, trabalho, bem-estar subjetivo e índices educacionais. Como conclusões gerais, descobriu-se que o setor derrama pouco e não estimula índices positivos de bem-estar

psicológico. Apesar de o setor agrícola gerar riqueza suficiente para que todos no distrito possam viver acima da linha de pobreza, pouco mais de 55% da população é pobre ou indigente. O setor agrícola exige 13,5% do PAA, e o bem-estar subjetivo é menor entre aqueles diretamente ligados ao setor agrícola.

Palavras-chave: trabalho agrário, bem-estar, modelo do agronegócio, desenvolvimento territorial, BIEPS-J.

José Muzlera: Licenciado y profesor en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento y doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) (Argentina). Actualmente se desempeña como docente de grado y posgrado en la UNQ y en FLACSO y como investigador adjunto del CONICET y del Centro de Estudios de la Argentina Rural -UNQ. ORCID iD: 0000-0002-5334-0346
Email: jmuzlera@gmail.com

Recibido: 29 de diciembre de 2021.

Aprobado: 22 de marzo de 2022.

Introducción

Cómo y cuánto (para bien o para mal) el agro contemporáneo afecta la calidad de vida de las poblaciones geográficamente vinculadas a él es una preocupación permanente en el campo de la sociología rural durante los últimos veinte años (Azcué Ameghino, 2013; Muzlera, 2013; Gordziejczuk, 2015; De Arce y Salomón, 2020; Gras y Hernández, 2021). A este respecto hay dos cuestiones acerca de las que debemos reflexionar: cuánto y qué “derrama” el sector agropecuario en el territorio y cómo esto afecta el bienestar de quienes viven en él. Bienestar, calidad de vida y capacidad de consumo no son conceptos equivalentes (Sen, 1996; Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 2006; Salvia *et al.*, 2018). Estas discusiones del mundo académico tienen su equivalente fuera de él. Basta ver, para el caso argentino, la acrítica valoración positiva a favor del productivismo agropecuario en editoriales de los principales suplementos especializados de los periódicos con mayor tirada, como *Clarín* o *La Nación*, o de los políticos que han ocupado los principales cargos de gestión nacional desde 1995 en adelante. En la postura opuesta, en contra del modelo agronegocios, se encuentran los movimientos ambientalistas de alcance local y nacional y las asociaciones que nuclean a pequeños productores campesinos e indígenas.

La falta de datos diacrónicos sistematizados nos impide concluir si el modelo agronegocio —el modelo productivo hegemónico en el agro desde al menos las últimas tres décadas— es más o menos injusto que su antecesor respecto a cómo afecta la calidad de vida de los agroterritorios, pero la evidencia recogida, al menos para el caso de Balcarce, permite cuando menos relativizar que el sector agropecuario sea el principal sostén de la economía territorial, así como el bienestar subjetivo de quienes desarrollan sus actividades productivas en él.

Durante las últimas tres décadas, comienzan a aparecer cuestionamientos y propuestas alternativas al concepto de bienestar como sinónimo de consumo (Sen, 1996; Sánchez *et al.*, 2006; Gudynas, 2011; Sassen, 2015; Salvia *et al.*, 2018). Parte de las nuevas propuestas, sobre todo las basadas en los trabajos de Amartya Sen, se enfocan en las potencialidades respecto al poder hacer. El concepto de calidad de vida va complejizándose. Se vincula con el poder adquisitivo, pero también con otras dimensiones, como las características del trabajo, y con cómo se traducen en un estado anímico y psíquico. Salvia *et al.* (2018) sostienen que la incorporación del bienestar subjetivo en términos de indicadores de desarrollo humano se basa en que la calidad de vida debe incluir dimensiones que vayan más allá de los factores asociados a las condiciones materiales de existencia. Las necesidades psicosociales, para entender la calidad de vida, son tan centrales como las económicas (Salvia *et al.*, 2018).

El bienestar hace referencia a la valoración subjetiva que las personas hacen de su vida y su nivel de satisfacción con ella. Esta valoración contem-

pla los estados de ánimo asociados implícitamente a la experiencia personal y aspectos emocionales, afectivos o cognitivos (Rosa-Rodríguez *et al.*, 2015; Rodríguez, Ortiz y Zambrano, 2020). El bienestar psicológico se explica por cómo una persona evalúa su vida como un todo; por su desarrollo óptimo a través del impulso de sus capacidades y el crecimiento personal como indicadores directos del funcionamiento positivo (Veenhoven, 1991 y 1995; Rosa-Rodríguez *et al.*, 2015; Rodríguez *et al.*, 2020).

El bienestar psicológico es la dimensión que, junto a las condiciones materiales, permite a las personas proyectar un futuro (Sen, 1996; Castel y Haroche, 2000). Daniel Ardila (2003) lo define del siguiente modo:

Calidad de vida es un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud percibida. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida. (Ardila, 2003, p. 161)

Veenhoven (1991 y 1995) entiende que, así como el estado natural biológico del organismo es la salud, en el área psicológica el bienestar es el estado “natural”. Esto explica por qué personas que viven con condiciones materiales deficientes y baja capacidad de consumo no registran grados de bienestar psicológico necesariamente malos. No obstante, hay situaciones en las que el peso de estas condiciones adversas supera las capacidades de resiliencia y adaptación y llevan a la persona a niveles de bienestar más bajos. Este punto es de suma importancia porque quiere decir que a nivel poblacional un pequeño descenso en el bienestar psicológico promedio estaría asociado a condiciones materiales de existencia mucho peores.

El concepto de calidad de vida —al menos hasta el momento— no posee un índice específico de medición, pero sí diferentes indicadores que nos ayudan a aproximarnos. Por un lado, están los indicadores materiales y, por otro, los subjetivos. Nuestra investigación, de la cual se presentarán en este trabajo solo algunos resultados parciales, ha relevado —además de las dimensiones materiales— un índice de bienestar subjetivo. El índice de bienestar psicológico (BIEPS-J) contempla que existen variables externas al individuo que interactúan con este para construir el bienestar psicológico. Diferentes trabajos muestran que aquellas personas más felices y satisfechas sufren menos malestar, tienen una mejor percepción de sí mismas, un mejor manejo del entorno y mejores habilidades para vincularse con las personas, concibiéndose así el bienestar también como una dimensión compleja vinculada a múltiples factores (Argyle, 1987; Casullo, 2002).

El agronegocio es el paradigma hegemónico del mundo agropecuario pampeano de las últimas tres décadas. Excede lo productivo, afecta las relaciones humanas y el desarrollo territorial, la explotación de recursos y los vínculos con el ambiente (Gras y Hernández, 2013; Muzlera, 2016 y 2018; Svampa y Viale, 2018). Probablemente una de las definiciones más consensuadas en el agro argentino sea la de Carla Gras y Valeria Hernández.

El MA [modelo agronegocio] se asienta en cuatro pilares que “hicieron sistema”. El pilar tecnológico, con las biotecnologías de derecho privado y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), permitió desarrollar ventajas competitivas potenciando las ventajas comparativas. El financiero actuó “por arriba”, mediante la intervención de los especuladores institucionales que presionaron incrementando la demanda y haciendo subir los precios de los *commodities* agrícolas (en particular de la soja), y “por abajo”, a nivel local, a través de las estrategias implementadas por los productores y empresarios, quienes organizaron la producción, el almacenamiento y la comercialización de su producción en función de las “herramientas” financieras. El productivo, donde los factores tierra y trabajo se vieron directamente interpelados por la nueva lógica de negocio, adoptando formas acordes con ella: por un lado, una dinámica de acaparamiento de la tierra no solo vía compra sino, de manera más general, mediante el alquiler; y por otro, la tercerización de las labores agrícolas. El organizacional, mediante la implementación de nuevas herramientas de gestión (apoyadas en las TIC), cuya incidencia en la noción misma de empresa llevó a una profunda reconfiguración de las prácticas productivas, políticas, sociales e institucionales del sector y, con ello, a la fundación de nuevas identidades profesionales. En suma, el MA impulsa un cambio en las lógicas de acumulación, así como en las identidades individuales y colectivas, con consecuencias directas en las dinámicas territoriales. (Gras y Hernández, 2021)

Esquemáticamente, podemos identificar esquemas discursivos a favor y en contra de este paradigma productivo. Por un lado, el de los empresarios del agronegocio y algunos representantes del mundo académico que promueven este modelo con argumentos como los del derrame, la atracción de capitales extrasectoriales y el necesario e irreversible aumento de la productividad. Esta línea argumental sostiene que el modelo posee una alta eficiencia productiva, que demanda mano de obra calificada, que genera grandes saldos exportables y que genera un efecto derrame que beneficia a las economías locales (la industria metal mecánica, los servicios profesionales del agro, la informática, los comercios especializados). En los discursos locales se expresa en la remanida frase “Cuando al campo le va bien, al pueblo le va bien”. Entre otros, en esta línea de pensamiento podríamos citar a Cristián Angió (2006); Roberto Bisang y Bernardo Kosacoff (2006); Bisang, Anlló y Campi

(2008 y 2009); y Horacio Maiztegui Martínez (2009). Por otro lado, están quienes afirman que el modelo agronegocio y su cultivo estrella, la soja, son el eje de un patrón de acumulación basado —junto a la minería y las actividades hidrocarburíferas— en la sobreexplotación de recursos naturales cada vez más escasos y en la expansión de las fronteras de explotación agrícola hacia territorios antes reservados a otros usos y prácticas (selvas, yungas, bosques nativos, montes, valles), con consecuencias negativas en la salud, el deterioro medioambiental y la expulsión de seres humanos del sistema. En este grupo podríamos citar a Marcelo Sili (2005); Hugo Ratier (2004); Norma Giarracca y Miguel Teubal (2005); Guillermo Neiman y Mario Latuada (2005); Silvia Cloquell *et al.* (2007); Germán Quaranta (2007); Carla Gras (2009) y Natalia López Castro; y Guido Prividera (2011), entre otros.

En este artículo, se calculará la riqueza producida por el sector agropecuario, se presentarán los niveles y características de las actividades laborales y los grados de bienestar psicológico de los habitantes de la ciudad de Balcarce y San Agustín, un pueblo de 450 personas a 30 kilómetros de la mencionada ciudad, y se dará cuenta, para el área geográfica elegida, de cuánta mano de obra demanda el agro, de la identidad de género de esta, de los niveles de pobreza generales y sectoriales, de la relación entre sector agropecuario y cáncer, y de la comparación entre el bienestar psicológico de quienes desarrollan sus actividades productivas en el sector agropecuario respecto al de quienes las desarrollan por fuera de él.

La hipótesis articuladora es que el modelo agronegocio, cuando menos, no logra ser un modelo que promueva una buena calidad de vida de quienes habitan los agroterritorios.

Metodología

Los datos que sustentan este trabajo, excepto cuando se aclare lo contrario, surgen de un relevamiento polietápico, realizado de modo presencial en el domicilio de los encuestados, entre el 15 de noviembre y el 20 de diciembre de 2019. El muestreo fue aleatorio simple ajustado por cuotas según radios censales, a partir de una proyección de población estimada con base en el último Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV). Para ese entonces, Balcarce contaba con 38.376 habitantes y San Agustín con 498. Las características del relevamiento permitieron trabajar con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de +/-5%.

La aplicación del formulario duró entre 20 y 30 minutos en cada caso. Con un máximo de 100 preguntas, fueron relevados datos de viviendas, hogares, personas y explotaciones agropecuarias en los casos de los hogares que estuvieran vinculados a alguna. Se obtuvo información de las características edilicias de la vivienda y del régimen de tenencia; composición del hogar (edad, nivel educativo, ingresos y actividad principal de cada uno de

sus miembros); consumo de alimentos (frecuencia, características, lugares de adquisición y autoproducción); consumos tecnológicos; movilidad; organización respecto al trabajo y el manejo del dinero; uso del tiempo, consumo de información y redes sociales; subsidios y rentas; salud (enfermedades mentales, crónicas y cáncer; estilo de vida, lugares donde se atiende, frecuencia, tipo de prestaciones a las que accede); migraciones; producciones agropecuarias asociadas al hogar y sus características principales; trabajo e ingresos del respondente y del jefe de hogar; sexualidades; consumo de tabaco, alcohol y sustancias ilegales; discapacidades; violencias domésticas; bienestar psicológico personal y percepción de felicidad; educación formal; sociabilidad lúdica y dimensiones sociodemográficas clásicas.

Los doce encuestadores que realizaron el relevamiento fueron empleadas y empleados de la Municipalidad de Balcarce, tres de ellas trabajadoras sociales y todos con conocimiento del terreno. Si a alguno de los encuestadores le tocaba relevar información de algún familiar o amigo cercano, se descartaba el caso antes de realizarlo y se seguía con el siguiente para evitar realizar preguntas personales e “incómodas” que pudieran incrementar las posibilidades de respuestas “por compromiso” que viciaran la base con información faltante o poco fiable.

Respecto a la dimensión trabajo, esta fue relevada en dos secciones de la encuesta. En la correspondiente al hogar, en la que había preguntas sobre el trabajo del jefe, y la que correspondía a la persona encuestada. Respecto a la rama de actividad, en las cuales se podía optar por más de una respuesta (considerando la pluriactividad), se contemplaron 22 categorías. Existía la posibilidad de contestar “No trabaja” y “Buscó trabajo activamente durante la última semana”. De este modo, es posible poner en diálogo la información relevada con los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), elaborada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC),¹ en la que se considera desocupado a alguien en condiciones de trabajar, que no trabaja y que busca trabajo activamente.

Bienestar psicológico y felicidad se corresponden, se vinculan, pero no de manera perfecta. El bienestar psicológico —como se mencionó en la introducción— es un concepto complejo y, si bien es dinámico, se da más a largo plazo que la percepción de felicidad. En líneas generales, casi siempre con distintas intensidades, ambos conceptos se relacionan con las otras variables en el mismo sentido. Por ejemplo, si la relación entre pobreza por ingresos y bienestar psicológico es inversa (a mayor pobreza menor bienestar psicológico), también se da una relación inversa entre pobreza por ingresos y felicidad.

1 A nivel nacional no hay estadísticas, más allá de los principales conglomerados urbanos relevados por la EPH y exceptuando los Censos Nacionales de Población y Vivienda, que se realizan cada diez años, que releven datos de pobreza, trabajo y desocupación de las localidades medianas y pequeñas (Román y Willebald, 2019).

La percepción de felicidad se midió mediante una escala tipo Likert de cinco categorías. A la pregunta “¿Cuán feliz se considera?”, la persona entrevistada debía responder optando por una de las siguientes alternativas: extremadamente feliz, muy feliz, feliz, relativamente feliz o infeliz.

El bienestar psicológico se vincula con la valoración respecto a la forma de vivir. Fue medido a través de una prueba estandarizada (BIEPS-J), cuyo formulario puede verse en el Anexo, que consiste en afirmaciones a las cuales cada persona debía contestar si estaba de acuerdo, en desacuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo. La versión final fue elaborada con base en cuatro subdimensiones: a) la autoaceptación de sí mismo y el control; b) la autonomía; c) los vínculos psicosociales; y d) los proyectos (Casullo, 2002). Según la respuesta, se le otorgaba un puntaje de entre 1 y 3 puntos. De ese modo, los resultados variaron entre 13 y 39 puntos. Al momento de agrupar los resultados se construyeron dos categorías: muy buenos (hasta 19 puntos) y el resto (los otros tres cuartiles). Esta decisión obedeció a que, como explican los ya citados Veenhoven (1991 y 1995) y Casullo (2002), hay una tendencia hacia el bienestar y si hubiésemos presentado dos categorías —a) buenos y muy buenos y b) regulares y malas—, las variables habrían mostrado menor correlación.²

Una última cuestión para mencionar en este apartado metodológico es la construcción de la variable tipos de hogar por ingreso. Esta se presenta en tres categorías: indigentes, pobres y no pobres (todos aquellos que están sobre la línea pobreza). Para poder dialogar con datos del INDEC (que a través de la EPH solo mide los conglomerados urbanos más poblados de país, entre los que no se encuentra Balcarce), se construyeron con la misma metodología, preguntando por los ingresos mensuales del hogar. Según los valores obtenidos, se considera indigentes a quienes no logran los ingresos necesarios para comprar una canasta básica alimentaria y pobres a aquellos hogares que habiendo podido adquirir una canasta básica no han llegado a cubrir una serie de bienes y servicios no alimentarios (vestimenta, transporte, educación, salud, etc.) que no incluyen el alquiler de la vivienda. Los montos para las líneas de corte son los propuestos por el INDEC (2021) para indigencia y pobreza, según los datos publicados para el área metropolitana de Buenos Aires. Durante diciembre de 2019, estos valores fueron: para los hogares unipersonales ARS, 5.062 y ARS 12.604; para hogares de tres personas (matrimonio y un hijo de 18 años), ARS 9.618 y ARS 23.948; para hogares compuestos por cuatro personas (matrimonio e hijos de 6 y 8 años), ARS 15.582 y ARS 38.949; y para un hogar de cinco personas (matrimonio de 30 años e hijos de 5, 3 y 1 años), ARS 16.389 y ARS 40.967.

2 Los análisis de coherencia y grado de correlación que existen entre los ítems pueden encontrarse en Casullo y Brenlla, 2002.

Características generales del agro de Balcarce

Un primer dato para resaltar como tendencia territorial es el aumento de la superficie de las explotaciones agropecuarias. Según datos de los Censos Nacionales Agropecuarios, la superficie de la explotación agropecuaria promedio en el partido de Balcarce en 1988 era de 293 hectáreas, en 2002 de 594 hectáreas y en 2018 de 671. Esto da cuenta del proceso de concentración de tenencia de la tierra asociado con el modelo agronegocios.

Veamos, más allá de la concentración de tierras, cuánto se derrama en el partido la riqueza producida por el sector agropecuario. Para ello se presentará una tabla con las cantidades de hectáreas cosechadas de los principales cultivos, el margen bruto promedio y, producto de la multiplicación de estos valores, la ganancia agregada para el partido de Balcarce. Para el caso de la ganadería el ejercicio es similar: tomamos una tercera parte del *stock* bovino del partido (ya que el ciclo ganadero promedio es de tres años) y lo multiplicamos por el margen bruto por cabeza.

Tabla 1. Campaña agroganadera 2018/2019 Balcarce. Ganancia agregada

Producto	Hectáreas cosechadas y número de cabezas	Margen bruto en USD/ha o USD/cabeza	Estimación de ganancias agregadas
Maíz	34.830	USD 365	USD 12.712.950
Girasol	51.912	USD 365	USD 18.947.880
Trigo	46.096	USD 390	USD 17.977.440
Soja	71.539	USD 420	USD 30.046.380
Papa	7.608	USD 1.114	USD 8.475.312
Stock bovino (1/3) ³	99.277	USD 79	USD 7.842.883
Total			USD 96.002.845

Fuente: Elaboración propia con base en datos de: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (s. f.), Argenpapa (2019), S. Costantino (comunicación personal, 16 de julio de 2021). La información disponible es sobre superficie cosechada y márgenes brutos. De los márgenes brutos siempre se tomó el rinde estimado promedio.

Imaginemos una distribución perfecta de lo producido por el agro entre toda la población del partido y analicemos luego los índices de pobreza e indigencia. La riqueza que el sector agropecuario produjo en 2019 (sin contar tambos, granjas, frutas y hortalizas) es de poco más de 96 millones de dóla-

3 El *stock* ganadero del partido para el 2019 según estadísticas de la Provincia de Buenos Aires fue de 297.829 cabezas. Como el ciclo promedio son tres años, para nuestras estimaciones utilizamos *stock*/3 (lo que es igual a 99.277).

res. La población económicamente activa⁴ (PEA) de Balcarce fue de aproximadamente 15.000 personas. Según datos de la Primera Encuesta de Calidad de Vida y Consumos realizada en Balcarce en 2019, el sector agropecuario da trabajo directo (entre productores, asalariados, comerciantes especializados, prestadores de servicios, etc.) al 13,6% de la PEA (el sector estatal al 26,2%, el sector privado no agrario al 45,0%; 4,3% trabaja en más de un sector⁵ y un 10,9% no trabaja y busca trabajo de modo activo). O sea que, de modo directo, si esos poco más de 96 millones de dólares se repartieran (en partes iguales) entre las 2.040 personas vinculadas al sector agropecuario, cada una recibiría USD 47.060,22, lo que es igual a USD 3.921,68 por mes por persona vinculada al sector. Con un dólar, en diciembre 2019, a ARS 75, ese monto equivaldría a ARS 294.126,20 por mes por persona vinculada al agro. El promedio de los ingresos de aquellos vinculados al agro fue de ARS 27.086,96. Cuando se les preguntó por lo que ellos considerarían un monto justo, el promedio contestó que un 42% más de lo que ganaba.

Si eso, en lugar de calcularlo por persona vinculada al agro lo calculásemos por la población del partido (es decir, si todo lo que genera el agro se repartiese en partes iguales entre todos los balcarceños), daría (a valor dólar diciembre 2019) ARS 15.635,23 (incluyendo, niños, bebés, desocupados, etc.).

En diciembre de 2019, para no ser pobre (según estimaciones del INDEC)⁶ una familia de tres personas debía ganar ARS 30.829 al mes⁷ y un hogar unipersonal ARS 12.775. Esto quiere decir que solo con lo que produjo el sector agropecuario, si la distribución fuera perfecta (y no olvidemos que también están el sector privado no agropecuario y el estatal), todos estarían holgadamente sobre la línea de pobreza. Los datos de la realidad son muy distintos. Si se consideran los datos agregados del relevamiento (sin discriminar entre Balcarce y San Agustín), en diciembre de 2019, el 41,2% de los hogares eran pobres y el 14,1% indigentes, o sea que solo el 44,7% de los hogares estaba por sobre la línea de pobreza y el 55,3% por debajo de ella.

4 Entendemos por PEA a aquella población de entre 16 y 65 años que trabaja o busca trabajo activamente. No entran en esta categoría los menores de 16, los mayores de 65 y quienes estando en este rango etario no trabajan (por el motivo que sea) y no buscan trabajo de modo activo.

5 Casi en su totalidad son empleados municipales

6 Estos cálculos están estimados para el área metropolitana de Buenos Aires, pero no existen para Balcarce. La observación no sistemática de este autor indica que servicios y alimentos procesados son más caros en Balcarce que en el área metropolitana, lo mismo que el combustible. Los alimentos frescos son más baratos.

7 Respecto a la cantidad de personas por hogar, en Balcarce, la media es de 2,74, la mediana de 3,0 y el 70,6% de los hogares están compuestos por hasta tres personas. A medida que aumenta el número de personas por hogar el costo relativo por persona disminuye.

Tabla 2. Pobreza según localidad

	Hogares				Total
	Indigente	Pobre	Pobres e indigentes	Sobre línea de pobreza	
Balcarce	13,2%	37,9%	51,1%	48,9%	100,0%
San Agustín	19,4%	52,2%	71,6%	28,4%	100,0%
Total país (INDEC)	8,0%	35,5%	43,5%	56,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta de Calidad de Vida y Consumos, Balcarce, 2019, y a los datos provisto por el INDEC en su página web.

Mientras que, según el INDEC, para el segundo semestre de 2019, las personas bajo la línea de pobreza en Argentina eran el 43,5 %, en Balcarce, en esa categoría, entraba el 51,1% (un 17% más) y en San Agustín el 71,6% (65% más que la media nacional). Estos niveles de pobreza, en este estadio de la investigación, no pueden ser adjudicados al modelo agronegocio, pero los datos relevados no sugieren que exista un efecto derrame ni mediante el consumo local ni mediante la contratación de mano de obra.

Durante la primera mitad del siglo XX, cuando las tareas agrícolas (y ganaderas) demandaban más mano de obra, cuando el tren tenía un rol preponderante y las rutas que llegaban a la localidad eran de tierra, el pueblo de San Agustín llegó a tener dos hoteles, una cooperativa agrícola que sobrevivió hasta la década del noventa, un local de despacho de combustible, dos talleres mecánicos y dos chapistas, dos clubes sociales y deportivos, cada uno con su bar (el Atlético San Agustín y el Sporting Racing Club), un bar, un restaurante, dos colegios primarios, cinco almacenes, tres carnicerías y una tienda de ropa y mercería, entre otras instituciones y comercios. Hoy, de los dos hoteles solo quedan algunas ruinas sin techos, puertas ni ventanas; la cooperativa no existe; no hay ningún taller mecánico ni dónde cargar combustible; carne solo puede comprarse en un local que también vende verduras y productos de almacén. De los clubes queda uno, ya sin bar, y perdió su personalidad jurídica. Durante la década del ochenta, un sacerdote de nacionalidad alemana, el padre Germán Lips, en gran medida con dinero que recibía de su familia, construyó —entre otras obras— un centro cultural y recreativo (hoy un galpón donde duermen trabajadores golondrina); un jardín de infantes (hoy con 15 estudiantes) y un colegio secundario (hoy con 65 estudiantes). De los dos colegios primarios mencionados, solo queda uno, al que concurren 60 chicos. San Agustín va transformándose en un barrio periférico de Balcarce.

Los relatos de los pobladores más viejos mencionan el deterioro de la calidad de vida para los habitantes del pueblo y responsabilizan, tanto de esto como de la migración de los más jóvenes, a los cambios en el sector agropecuario.

Cuando yo era un muchachito, el campo estaba lleno de ranchos que hoy son taperas. Ya no quedan familias viviendo en el campo. Hace sesenta o setenta años de acá al arroyo había no menos de veinte familias. Hoy, no queda ni una. Hoy viene una cosechadora y dos tipos (uno para la máquina y otro para el carrito) en una tarde te cosechan cien hectáreas. Antes las máquinas eran más chicas y necesitabas el doble o el triple de personas para cosechar trigo o maíz. Y después se embolsaba. Ahora, viene el camión y se lleva cuarenta toneladas de grano. Lo mismo, o peor, con la papa, hasta hace quince o veinte años... tal vez veinticinco, venían las cuadrillas del norte y eran doce tipos que laburaban días para levantar un lote. Ahora, la máquina pin, pan, pun y en un ratito no queda nada. ¿¡Cómo no querés que solo quedemos viejos pobres acá?! (Entrevista a Osvaldo, 82 años, chacarero que vive a cuatro kilómetros del pueblo de San Agustín)

En sintonía con este relato, los comercios que ya no están son fuentes de trabajo que se perdieron y eso explicaría en buena medida las peores condiciones de ingresos de San Agustín respecto de Balcarce. Al menos a nivel de las pequeñas localidades, no parece verificarse que la mano de obra que ya no se demanda para trabajos directos sea demandada en nuevas actividades y servicios.

Empleados del sector privado no agropecuario, Balcarce tiene el 11,8% y San Agustín, 2,1%. Empleados estatales, Balcarce tiene 18,8% y San Agustín, 12,4%. El porcentaje de personas que trabajan vinculadas al sector agropecuario es casi idéntico.

Observemos cómo se vinculan el nivel de ingresos de los hogares según el sector en que se emplea el respondente de la encuesta.

Tabla 3. Nivel de pobreza del hogar según sector de trabajo del respondente

	Tipo de hogar			Total
	Indigente	Pobre	Sobre línea de pobreza	
Sector agropecuario	3,8%	23,1%	73,1%	100,0%
Sector privado no agropecuario	14,3%	34,3%	51,4%	100,0%
Empleado estatal	1,6%	29,5%	68,9%	100,0%
Desocupado	25,9%	51,9%	22,2%	100,0%
No trabaja	18,9%	51,5%	29,6%	100,0%
Ingresos provenientes de más de un sector		30,0%	70,0%	100,0%
Total	14,1%	41,2%	44,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta de Calidad de Vida y Consumos, Balcarce, 2019.

Los hogares vinculados al agro por al menos uno de sus miembros (el respondiente de la encuesta) son los que más posibilidades tienen de estar por sobre la línea de pobreza (73,1%). Esta posibilidad baja cuando el entrevistado se encuentra laboralmente en otro sector. Los hogares con al menos un miembro que pertenece a más de un sector tienen 70% de posibilidades de no ser pobres. Los siguen los hogares con un empleado estatal, con 68,9% de posibilidades de estar por sobre la línea de pobreza. Muy atrás están los que tienen al menos un miembro en el sector privado no agrario, con 51,4% de posibilidades de no ser pobre, y, obviamente, los desocupados; cuando el respondiente era un desocupado, el hogar tenía solo 22,2% de posibilidades de no ser pobre. Esto sugeriría que, a pesar de no absorber la cantidad de mano de obra que indican los discursos de los promotores del modelo agronegocio ni de producirse un efecto derrame mediante el consumo, quienes trabajan vinculados al sector agropecuario tienen muchas más posibilidades de vivir en hogares sin carencias materiales.

Observemos la calidad del empleo de cada sector.

Tabla 4. Nivel de formalidad según sector de la economía

	Nivel de formalidad			Total
	Formal (en blanco)	Informal (en negro)	Mixto	
Sector agropecuario	87,8%	9,8%	2,4%	100,0%
Sector privado no agropecuario	64,7%	32,4%	2,9%	100,0%
Empleado estatal	89,7%	3,8%	6,4%	100,0%
Ingresos más de un sector	84,6%		15,4%	100,0%
Total	76,5%	19,0%	4,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta de Calidad de Vida y Consumos, Balcarce, 2019.

El sector agropecuario y el Estado son los que más contratan “en blanco”: 87,8% y 89,7%, respectivamente. El modelo agronegocio demanda mano de obra calificada y si bien los niveles de formalidad presentan “cierta laxitud”, no abunda la informalidad total. Es común que un prestador de servicios o un transportista no puedan ingresar a un establecimiento si no poseen los seguros reglamentarios y no se los puede contratar si no están registrados. La parte cualitativa de esta investigación sugeriría que esta formalidad es parcial. Los empleados suelen estar “en blanco” y cobrar también una parte importante de sus ingresos de modo informal, como “premios por productividad no registrados”, lo que es sinónimo de trabajo a destajo. La categoría “mixto” de la variable “nivel de formalidad” da cuenta de quienes tienen más de un empleo y al menos uno es formal y otro informal. Quienes presentan

mayores niveles de informalidad son los trabajadores del sector privado no agropecuario.

La dimensión de género es de suma importancia para explicar las posibilidades de vincularse al sector agropecuario y, por ende, los beneficios económicos que de allí se derivan (recordemos que los mayores ingresos y niveles de formalidad se dan en este sector). Los hombres tienen más del doble de posibilidades de ocuparse en el agro que las que tienen las mujeres.

Tabla 5. Sector económico según sexo

		Sector de ingresos					Total
		Sector agropecuario	Sector privado no agropecuario	Empleado estatal	Desocupado	Ingresos más de un sector	
Sexo	Hombre	20,4%	39,8%	24,1%	10,2%	5,6%	100,0%
	Mujer	9,8%	47,9%	27,3%	11,3%	3,6%	100,0%
Total		13,6%	45,0%	26,2%	10,9%	4,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta de Calidad de Vida y Consumos, Balcarce, 2019.

Tal vez, como era de esperar, el sexo explica el sector en el que las personas tienen más o menos posibilidades de insertarse. Los hombres tienen más del doble de posibilidades que las mujeres de ingresar al sector agropecuario. Cuando estas logran hacerlo, no lo hacen como productoras ni como mano de obra directa, sino como técnicas de laboratorio o administrativas. Si bien el lugar de la mujer en el trabajo agropecuario no es centro de las discusiones acerca del modelo agronegocio, se considera aquí que es una dimensión interesante de registrar si se pretende intentar comprender cuán beneficioso es el modelo agronegocio para la calidad de vida de los agroterritorios.

Estas condiciones objetivas de las que se ha hablado hasta el momento (niveles de pobreza, calidad de empleo, demanda de mano de obra por sector, nivel de educación formal) no se traducen de modo directo en bajos índices de bienestar psicológico, ya que, como fue mencionado, en el área psicológica el bienestar es el estado “natural” (Veenhoven, 1991 y 1995). Esto explica por qué personas con condiciones ambientales adversas no registran niveles de bienestar psicológico mucho peores que personas con condiciones ambientales favorables. No obstante, hay momentos o magnitudes de estas condiciones adversas en que sí se superan las capacidades de resiliencia y las personas empeoran en estos índices. Si bien hay causas biológicas que afectan los niveles de bienestar psicológico, este suele explicarse en buena medida por causas sociales (Durkheim, 1999; Merton, 2013).

Tabla 6. Índice de bienestar psicológico según sector

	Bienestar psicológico			Total
	Muy buena	Buena, regular y mala	No sabe/No contesta	
Sector agropecuario	75,6%	14,6%	9,8%	100,0%
Sector privado no agropecuario	85,3%	11,8%	2,9%	100,0%
Empleado estatal	88,6%	5,1%	6,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta de Calidad de Vida y Consumos, Balcarce, 2019.

Si tratamos de comparar los distintos subsectores según empleo, se observa que entre los desempleados el 66,7% tiene un índice de bienestar psicológico (BIEPS-J) muy bueno. Entre quienes están laboralmente vinculados al sector agropecuario, el 75,6% tiene un BIEPS-J muy bueno. De aquellos que se vinculan al sector privado no agropecuario, el 85,3% obtuvo un BIEPS-J muy bueno y entre los estatales, el 88,6% presentó un BIEPS-J muy bueno. O sea, entre las personas que trabajan vinculadas a un solo sector, las que pertenecen al sector agropecuario son quienes peores niveles de BIEPS-J presentan. Si bien, dados los niveles de error de la encuesta, los resultados respecto al bienestar de quienes se insertan en distintos sectores de la economía deben ser tomados con cautela, la muestra sugiere que quienes peores niveles de bienestar psicológico registran son quienes desarrollan sus actividades productivas en el sector agropecuario.

A partir de la escala tipo Lickert generada con la pregunta “¿Cuán feliz se siente?”, se puntuaron las respuestas del 1 al 5. El promedio fue 2,5553. A partir de este valor medio se comparó la diferencia porcentual con el valor de distintas categorías laborales presentadas en la Tabla 7.

Tabla 7. Felicidad como función del sector económico y condiciones generales del trabajo

Actividad/situación	Diferencia con la felicidad media
Empleado de comercio sector agropecuario (semilleras, ferreterías especializadas, etc.)	31,51%
Productor agropecuario (con empleados)	21,73%
Asalariado no calificado del sector agropecuario	11,95%
Productor agropecuario (sin empleados)	8,69%
Empleado calificado no profesional del sector agropecuario	7,06%
Sector agropecuario agrupado (en su conjunto)	6,24%

Actividad/situación	Diferencia con la felicidad media
Cuenta propia con empleados (no vinculado al agro)	5,42%
Contratistas de maquinaria agrícola	2,16%
Otro sector agropecuario	2,16%
Transportista	2,16%
Ama de casa	0,60%
Asalariado sector privado (no vinculado al agro)	-0,63%
Empleado estatal	-0,63%
Cuenta propia sin empleados (no vinculado al agro)	-1,04%
Profesional independiente del sector agropecuario (veterinario, ingeniero agrónomo, etc.)	-1,75%
Desocupado	-7,62%
Profesional asalariado del sector agropecuario (veterinario, ingeniero agrónomo, etc.)	-7,62%
Servicio doméstico	-8,19%
Ayuda familiar	-17,40%
Empleo	
Empleo formal	3,80%
Empleo informal	-7,23%
Mixto (formal e informal)	3,94%
Actitud	
Disfruto mi trabajo	6,66%
Mi trabajo me es indiferente	-11,45%
Padezco mi trabajo	-24,52%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Primera Encuesta de Calidad de Vida y Consumos, Balcarce, 2019.

Lo primero que llama la atención de la Tabla 7 es que, más que el tipo de trabajo o la rama de actividad, es el vínculo con el trabajo el que marca las diferencias más importantes con la media de felicidad. Aquellos que padecen su trabajo presentan una media de felicidad 24,52% menor que el nivel de felicidad medio de la muestra y para aquellas personas cuyo trabajo les es indiferente la media de felicidad es 11,45% inferior a la felicidad media total. Quienes poseen un empleo informal tienen una media de felicidad 7,23% inferior a la media de felicidad total, pero el trabajo formal no produce un aumento en la media de felicidad en la misma magnitud. Quienes trabajan como “ayuda a un familiar” presentan una media de felicidad 17,40% menor a la media total. Quienes trabajan en el servicio doméstico y quienes están

desempleados también presentan percepciones de felicidad menores a la media en un 8,19% y un 7,62%, respectivamente. Las categorías laborales que se asocian positivamente con la sensación de felicidad son: los empleados de comercio del sector agropecuario, con una media de felicidad 31,51% superior a la media; los productores agropecuarios con empleados, con una media de la felicidad 21,73% superior a la media; los que no tienen empleados, con una media de felicidad 8,69% superior a la media; y los asalariados no calificados del sector agropecuario, que presentan una media de felicidad 11,95% superior a la media.

Conclusiones

Como se mencionó al comienzo, el objetivo principal de este trabajo era aportar a la discusión acerca de cuán virtuoso o pernicioso es el modelo agronegocio para quienes viven en los agrot territorios, en otras palabras, sobre cuán acertada (o errónea) es la frase “Cuando al campo le va bien, al pueblo le va bien”. Para ello, se tomó el partido de Balcarce como estudio de caso. En primer lugar, se observó que el sector agropecuario, al menos desde 1988 en adelante, presenta una concentración en la tenencia de la tierra y un aumento en la superficie promedio de las explotaciones. Se calculó la riqueza generada por la producción agropecuaria del partido y se observó que, a pesar de producir riqueza como para que toda su población viva muy por encima de la línea de pobreza, el 55,3% era pobre o indigente.

Los habitantes de Balcarce no escapan a uno de los fenómenos de la modernidad tardía: la pobreza de los trabajadores. Aunque el sector agropecuario es el que mejor remunera a sus trabajadores, el 27% de los ocupados en el agro viven en hogares que están por debajo de la línea de pobreza. Respecto a la demanda de mano de obra, el sector agropecuario es el que menos ocupa. Solo un 13,6% de la PEA se vincula al sector, muy por detrás del 26,2% que emplea el sector estatal y el 45,0% que emplea el sector privado no agropecuario. Un 4,3% trabaja en más de un sector y un 10,9% son desocupados. Además de la mano de obra directa que demanda el sector, en el partido, 5,1% de los hogares poseen un miembro que percibe renta por alquilar campo.

La proporción de empleados formales del sector es más del 90%, pero es menester considerar que suele superponerse el empleo formal con el trabajo por productividad. La gran mayoría de las personas que demanda el agro son varones. Las mujeres tienen poco menos de la mitad de las posibilidades de trabajar en el sector que los hombres y cuando lo hacen, en general ocupan puestos administrativos o profesionales (no a campo) sin personal a cargo ni poder de decisión.

Más allá de que es el sector agrario el que brinda mejores ingresos, el bienestar subjetivo de su mano de obra pareciera ser levemente peor que quienes se insertan en el sector privado no agropecuario y en el sector estatal.

Es probable que esto se deba a la incertidumbre generada por la inestabilidad laboral. El temor a perder esos mejores ingresos relativos (por la inestabilidad del empleo para los empleados y por los riesgos ambientales para el caso de los productores) generaría niveles de estrés y malestar que explicarían los relativamente bajos índices de bienestar. Esa hipótesis cobra peso cuando observamos cuán holgadamente los empleados estatales superan el bienestar de los que trabajan en el sector privado.

Esta investigación, hasta el momento, sugiere que el modelo agronegocio no es un promotor de niveles de equidad distributiva ni de mejores niveles de bienestar psicológico respecto a otros sectores económicos. Genera mucha riqueza, derrama poco y concentra el uso de la tierra.

Referencias bibliográficas

- Angió, C. (2006). *La competitividad de la soja en El Tejar*. Trabajo presentado en MERCOSOJA 2006. Tercer Congreso de Soja del Mercosur, Rosario, Argentina, 27 al 30 de junio.
- Appadurai, A. (1991). *La vida social de las cosas*. España: Grijalbo.
- Ardila, D. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), pp. 161-164.
- Argenpapa (2019). Argentina (Buenos Aires): Menor superficie con papa en el Sudeste, Córdoba y Tucumán. *Argenpapa* [en línea], 8 de marzo. Disponible en: <<https://www.argenpapa.com.ar/noticia/7097-argentina-buenos-aires-menor-superficie-con-papa-en-el-sudeste-cordoba-y-tucuman>> [acceso 30/05/2022].
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. Londres: Methuen.
- Azcuy Ameghino, E. (2013). *Las reformas económicas neoliberales y el sector agropecuario pampeano (1991-1999)*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Bandrés, E. (1994). Amartya Sen. Inequality reexamined. *Revista de Economía Aplicada*, 2(VI), pp. 231-240.
- Bardomás, S.; T. Becerra y L. Bravo (2007). Calidad de vida y condiciones laborales en la actividad forestal en la Argentina. En *Actas del I Seminario Internacional de Cooperación y Desarrollo en Espacios Rurales Iberoamericanos: sostenibilidad e indicadores*. Almería: Universidad de Almería, pp. 461-473.
- Bisang, R. y B. Kosacoff (2006). *Las redes de producción en el agro argentino*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Anual AAPRESID. Rosario, Argentina, 8 al 11 de agosto.

- Bisang, R.; G. Anlló y M. Campi (2009). Cadenas de valor en la agroindustria. En Bernardo Kosacoff y Ruben Mercado (eds.), *La argentina ante la nueva internacionalización de la producción. Crisis y oportunidades*. Santiago de Chile: CEPAL-PNUD, pp. 217-276.
- Bisang, R.; G. Anlló y M. Campi (2008). Una revolución no tan silenciosa. Claves para repensar el agro en Argentina. *Desarrollo Económico*, 190-191(48), pp. 165-207.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Castel, R. y C. Haroche (2000). *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo. Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Casullo, M. M. (2002). Evaluación del bienestar psicológico. En Casullo, M. M. y M. E. Brenlla, *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica* (vol. 5). Buenos Aires: Paidós, pp. 11-30.
- Casullo, M. M. y M. E. Brenlla (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica* (vol. 5). Buenos Aires: Paidós.
- Cloquell, S.; R. Albanesi; P. Propersi; G. Preda y M. De Nicola (2007). *Familias rurales: el fin de una historia en el inicio de una nueva agricultura*. Rosario: Homo Sapiens.
- De Arce, A. y A. Salomón (2020). *Una mirada histórica al bienestar rural argentino. Debates y propuestas de análisis*. Buenos Aires: Teseo, CEAR, CONICET.
- Durkheim, E. (1999). *El suicidio*. Coyoacán: Diálogo Abierto.
- Giarracca, N. y M. Teubal (eds.) (2005). *El campo argentino en la encrucijada: estrategias y resistencias sociales, ecos en la ciudad*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (s. f.). Datos estadísticos. Disponible en: <<http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/>> [acceso 30/05/2022].
- Gordziejczuk, M. A. (2015). Aportes sobre la revalorización rural y la calidad de vida desde el partido de General Pueyrredón (sudeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina). El caso de las estancias turísticas La Reserva y La Trinidad. *Journal de Ciencias Sociales*, 3(4), pp. 104-127.
- Gras, C. (2009). Changing patterns in family farming: the case of the pampa region, Argentina. *Journal of Agrarian Change*, 9(3), pp. 345-364.

- Gras, C y V. Hernández (2021). Agronegocios. (América del Sur, 1990-2015). En J. Muzlera y A. Salomón (eds.), *Diccionario del agro iberoamericano* [en línea]. Buenos Aires: TeseoPress. Disponible en: <<https://www.teseopress.com/diccionarioagro/>> [acceso 15/08/2021].
- Gras, C y V. Hernández (coords.) (2013). *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Buenos Aires: Biblos.
- Gudynas, E. (2011). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. En M. Lang y d. Mokrani (comps.), *Más allá del desarrollo*. Quito: Fundación Rosa Luxemburg y Abya Yala, pp. 21-54.
- INDEC (2021). *Canasta básica alimentaria y canasta básica total. Resultados mensuales expresados en pesos por adulto equivalente y variaciones porcentuales*. Abril de 2016 a julio de 2021. Disponible en: <<https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-43-149>> [acceso 30/05/2022].
- López Castro, N. y G. Prividera (comps.) (2011). *Repensar la agricultura familiar. Aportes para desentrañar la complejidad agraria pampeana*. Buenos Aires: Ciccus.
- Maiztegui Martínez, H. (2009). Una nueva modalidad asociativa en Argentina: el pool de siembra. *Estudios Agrarios*, 15(41), pp. 149-172.
- Max-Neef, M. A.; A. Elizalde y M. Hopenhayn (2006). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (vol. 66). Barcelona: Icaria Editorial.
- Merton, R. K. (2013). *Teoría y estructura sociales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Muzlera, J. (2018). Análisis de los vínculos familia-empresa en los contratistas de maquinaria agrícola pampeanos. *La Rivada*, 6(10), pp. 152-166. Disponible en: <<http://www.larivada.com.ar/index.php/ediciones-antteriores/93-numero-10-julio-2018/3-articulos/174-analisis-de-los-vinculos-familia-empresa>> [acceso 26/08/2021].
- Muzlera, J. (2016). Tipos de productores y uso de la tierra en Balcarce y 25 de Mayo (2010-2015). Tras la herencia de los Mega Pools. *Pilquen. Sección Agronomía*, 15(1), pp. 11-28.
- Muzlera, J. (2013). *La modernidad tardía en el agro pampeano: sujetos agrarios y estructura productiva*. Bernal: UNQ.

- Neiman G. y M. Lattuada (2005). *El campo argentino: crecimiento con exclusión*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Quaranta, G. (2007). *Reestructuración y organización social del trabajo en producciones agrarias de la región pampeana argentina*. Tesis doctoral inédita. ISEC, Universidad de Córdoba, España.
- Ratier, H. (2004). *Poblados bonaerenses, vida y milagros*. Buenos Aires: La Colmena.
- Rodríguez, V. C.; N. G. Ortiz y A. J. Zambrano (2020). Bienestar psicológico en propietarios de granjas agro-turísticas en la provincia de Tungurahua-Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(1), pp. 738-761.
- Román, C. y H. Willebald (2019). *Structural change in a small natural resource intensive economy. Switching between diversification and reprimarization. Serie Documentos de Trabajo, DT 31/2019*. Montevideo: Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República.
- Rosa-Rodríguez, Y.; N. Negrón Cartagena; Y. Maldonado Peña; A. Quiñones Berrios y N. Toledo Osorio (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 33(1), pp. 33-43.
- Salvia, A.; J. I. Bonfiglio; J. Vera y S. Rodríguez Espinola (2018). *Impacto de factores económicos sobre el bienestar subjetivo en población adulta de la argentina urbana*. Buenos Aires: UCA.
- Sánchez, H.; A. P. Gómez Olaya; A. Herrera; L. V. Ángel y M. Llanos (2006). Evaluando el bienestar de los colombianos a través del índice de progreso genuino-IPG-: 1976-2003. *Revista de Economía y Administración*, 3(1), pp. 135-164.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz.
- Sen, A. K. (2016). *La desigualdad económica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. K. (1996). Capacidad y bienestar. En A. Sen y M. C. Nussbaum (comps.), *La calidad de vida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 54-83.
- Sen, A. K. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford: University Press.

- Sili, M. (2005). *La Argentina rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales*. Buenos Aires: INTA.
- Svampa, M. y E. Viale Trazar (2018). Continuidad y radicalización del neoextractivismo en Argentina. *Perfiles Económicos*, 3, pp. 87-97.
- Veenhoven, R. (1995). Developments in Satisfaction Research. *Social Indicators Research*, 37, pp. 1-46.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24, pp. 1-34.
- Velásquez, N. R. P. (2017). Análisis de la relación entre la salud mental y el bienestar humano en el trabajo. *Equidad y Desarrollo*, 29, pp. 161-178.

Anexo

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
1	Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.		
2	Si algo me sale mal, puedo aceptarlo, admitirlo.		
3	Me importa pensar qué haré en el futuro.		
4	Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas.		
5	Generalmente le caigo bien a la gente.		
6	Siento que podré lograr las metas que me proponga.		
7	Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.		
8	Creo que en general me llevo bien con la gente.		
9	En general hago lo que quiero, soy poco influenciable.		
10	Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.		
11	Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.		
12	Puedo tomar decisiones sin dudar mucho.		
13	Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias.		

Fuente: Casullo y Brenlla [2002, p. 101].

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en su totalidad por José Muzlera.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni (editora responsable).

FEMINISMO, NATURALEZA Y ECOLOGISMO

DOS TEORÍAS ECOFEMINISTAS EXAMINADAS DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Bruno Andreoli

Resumen

El ecofeminismo es la articulación teórica y política del ecologismo y el feminismo. Uno de sus planteos fundamentales es que la dominación masculina sobre las mujeres y la naturaleza están vinculadas cultural y económicamente. Esa idea conlleva tres interrogantes relacionadas entre sí: 1) qué vínculo específico y empíricamente comprobable existe entre estas formas de dominación; 2) cuáles son las causas de esta conexión; y 3) cómo y por qué varía en el tiempo. En este artículo examino cómo dos teorías ecofeministas —la deconstructivista y la socialista— abordan estas interrogantes. Sugiero que varias diferencias entre sus respuestas se deben a su posicionamiento en el debate estructura/agencia, clásico en la teoría social.

Palabras clave: ecofeminismo, naturaleza, género, teoría social, marxismo.

Abstract

Feminism, nature and environmentalism. Two ecofeminist theories examined from a sociological perspective

Ecofeminism is the theoretical and political articulation of environmentalism and feminism. One of its fundamental propositions is that male domination over women and nature are linked culturally and economically. This idea raises three interrelated questions: 1) What specific and empirically verifiable link exist between these forms of domination; 2) What are the causes of this connection; and 3) How and why does it vary over time. In this article I examine how two ecofeminist theories –deconstructivism and socialist ecofeminism, address these topics. I suggest that several differences between their approaches are due to their positioning in the classic structure/agency debate in social theory.

Keywords: ecofeminism, nature, gender, social theory, marxism.

Resumo

Feminismo, natureza e ambientalismo. Duas teorias ecofeministas examinadas a partir de uma perspectiva sociológica

O ecofeminismo é a articulação teórica e política do ambientalismo e do feminismo. Uma de suas proposições fundamentais é que a dominação masculina sobre as mulheres e a natureza estão vinculadas cultural e economicamente. Essa ideia envolve três questões inter-relacionadas: 1) Que ligação específica e empiricamente verificável existe entre essas formas de dominação; 2) Quais são as causas dessa conexão; e 3) como e por que varia ao longo do tempo. Neste artigo,

examino como duas teorias ecofeministas —a desconstrutivista e a socialista— abordam essas questões. Sugiro que várias diferenças entre suas respostas se devem ao seu posicionamento no debate estrutura/agência, tradicional na teoria social.

Palavras-chave: ecofeminismo, natureza, gênero, teoria social, marxismo.

Bruno Andreoli: Licenciado y magíster en Sociología por la Universidad de la República (Uruguay). Doctorando en Estudios Feministas y de Género por el Instituto de Investigaciones Feministas y de Género de la Universidad Complutense de Madrid (España).
ORCID iD: 0000-0002-4491-4889
Email: bruno.andreoli@cienciassociales.edu.uy

Recibido: 24 de octubre de 2021.

Aprobado: 20 de abril de 2022.

Introducción

Nuestra especie está ocasionando una crisis ecológica. La denominada “extinción del antropoceno” refiere a la sexta extinción masiva de especies registrada en los últimos 540 millones de años de este planeta, la primera generada por humanos (Ripple *et al.*, 2017). Paralelamente, la comunidad científica internacional registra la acumulación de puntos de inflexión climáticos, eventos en los cuales los ecosistemas son desestabilizados con consecuencias imprevisibles (Lenton *et al.*, 2019). Y la destrucción de zonas vírgenes elimina los últimos amortiguadores naturales frente a virus letales para nuestra especie, incrementando la regularidad de las epidemias en diferentes regiones del globo (Smith *et al.*, 2014).

El ecologismo no pide únicamente que nos apenemos por un oso polar flotando en un témpano de hielo y sus preocupaciones no pueden reducirse a “valores posmateriales” (en palabras de Inglehart, 1977) de ricos despreocupados por su subsistencia: son teorías y movimientos que trabajan, en última instancia, para que las especies del planeta (incluyendo la nuestra) no desaparezcan violentamente.

Salvo excepciones notables, las teorías sociales del norte global de los siglos XIX y XX (las únicas que algunos latinoamericanos aprendimos a llamar clásicas) son ciegas a la catástrofe y trabajan con teorías donde los sujetos son conceptualizados primeramente como entidades psicolingüísticas, desatendiendo su materialidad biológica. Algunas de las excepciones fueron elaboradas por los feminismos. Quizás por enfrentarse a problemas que impactan directamente en la integridad física de las mujeres (como la sobrecarga de tareas de cuidados y el tráfico sexual), fueron menos proclives a dedicarse al reduccionismo lingüístico del posestructuralismo y del construccionismo social radical que caracterizó a las grandes teorías sociológicas de las últimas décadas en el norte global.

En esta línea, no es sorprendente que el feminismo también esté realizando aportes sustantivos a los estudios sobre la interrelación entre la humanidad y la naturaleza,¹ concentrándose (como ampliaré) en el rol de los sistemas sexo/género en los vínculos entre la especie y los demás seres del planeta.

Este artículo es teórico. En él propongo analizar y comparar dos teorías ecofeministas, focalizándome en sus definiciones sobre el funcionamiento de la realidad social e ignorando sus discusiones más finas sobre justicia, ética del cuidado y otras problemáticas de la filosofía moral. Me interesa, sobre todo, examinar qué tipos de explicaciones ofrecen a los vínculos destructivos entre la humanidad y la naturaleza, y el papel de las desigualdades de género en ellos. Espero realizar algún aporte en la lectura de estas teorías.

1 Uso naturaleza o “naturaleza no humana” en lugar de “ambiente” porque este último término connota a la primera como un escenario separado de la vida social.

Es importante aclarar que no hago un mapeo exhaustivo de los ecofeminismos. Me concentro en el deconstructivista y el materialista, porque ofrecen perspectivas relevantes para las problemáticas recién mencionadas. Su presencia no supone una jerarquización valorativa sobre algunos ecofeminismos ausentes en el análisis, como los desarrollados en América Latina. Estos últimos son pasibles de ser abordados en otra ocasión.

En el siguiente apartado definiré con más detenimiento el ecofeminismo y las dimensiones de análisis. Posteriormente, me concentraré en los planteos fundamentales del ecofeminismo deconstructivista y subrayaré algunos de sus aportes y puntos ciegos. Luego haré lo mismo con el ecofeminismo materialista, procurando establecer una comparación con el primero. En las conclusiones elaboraré algunas reflexiones y límites de los hallazgos.

Problema y dimensiones de análisis

El ecofeminismo es la articulación teórica y política entre el ecologismo y el feminismo. Uno de sus planteos teóricos más extendidos es que las dominaciones sobre las mujeres y sobre la naturaleza no humana están emparentadas entre sí y se refuerzan mutuamente: “El ecofeminismo hará una interpretación similar de la relación entre el dominio de un género sobre otro y del dominio del ser humano sobre la naturaleza” (Svampa, 2015, p. 129). Esta corriente puede entenderse como parte de la ecología política porque plantea que las relaciones entre las sociedades humanas y los ecosistemas están determinadas, completa o parcialmente, por las relaciones de género. Pero va más allá que la ecología política, arguyendo que también las identidades y relaciones de género varían según las formas de apropiación o transformación de la naturaleza prevalentes en una sociedad dada (Salleh, 2017).

El planteo de que las dominaciones sobre la naturaleza no humana y las mujeres están interconectadas conlleva tres problemáticas emparentadas entre sí: 1) qué conexiones concretas existen entre ambas; 2) cuál es la causa u origen de esas conexiones; y 3) su grado de variabilidad en el tiempo. En este artículo delinearé la respuesta de dos teorías ecofeministas a esas problemáticas: la deconstructivista y la socialista. Dejo en un segundo plano debates normativos (centrados fundamentalmente en la ética del cuidado y de la justicia), para, en cambio, analizar la ontología social que elaboran. Por “análisis ontológico” entiendo un “razonamiento sobre el ser [haciendo preguntas] [...] sobre cuáles son las principales entidades de interés en un campo de investigación, así como [...] sus características y sus relaciones generales” (Spash, 2020, p. 84).

Sugiero que las diferencias entre esas teorías se deben a su posicionamiento en el debate estructura/agencia, clásico en la teoría social, que aborda el grado en el que los individuos son constituidos por su entorno social y viceversa. Como señala Margareth Archer (2009), existen tres planteos típicos:

1) la confluencia ascendente, donde la realidad social, incluyendo el cambio y el orden social, es construida y actualizada por individuos indeterminados; 2) la confluencia descendente, donde los sujetos y sus conductas son epifenómenos determinados unilateralmente por estructuras holistas; y 3) ontologías donde la acción y la estructura se producen mutuamente.

Ecofeminismo deconstructivo

A lo largo de los noventa las filósofas Karen Warren y Val Plumwood publicaron clásicos contemporáneos de la teoría ecofeminista. Para presentar sus planteos me voy a concentrar en *Ecofeminist philosophy: A western perspective on what it is and why it matters* (2000), de Warren, y *Feminism and the mastery of nature*, de Plumwood (2003[1993]). Pese a que sus propuestas presentan algunas diferencias, las analizo como si fueran una única teoría por similitudes que evidenciaré a continuación.

Warren indica que las dominaciones sobre la naturaleza y las mujeres están conectadas en una “lógica de dominación” y Plumwood, en un “*standpoint of mastery*”. Ambas refieren a representaciones sociales que determinan la auto-comprensión y el relacionamiento cotidiano de los sujetos en una sociedad dada (Warren, 2000, p. 46). A diferencia de otras representaciones sociales inofensivas, estas crean falsas oposiciones jerárquicas entre entidades, orientadas a justificar la dominación de unas sobre otras (Warren, 2000). Esta lógica se compone, entre otros, de los dualismos que presenta el Cuadro 1.

Cuadro 1. Dualismos jerárquicos del racionalismo occidental

Razón	Naturaleza
Masculino	Femenino
Mente	Cuerpo
Racionalidad	Animalidad
Libertad	Necesidad
Producción	Reproducción

Fuente: Versión resumida por el autor del cuadro diseñado por Plumwood [2003[1993], p.43].

Estos dualismos son hegemónicos en la “tradición intelectual de Occidente” (según Warren) o la “cultura occidental” (Plumwood) y se pueden rastrear “por lo menos hasta los inicios del racionalismo en la cultura griega” (Plumwood, 2003, p. 72).² La filosofía moral racionalista, desarrollada por

2 Traducción propia.

investigadores como Platón y Descartes, ha definido a la razón como una cualidad o capacidad exclusiva de lo humano (con frecuencia de los varones), inherentemente superior a la intuición y las emociones (presuntamente prevalentes en las mujeres y los animales) en lo concerniente a la regulación de la conducta o del orden social. Con argumentos diversos, esta tradición ha reservado el universo de las relaciones éticas para los seres racionales. Al respecto, Plumwood (2003) cita un pasaje elocuente de Aristóteles:

Es claro que el dominio del alma sobre el cuerpo, y de la mente y del elemento racional sobre el apasionado, es natural y conveniente; mientras que la igualdad de ambos o el dominio de los inferiores son perjudiciales siempre. Lo mismo vale para los animales en relación con los hombres; porque los animales mansos tienen mejor naturaleza que los salvajes, y todos los animales mansos están mejor cuando son gobernados por el hombre; porque así son preservados. Y nuevamente, el varón es superior por naturaleza y la hembra inferior; y el uno gobierna, y la otra es gobernada; este principio de necesidad se extiende a toda la humanidad. (Plumwood, 2003, p. 46)³

Cada dimensión de los dualismos se define con la exclusión de otra: la masculinidad es la no feminidad, la humanidad es la no naturaleza, la razón es la no pasión, etc. A su vez, cada postulado conforma un sistema con los demás, referenciándose y apoyándose recíprocamente. Así, “el postulado de que únicamente los seres humanos poseen cultura asigna [*maps*] el par cultura/naturaleza al par humano/naturaleza” (Plumwood, 2003, 43).⁴

Una multitud diversa de costumbres y obras (seleccionadas con algo de anarquía metodológica) funciona como testimonio de esa lógica: según representaciones tradicionales de género, la dedicación de los varones a las tareas domésticas lesiona su masculinidad. Paralelamente, múltiples ritos de afirmación masculina se basan en matar y provocar sufrimiento en seres de otras especies (como las corridas de toros y la caza). Y, como Warren (2015) ejemplifica, en el lenguaje cotidiano la naturaleza es conceptualizada como femenina: la naturaleza es conquistada y dominada; la tierra productiva es fértil o estéril, y así.

Las burlas y resistencias agresivas de muchos varones ante las sugerencias de cambio evidenciarían, en esta teoría, que la dominación sobre la naturaleza no es un mero efecto colateral de acciones dirigidas a fines dignos como la subsistencia: es una actitud constitutiva de la identidad masculina y de la cultura androcéntrica. O, lo que es lo mismo, las actitudes antropocéntricas hacia la naturaleza no humana son políticas y están imbricadas con concepciones nocivas de feminidad y masculinidad. Por ello, los eco-

3 Traducción propia.

4 Traducción propia.

feminismos proponen que el cuidado de la naturaleza no humana puede ser antipatriarcal: “Hay quienes han afirmado que ‘la naturaleza es un asunto feminista’ podría ser el eslogan informal de la filosofía ambiental feminista” (Warren, 2015).⁵

Esta teoría ocupa un lugar peculiar entre los feminismos extendidos en el norte global. Primero, al menos desde Mary Wollstonecraft en 1792, el ocasionalmente llamado “feminismo de la igualdad” (tanto en sus versiones liberales como socialistas) mostró que las conexiones entre las mujeres y la naturaleza suelen operar como un determinismo biológico esencializante, encerrándolas en una animalidad caótica y bloqueando la imaginación de alternativas (Mikkola, 2017). La emancipación de las mujeres, en ese feminismo, exige trascender la corporeidad para practicar roles reservados tradicionalmente a los varones.⁶ Por su parte, el denominado “feminismo de la diferencia” ha identificado virtudes en las formas tradicionales de feminidad, pero manteniendo estático el abismo entre las categorías y su homogeneidad interna. Esos argumentos deben ser contextualizados respectivamente en la lucha por el ejercicio de derechos civiles y sociales y la crítica a formas desvirtuadas de vida e igualdad. Pero caen en la trampa antropocentrista de la lógica de dominación, conceptualizando a la naturaleza como una entidad sin historia o valor.

En la línea deconstructiva de Derrida (1982), Warren y Plumwood proceden identificando, problematizando y desordenando las dimensiones de los dualismos, no para volver a hipostasiarlos, sino para provocar el surgimiento de ideas nuevas. Por ejemplo, una “naturaleza activa” revelaría aspectos independientes y determinantes sobre la humanidad, y la búsqueda de inteligencias diferentes en otras especies invita a imaginar experiencias desconocidas y valiosas. Los ideales del racionalismo, incluyendo la rectoría de la razón sobre la conducta, en lugar de ser destruidos pueden ser resituados en sus contextos sociales y biofísicos para entender cómo están conformados y cómo se producen en primera instancia.

Esta crítica, en definitiva, es más creativa que destructiva, buscando, como señala Puleo, “resituar a los seres humanos en términos ecológicos, superando las fantasías de separación [...] [y] a los no humanos en términos éticos” (2019b, p. 78).

5 Traducción propia. En el original la autora emplea “*feminist environmental philosophy*” como sinónimo de filosofía ecofeminista.

6 Por ejemplo, en *El segundo sexo*, Simone de Beauvoir (2006) señala que el embarazo y la maternidad son actividades que atrapan invariablemente a las mujeres en la inmanencia de su cuerpo y que el cuidado de terceros es una forma de alienación que bloquea la realización de su potencial individual.

Pansemiologismo y acción. Límites del ecofeminismo deconstructivo

Los dualismos que Warren y Plumwood delinean son usados como una herramienta hermenéutica para identificar los órdenes simbólicos que componen las actividades humanas a lo largo del tiempo y del espacio. Pero las autoras no restringen su aplicación al ámbito de la (siempre necesaria) simplificación metodológica, sino que la trasladan, con toda su pureza conceptual, al funcionamiento de la realidad social. Resumidamente, los dualismos son un esquema interpretativo para quien investiga y, simultáneamente, el único principio estructurador de la realidad social:

No son las condiciones materiales [...] las que nos han mantenido encadenadas en todas partes, como nos quiere hacer creer el fundamentalismo marxista, sino nuestras propias ataduras culturales a la lógica del amo. Desde que la cultura fue formada en torno a la palabra escrita, en la época de Platón, las élites gobernantes [...] que se encuentran en la cúspide de diversas formas de dominación han podido, mediante su dominio de los recursos sociales, ejercer un control sobre la cultura desproporcionado respecto a sus números. La han convertido tanto en su instrumento como en su imagen. Su hegemonía ha creado estructuras profundas en la cultura que aseguran la continuación y expansión de la opresión a lo largo de muchos cambios políticos. (Plumwood, 2003, p. 190)⁷

Este es un caso de confluencia descendente. Una estructura (aquí estática) determina unilateralmente la acción de los sujetos a lo largo del tiempo y del espacio. El lenguaje pasivo del pasaje es elocuente (“la cultura fue formada” - “*culture was shaped*”), iluminando la falta de sujetos activos o incluso cualquier tipo de hipótesis explicativa en su génesis. Tras su formación indeterminada, “la lógica del amo” (“*the logic of the master*”) fue reproducida por élites indiferenciadas durante dos mil quinientos años (en la versión de Plumwood) con una coherencia y eficacia inexplicada. Al igual que varias teorías de la segunda mitad del siglo XX, esta estructura es lingüística: la vida social, la conciencia de los sujetos y sus acciones transcurren exclusivamente en un universo simbólico. Luis Enrique Alonso (1998) llamó a este tipo de teoría “pansemiologismo”. Esto es:

la *absolutización* de lo simbólico hasta el punto de *recubrir o anular* cualquier otra función de lo social. La semiología —desde esta distorsionada perspectiva— propone una lectura de significantes, pero jamás es capaz de ofrecer una genealogía de los significados; ve en todas partes el sentido o la ideología sin establecer los mecanismos materiales que los generan, y acaba convirtiendo la sociedad únicamente en un conjunto de externos mecanismos de integración ideológica. (Alonso, 1998, p. 29)

7 Traducción propia.

Warren comparte esta dificultad. Sostiene que su énfasis en el análisis de conceptos responde a que es filósofa y no a explicaciones sobre el funcionamiento de la realidad social, pero elabora argumentos que suponen la determinación unilateral de los primeros sobre la segunda:

El lenguaje sexista-naturalista construye conceptos de las mujeres y la naturaleza en formas histórica y culturalmente específicas. El lenguaje sexista-naturalista en los contextos occidentales revela que el concepto de naturaleza está generizado, al igual que el concepto de mujer está animalizado y naturalizado, en formas que refuerzan y perpetúan la dominación injustificada de ambos. (2000, pp. 58-59)⁸

La afirmación de que la lógica de dominación es una construcción social es un prerequisite de toda teoría política transformadora, pero no queda claro cómo puede cambiarse una estructura simbólica estática, determinante e indeterminada.

Respecto al potencial de esta teoría para el análisis empírico, la perpetuación homogénea de la lógica de dominación a lo largo del tiempo y del espacio descontextualiza socialmente las relaciones humanidad/naturaleza y masculinidad/feminidad, vaciando al género de su variabilidad histórica. Como señala Joan Scott al explorar los riesgos totalizantes del concepto de patriarcado, la identificación de un único tipo de relaciones de género “asume un significado consistente o inherente para el cuerpo humano (al margen de la construcción social o cultural) y con ello la ahistoricidad del propio género” (1996).

Estas dos problemáticas (la falta de sujetos activos y la invariabilidad de la lógica de dominación) hacen de este modelo conceptual una mejor herramienta para la crítica de textos literarios y científicos que una propuesta explicativa.

Marxismo, ecologismo y feminismo

Antes de definir a una filosofía política marxista, considero necesario realizar dos aclaraciones preliminares. Primero, varios Estados autoproclamados marxistas fueron y son dictaduras. Contra ello, el ecosocialismo (incluyendo sus versiones feministas)⁹ suele proponer una profundización de la democracia, cambiando los procesos aparentemente mecánicos del mercado capitalista por otros constituidos por una voluntad colectiva y deliberativa. Esto incluye problematizar y eventualmente cambiar: 1) lo que consideramos va-

8 Traducción propia.

9 En ocasiones se define a los ecofeminismos marxista, socialista y materialista como sinónimos. En este artículo sigo la categorización de Johanna Oksala (2018), quien emplea “ecofeminismo socialista” como término omniabarcador para referirse a los ecofeminismos que estudian cómo la división sexual del trabajo en el capitalismo se conecta con la doble opresión sobre las mujeres y la naturaleza no humana.

lioso (priorizar el valor de uso, basado en necesidades humanas a deliberar); 2) las relaciones económicas (de explotación a igualitarias); y 3) los criterios de reasignación de los excedentes (del interés privado al colectivo).¹⁰

Segundo, Marx proponía, al igual que los filósofos modernos más influyentes, un antropocentrismo fuerte y un progresismo conquistador.¹¹ En *El capital* (1973[1867]) elabora consideraciones esporádicas sobre el desfase entre la producción social y los ciclos de reposición de la tierra productiva (por ejemplo, pp. 422-423) solamente porque afecta a seres humanos. Además, el filósofo alemán y muchos partidos políticos comunistas asumieron largamente el dogma del crecimiento infinito, desatendiendo las capacidades del planeta para soportarlo.¹² Consecuentemente, un “ecologismo socialista” puede sonar como una contradicción en sus términos.

Sin embargo hay al menos tres aportaciones valiosas del marxismo a las teorías ecologistas y sus versiones feministas. Primero, y pese a su antropocentrismo, Marx es uno de los pocos filósofos *mainstream* de la modernidad en proponer que todas las actividades humanas son inherentemente naturales (Marx, 1979[1875]). Entiende a la “naturaleza” como equivalente a lo existente, unificando la dinámica de la sociedad y la biología (Bellamy Foster, 2004). El “realismo inmanente”, a decir de Mary Mellor (2001, p. 136), suele ser aceptado en las ciencias sociales solo nominalmente. Como escribe Clive Spash (2020), teorías tan diversas como la teoría económica ortodoxa y el construccionismo social radical suelen suponer en sus modelos sujetos inmatereales, reproduciendo los dualismos criticados por el ecofeminismo deconstructivista. El realismo inmanente puede conformar una base ontológica para que las ciencias naturales y sociales investiguen en conjunto los impactos biofísicos de los sistemas sociales en los ecosistemas.

Segundo, Marx realiza otro aporte valioso a través de su crítica al capitalismo, según la cual los procesos de este son intrínsecamente inestables. Según el filósofo, la orientación incondicional del capitalismo a aumentar ganancias y reducir pérdidas redundando en el agotamiento de todas las formas concebibles de materia y energía, incluyendo aquellas que aseguran su propia reproducción. Si bien se concentró en la contradicción de clases, el ecosocialismo retoma sus ideas y las pone en diálogo con las contradicciones entre capitalismo y naturaleza. Por ejemplo, Löwy escribe:

10 Para una propuesta ecosocialista democrática, puede leerse Grundmann (1991), Löwy (2012) y Fraser (2021).

11 Una excepción notable es el utilitarista Jeremy Bentham. Véase Puleo (2019a y 2019b).

12 Sobre esta problemática, véase Benton (1989); Raskin y Bernow (1991); y Löwy (2012). Edgardo Lander (2017) dirige una crítica similar a los progresismos latinoamericanos del siglo XXI (su cualidad de socialistas constituye un debate que no forma parte de los objetivos de este artículo).

El sistema capitalista no puede enfrentarse a la crisis ecológica porque su ser esencial, su imperativo categórico, “crecer o morir” es, precisamente, la razón misma de la crisis. De ahí el fracaso lamentable de las tentativas más “avanzadas” de las potencias capitalistas para afrontar el reto del calentamiento global, como los acuerdos de Kioto, con su “mercado de derechos de emisión” y otros “mecanismos de desarrollo propio”, que no sirve más que para perpetuar el derecho de los países industriales a continuar con sus emisiones. (2012, p. 130)

Tercero, y como Fraser y Jaeggi (2018) subrayan, en *El capital* hay una doble operación metodológica que también forma parte de la crítica ecologista y feminista al capitalismo:¹³ detrás de la ficción de que la riqueza es generada mediante relaciones laborales entre personas libres e iguales, se encuentra la explotación. Y esta pudo emerger en primera instancia gracias a la acumulación originaria: el expolio de las tierras conquistadas y la esclavización de sus habitantes.¹⁴ Aquí se revelan relaciones sociales subyacentes y fundantes que reproducen el orden social y que contravienen los ideales éticos (la igualdad y libertad) de nuestras sociedades. En esta línea, y como ampliaré examinando la teoría de Mellor, el ecofeminismo social revela el aporte continuo e invisibilizado de las mujeres y la naturaleza a este régimen de acumulación.

El ecofeminismo social de Mary Mellor

El proyecto marxista contiene el anhelo del aumento del ocio y del trabajo como autorrealización creativa, objetivos compatibles con otros proyectos ecologistas críticos. Pero como indica Mellor, “en las ensoñaciones de una era venidera en la que alguien puede cazar por la mañana, pescar por la tarde y ser crítico después de la cena, nunca se menciona quién cocina la cena” (2019, p. 189).¹⁵ El ecofeminismo socialista se concentra en el papel de los sistemas sexo/género en las contradicciones de clase y humanidad/naturaleza. En su clásico *Feminismo y ecología* (2000[1997]), Mellor sostiene que el planteo principal del ecofeminismo marxista es:

que la sociedad occidental se ha creado a sí misma en contra de la naturaleza. Esto es, el poder está definido por la habilidad de ciertos individuos y grupos para liberarse (temporalmente) de la corporeidad y la inserción,

13 Este procedimiento es extensivamente empleado, entre otros, por Mies (2019).

14 Los pasajes significativos corresponden al capítulo 24 de *El capital*: “La llamada acumulación originaria” (1973).

15 Traducción propia de: “*in the dreams of a coming age in which one can hunt in the morning, fish in the afternoon and be a critic after dinner; there is never any mention of who cooks the dinner*” (2019, p. 189).

del tiempo ecológico y del tiempo biológico [...]. El tiempo ecológico es el ritmo de la sustentabilidad ecológica para la naturaleza humana. El tiempo biológico representa el ciclo de la vida y el ritmo de la renovación corporal para los seres humanos. Resulta que a lo largo de la historia las mujeres han cargado el peso del tiempo biológico y, [...] en las economías de subsistencia operaron [también] dentro del tiempo ecológico. (2000, pp. 232-233)

Desde la perspectiva del realismo inmanente, el “ciclo de la vida” no refiere a movimientos espirituales o alineaciones planetarias, sino a procesos materiales: enfermar, comer, defecar, parir, morir, etcétera. Esos procesos exigen actividades sociales que demandan esfuerzo, que implican gasto de energía muscular y psíquica. Que las mujeres median entre la naturaleza y la sociedad significa que se encargan de la mayor parte de las demandas psicofísicas de los ciclos corporales de nuestra especie.

Contra los ecofeminismos esencialistas, esta mediación se explica con factores socioeconómicos y no congénitos. Ampliando la tesis de autores como Barbara Adam (1990) y Anthony Giddens (1996), Mellor sostiene que una cualidad distintiva de las sociedades industriales es la separación entre el tiempo social y el biológico. Esto es, la aparición del tiempo abstracto, descontextualizado del esfuerzo, del cumplimiento de tareas concretas y de los ciclos de reposición de los ecosistemas (1997, pp. 136-137). Tanto los ecosistemas como quienes trabajan tienen necesidades biofísicas que son empujadas más allá de sus límites por las demandas de las actividades capitalistas, produciendo crisis de reproducción social y ecosistémicas (Fraser y Jaeggi, 2018). En otras palabras, estas dimensiones temporales son relacionales: el esfuerzo no retribuido de las mujeres sostiene la temporalidad social.

El trabajo doméstico no remunerado de las mujeres crea el tiempo laboral “gratuito” que es la característica central de los sistemas económicos modernos. Separando el hogar y el trabajo, la sociedad industrial apartó un espacio y tiempo claramente designado para mano de obra remunerada y por tiempo limitado. Para el mundo natural el conflicto de la temporalidad radica en la escala temporal de los sistemas económicos en relación con la escala temporal de la destrucción ecológica. (Mellor, 1997, p. 136)

Como escribe Oksala (2018), el ecofeminismo marxista cumple la doble exigencia de negar al eterno femenino (prevalente en los ecofeminismos espiritualistas e, inintencionadamente, en los deconstructivos) y la mera contingencia histórica: la opresión de las mujeres y la naturaleza están vinculadas por un régimen específico de trabajo y acumulación. Como evidencia el caso de la teoría de Mellor, esta operación conduce a hipótesis explicativas y sociohistóricas para el surgimiento del *economic man* y de “la mujer” eternizada en una naturaleza esencializante: surgen allí donde haya grupos huma-

nos independizados (tanto como es posible) del tiempo biológico mediante el trabajo de las mujeres. En palabras de Oksala, “las mujeres no solo son concebidas como ‘naturaleza’, son expropiadas como ‘naturaleza’” (2018, p. 8).¹⁶

Esta concepción y apropiación de la energía de las mujeres como “naturaleza” ocurre, entonces, por su posición en sistemas que dividen radicalmente las tareas productivas y reproductivas. Esto significa que, independientemente de sus marcas físicas, quienes se dediquen a estas últimas:

...serían feminizados y/o racializados, sometidos a la dominación de género y/o racial [...]. Una vez que el género y la raza se entienden de forma correcta, de una manera pragmática y desustancializada, como resultados en lugar de puntos de partida, la conclusión parece ineludible: si el capitalismo requiere [...] que estas últimas funciones se asignen a clases separadas y distintas de personas, designadas expresamente para ese propósito, entonces el capitalismo no puede separarse de la opresión racial y de género. (Fraser y Jaeggi, 2018)¹⁷

En las versiones revisadas del ecofeminismo socialista se ausentan detalles sobre las conexiones efectivas entre el capitalismo y la lógica de dominación. Una confusión frecuentada en las críticas al capitalismo, incluyendo las obras estudiadas de Mellor, es imputarle efectos producidos por procesos concomitantes (como el extractivismo, la división social del trabajo o la industrialización) que podrían subsistir tras su eventual destrucción. La bifurcación temporal estudiada por Mellor es una cualidad distintiva de la modernidad, también presente en el comunismo industrial. Por ello, y contra los objetivos de estas investigadoras, la crítica al capitalismo puede aproximarse demasiado a una crítica a la modernidad europea.

Reflexiones finales

Los ecofeminismos deconstructivos y socialistas realizan planteos valiosos para analizar el papel de las desigualdades de género en las contradicciones entre las sociedades humanas y los ecosistemas. Ambas teorías colaboran en la profundización y expansión de la hermenéutica de la sospecha feminista y ecologista en actividades humanas diversas, que incluyen nuestras tradiciones académicas, las relaciones de producción en el capitalismo e incluso los objetivos políticos de otros feminismos.

Según Val Plumwood y Karen Warren, las separaciones radicales entre la humanidad y la naturaleza, y entre los varones y las mujeres, son artificios

16 Traducción propia.

17 Traducción propia.

lingüísticos creados en Occidente orientados a legitimar la dominación de los primeros sobre las segundas. Las autoras señalan que lo que los filósofos representativos del racionalismo occidental presentan como una división ontológica y lógica del mundo es, en realidad, un sistema político injusto. Esa organización dualista y jerárquica del pensamiento permearía toda nuestra cultura y bloquearía la posibilidad de comprender los aspectos más destructivos de nuestras sociedades e imaginar alternativas.

Las versiones revisadas de ecofeminismo “social” o “socialista” concentran su atención en el papel de la división sexual del trabajo en las contradicciones entre el capitalismo y la naturaleza. El ecosocialismo estudió ampliamente cómo el expolio irrestricto de la naturaleza no humana es una condición necesaria para la reproducción del capitalismo. El ecofeminismo socialista produce un argumento similar, agregando como condición al papel del trabajo no remunerado realizado preponderantemente por mujeres. *Grosso modo*, sus argumentos operan principalmente de dos maneras: la división sexual del trabajo perpetúa un sistema económico que destruye a la naturaleza y, simultáneamente, las mujeres son conceptualizadas y tratadas como si fueran en sí mismas naturaleza expropiable.

En resumidas cuentas, el ecofeminismo deconstructivista tiene como objeto principal de crítica a alguna formación cultural o lingüística de Occidente que determina unilateralmente (en un caso de confluencia descendente) toda la vida social. El ecofeminismo social o socialista tiene como objeto principal de crítica al capitalismo, un sistema que determina las relaciones de trabajo (el explotado y el no remunerado), y es actualizado constantemente por él.

Ambas teorías, siguiendo tradiciones intelectuales diferentes, buscan re-materializar al sujeto, es decir, definirlo como una entidad intrínsecamente biofísica y social. Considero que solo antagonizan entre sí cuando incluyen máximas omniabarcadoras deliberadamente excluyentes (como en los pasajes de Plumwood que cité). Cuando esto no ocurre, pueden complementarse para estudiar la conexión multidimensional entre las desigualdades de género y la destrucción de la naturaleza, o, como mínimo, favorecer la imaginación de preguntas de investigación difícilmente producibles a partir de otras teorías sociológicas.

Existen algunos tópicos ecofeministas importantes que no abordé en este artículo. Entre ellos: 1) sus debates normativos, 2) el papel de los movimientos sociales y 3) las propuestas de otras teorías ecofeministas, incluyendo las latinoamericanas. Estas últimas realizaron sus propios aportes a las problemáticas planteadas y crearon otras nuevas. Queda desarrollarlas en una ocasión futura.

Referencias bibliográficas

- Adam, B. (1990). *Time and social theory*. Cambridge: Polity Press.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Archer, M. (2009[1995]). *Teoría social realista: El enfoque morfogenético*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Bellamy Foster, J. (2004). *La ecología de Marx. Materialismo y naturaleza*. Mataró: El Viejo Topo.
- Benton, T. (1989). Marxism and natural limits: An ecological critique and reconstruction. *New Left Review*, 178(1), pp. 51-86.
- De Beauvoir, S. (2006[1949]). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Derrida, J. (1982[1972]). *Positions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fraser, N. (2021). Climates of capital: For a trans-environmental eco-socialism. *New Left Review*, 127, pp. 94-127.
- Fraser, N. y R. Jaeggi (2018). *Capitalism. A conversation in critical theory*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1996[1990]). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Grundmann, R. (1991). The ecological challenge to marxism. *New Left Review*, 187(1), pp. 103-120.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among western publics*. Princeton: Princeton University Press.
- Lander, E. (2017). Neoextractivismo: Debates y conflictos en los países con gobiernos progresistas en Suramérica. En H. Alimonda, H. Toro Pérez y F. Martín (coords.), *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica*. Buenos Aires: CLACSO; México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 79-92.
- Lenton, T. M.; J. Rockström; O. Gaffney; S. Rahmstorf; K. Richardson; W. Steffen; y H. J. Schellnhuber (2019). Climate tipping points – too risky to bet against. *Nature* [en línea], 27 de noviembre. Disponible en: <<https://www.nature.com/articles/d41586-019-03595-0>> [acceso 25/10/2021].
- Löwy, M. (2012). *Ecosocialismo. La alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista*. Madrid: Ensayo/Biblioteca Nueva.

- Marx, K. (1979[1875]). *Crítica al Programa de Gotha*. Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Marx, K. (1973[1867]). *El capital. Crítica de la economía política. Volumen I*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Mellor, M. (2019). An ecofeminist proposal. Sufficiency provisioning and democratic money. *New Left Review*, 116/117, pp. 189-200.
- Mellor, M. (2001). Nature, gender and the body. En A. Nebelung, A. Pofertl e I. Schultz (eds.), *Geschlechterver - hältnisse - Naturverhältnisse. Feministische Auseinandersetzungen und Perspektiven der Umweltsoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, pp. 121-137.
- Mellor, M. (2000[1997]). *Feminismo y ecología*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Mellor, M. (1997). Women, nature and the social construction of “economic man”. *Ecological Economics*, 20, pp. 129-140.
- Mies, M. (1986/2019). *Patriarcado y acumulación a escala mundial*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mikkola, M. (2017). Feminists perspectives on sex and gender. En E. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [en línea]. Disponible en: <<http://plato.stanford.edu/entries/feminism-gender>> [acceso 24/10/2021].
- Raskin, P. D. y S. S. Bernow (1991). Ecology and marxism: Are green and red complementary? *Rethinking Marxism* [en línea], 4(1), pp. 87-103. Disponible en: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08935699108657955>> [acceso 25/10/2021].
- Oksala, J. (2018). Feminism, capitalism, and ecology. *Hypatia*, 33, pp. 216-234. Disponible en: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/hypa.12395>> [acceso: 30/05/2022].
- Plumwood, V. (2003[1993]). *Feminism and the mastery of nature*. Nueva York: Routledge.
- Puleo, A. (2019a). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. España: Ediciones Cátedra.
- Puleo, A. (2019b). *Claves ecofeministas: Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Ripple, W. J.; C. Wolf; T. M. Newsome; M. Galetti; M. Alamgir; E. Crist; M. I. Mahmoud; W. F. Luran; y 15.364 científicos firmantes de 184 países

- (2017). World scientists' warning to humanity: A second notice. *BioScience*, 67(12), pp. 1026-1028. Disponible en: <<https://academic.oup.com/bioscience/article/67/12/1026/4605229>> [acceso 25/10/2021].
- Salleh, A. (2017). Ecofeminismo. En C. Spash, *Routledge Handbook of Ecological Economics: Nature and Society*. Londres y Nueva York: Routledge - Taylor y Francis Group, pp. 47-56.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, pp. 265-302.
- Smith, K. F.; M. Goldberg; S. Rosenthal; L. Carlson; J. Chen; C. Chen; y S. Ramachandran (2014). Global rise in human infectious disease outbreaks. *Journal of the Royal Society Interface* [en línea], 11. Disponible en: <<https://royalsocietypublishing.org/doi/pdf/10.1098/rsif.2014.0950>> [acceso 25/10/2021].
- Spash, C. (2020). *Fundamentos para una economía ecológica y social*. Madrid: FUEM Ecosocial.
- Svampa, M. (2015). Feminismos del sur y ecofeminismo. *Nueva Sociedad*, 256, pp. 127-131.
- Warren, K. (2000). *Ecofeminist philosophy: A western perspective on what it is and why it matters*. Nueva York: Rowman y Littlefield Publishers, INC.
- Warren, K. (2015). Feminist Environmental Philosophy. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [en línea]. Disponible en: <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/feminism-environmental/>> [acceso 24/10/2021].
- Wollstonecraft, M. (2017[1792]). *A vindication of the rights of woman with strictures on political and moral subjects* [en línea]. s. l.: Jonathan Bennett. Disponible en: <<http://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/wollstonecraft1792.pdf>> [acceso 24/10/2021].

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en su totalidad por Bruno Andreoli.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni (editora responsable).

ESTRATEGIAS DE ENFRENTAMIENTO DE LA ESTIGMATIZACIÓN TERRITORIAL

ETNOGRAFÍA EN UNA POBLACIÓN DE SANTIAGO DE CHILE

Soledad Ruiz Jabbaz

Resumen

El presente artículo discute los resultados de una etnografía realizada en una población periférica de Santiago, Chile, cuyo propósito fue conocer las estrategias de los residentes para enfrentar el estigma territorial. Los hallazgos muestran que los pobladores responden construyendo diferencias simbólicas que les permiten distinguirse del resto, al aplicar a otros similares los estigmas que reciben del exterior. Esta estrategia es utilizada en la comparación con personas del mismo barrio y cuando se cotejan con poblaciones similares, y es destacable que no se realiza con personas o barrios de otros grupos socioeconómicos. Se concluye que la potencia de los efectos de la estigmatización y la segregación socioterritorial les dificulta la posibilidad de construir una imagen propia que los valore, sin recurrir a la desvalorización de otros similares.

Palabras clave: segregación urbana, estrategias de autoprotección simbólicas, exclusión social.

Abstract

Strategies against territorial stigmatization. An ethnographic research in a southern neighborhood of Santiago, Chile

This article discusses the results of an ethnography carried out in a disadvantaged neighborhood located in Santiago, Chile. The purpose of the research was to know the strategies used by its residents to address territorial stigma. The results reveal that they respond to the stigma by building symbolic differences that allow them to distinguish themselves from the rest, by applying to others the stigmas they receive from the outside. This strategy is used in the comparison with people from the same neighborhood and when comparing with similar quarters, being noteworthy that it is not carried out with people or neighborhoods from other socio-economic groups. It is concluded that the force of phenomenon like stigmatization and socioeconomical segregations makes it difficult for them to build an image of themselves that values them, without resorting to devaluating similar others.

Keywords: urban segregation, symbolic self-protection strategies, social exclusion.

Resumo

Estratégias de enfrentamento da estigmatização territorial. Etnografia em uma população do sul de Santiago do Chile

Este artigo discute os resultados de uma etnografia realizada em uma comunidade periférica localizada em Santiago, Chile. O objetivo desta investigação é reconhecer as estratégias utilizadas pelos residentes para lidar com o estigma territorial. Os resultados mostram que os

moradores respondem ao estigma a través da construção de diferenças simbólicas que lhes permitem distinguir-se de outros moradores, projetando neles os estigmas que eles mesmos experimentam. Esta estratégia é maiormente utilizada ao comparar-se com outros moradores da mesma comunidade, mas não assim na comparação relativa às pessoas ou bairros de outros estratos socioeconômicos. Em síntese, é possível afirmar que a estigmatização e segregação social e territorial experimentada pelos moradores dificulta a construção de uma autoimagem positiva sem a desvalorização de outros semelhantes.

Palavras-chave: segregação urbana, estratégias simbólicas de autoproteção, exclusão social.

Soledad Ruiz Jabbaz: Doctora en Sociología, Universidad de París. Académica del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
ORCID iD: 0000-0002-1295-2936
Email: marruiz@uchile.cl

Recibido: 10 de febrero de 2022.

Aprobado: 20 de abril de 2022.

Introducción

Santiago de Chile comparte con otras ciudades de América Latina la concentración de grupos de alta riqueza en una zona situada cada vez más lejos del centro, y una vasta área periférica de emplazamiento de población de bajos recursos socioeconómicos (Sabatini, 2003; Romero *et al.*, 2012). Esta característica, reforzada durante décadas por las políticas de vivienda (Hidalgo, 2007), ha tenido como consecuencia la expulsión de la población pobre a los márgenes urbanos, mal conectados con el resto de Santiago y altamente vulnerables. Junto con ello, la década de los noventa fue testigo del auge del tema de la seguridad ciudadana, focalizado en el aumento del temor y de los delitos, asociados por el discurso hegemónico a las llamadas *poblaciones*¹ (Ruiz-Tagle, Álvarez y Salas, 2021; Sibrian y Reyes, 2019). Lo señalado ha constituido un escenario propicio para que quienes las habitan sean objeto de lo que ha sido denominado estigma territorial, es decir, la atribución de inferioridad y peligrosidad por el solo hecho de vivir en uno de estos barrios (Wacquant, 2007).

Si bien existen estudios, tanto en Chile como en otros países, que han constatado que los moradores de estos territorios no son ignorantes de la imagen que de ellos se tiene y que albergan la sensación de ser discriminados y minusvalorados (Sabatini, Cáceres y Cerda, 2001; Cornejo, 2012; Kessler, 2012; Bayón, 2012, 2015), muy poco se sabe de las experiencias y prácticas a través de las cuales enfrentan la estigmatización de la que son objeto.

Considerando este vacío de conocimiento, el presente artículo discute resultados de una investigación etnográfica realizada entre los años 2010 y 2011, en una población ubicada en la zona sur de Santiago de Chile, segregada socioeconómicamente y muy estigmatizada, a la que denominaremos La Parva.² El propósito de la investigación fue conocer las prácticas y construcciones de sentido a través de las cuales los pobladores hacen frente al hecho de vivir en un barrio con dicha carga simbólica. La persistencia de condiciones estructurales tales como la desigualdad, la segregación y la estigmatización de los habitantes de barrios populares permite decir que, pese al tiempo transcurrido desde la realización del terreno de la investigación, los resultados y la discusión que de ellos se desprende se muestran del todo actuales para comprender el fenómeno de interés.

1 Se denomina *población* a un barrio de nivel socioeconómico bajo o medio bajo, que constituye una unidad territorial, dada generalmente por su origen, y es equivalente a lo que en Argentina se llama *villa miseria* y en Brasil, *favela*.

2 El nombre de la población ha sido modificado para evitar contribuir a su estigmatización. Toda la información que aquí se entrega sobre el barrio está avalada por datos comunales, publicaciones científicas y trabajos realizados previamente por la autora. Sin embargo, se han omitido algunas referencias bibliográficas para impedir la identificación del lugar.

Estigmatización territorial y estrategias de enfrentamiento

Distintos autores han llamado la atención sobre el hecho de que, en lo concerniente a las ciudades latinoamericanas, la segregación urbana es un fenómeno asociado a la exclusión social (Massey y Denton, 1988, citado en Rasse, 2016). Esto en la medida en que es la resultante de las decisiones de un grupo con mayor poder y estatus, que tiene por consecuencia la concentración espacial de un grupo de menor estatus, respecto del cual busca diferenciarse el primero (Marcuse, 2005, citado en Ruiz-Tagle, 2016; Saraví, 2008).

Esta dimensión de la segregación es la que rescatan Sabatini, Cáceres y Cerda (2001) cuando señalan que un territorio puede considerarse segregado porque recaen sobre él estigmas que generan fronteras simbólicas respecto del resto de la ciudad, donde son las creencias dominantes acerca de lo que es indeseable las que convierten a un grupo subordinado en objeto de estigma (Link y Phelan, citados en Cornejo, 2012) y no las características “objetivas” del territorio o de sus habitantes. Esta territorialización del estigma vendría a reforzar privaciones individuales y colectivas ya existentes, funcionando como confirmadora y perpetuadora de las desigualdades sociales y de poder (Wacquant, 2007; Kessler, 2012).

No obstante, los mecanismos de dominación a través de los cuales los estigmas y desigualdades estructurales toman cuerpo aparecen opacos, presentándose como visiones del mundo objetivas y atribuciones legítimas respecto de grupos subordinados, dinámica llamada por Bourdieu *violencia simbólica* (2001). Esta dinámica de poder es la que permite que los territorios estigmatizados y sus habitantes sean construidos como un “otro”, donde las carencias materiales se asocian con faltas morales que se expresarían en sus formas de vida. Estos estereotipos negativos y límites simbólicos entre “nosotros” y “ellos” limitan su acceso a diversas oportunidades y recursos (Bayón, 2015), generando perjuicios acumulativos a causa de lo que ha sido denominado “discriminación estructural”, es decir, una discriminación institucionalizada, que va más allá de las voluntades individuales (Kessler, 2012).

Si bien las etiquetas territoriales de las que hemos hablado acarrear carencias, discriminación y exclusión social, exhiben una diferencia fundamental con otros tipos de estigmas: mientras que en la mayoría de estos la cualidad considerada negativa es inseparable de los individuos, en el caso del estigma territorial la característica denigrada no corresponde a un rasgo físico, a creencias o a estilos de vida compartidos. Es por ello que Emcke (2000) llama la atención sobre el hecho de que, en este caso, lo que tienen en común aquellos que son estigmatizados es la experiencia de la injusticia y la discriminación, más no una autodefinition de lo que son. Son las cualidades atribuidas al territorio las que se aplican a los habitantes, por lo que pueden escapar de esta condición al marcharse de él.

En concordancia con lo anterior, Loïc Wacquant (2007) evidenció que los habitantes de barrios estigmatizados intentan desmarcarse de las valoraciones negativas del territorio implementando estrategias para evitar ser identificados con el lugar: no revelar sus direcciones, no invitar gente a sus hogares y cambiarse de residencia en cuanto les es posible. Aun más, llevan a cabo lo que el autor denomina “denigración lateral”, es decir, aplican los estigmas a sus vecinos, buscando magnificar la diferencia que con ellos existe. Estudios posteriores han confirmado estos hallazgos, agregándose la re-dirección del estigma sobre extranjeros y jóvenes delincuentes (Slater, 2017; Urteaga, 2012).

En el caso de América Latina, aunque los estudios sobre barrios populares son numerosos, las investigaciones específicas en la materia son muy escasas. Entre aquellas que muestran un parentesco temático con nuestro asunto de interés encontramos la de Moctezuma (2017), que analizó los significados asociados a conjuntos urbanos en Ixtapaluca, México. Los resultados de su investigación muestran la construcción de diferencias simbólicas tanto con los habitantes de colonias populares cercanas como con sus propios vecinos, con la finalidad de legitimar su estatus, al costo de descalificar a quienes son señalados como los “otros”. Estos últimos son identificados como “los no propietarios”, los jóvenes que no trabajan ni estudian y los habitantes de las colonias populares, quienes, por corresponder a conjuntos habitacionales más pobres, cargan con la marca de ser “sospechosos”. Al respecto y como señala Bayón (2012) en relación con resultados similares para el caso de Chimalhuacán, también en México, en un contexto de desigualdad, discriminación y exclusión social, no es extraño que los mismos pobres compartan los prejuicios de las clases medias y altas. Este discurso, denominado “patológico”, tendería a concordar con las imágenes negativas provenientes del exterior, expresando vergüenza, temor y frustración por vivir en el barrio. Otros dos discursos serían el normalizador y el desafiante, el primero de los cuales corresponde a la idea de que en el barrio sucede lo mismo que en todos lados y el segundo, a la lucha por generar una imagen positiva del territorio (Kessler, 2012; Kessler y Dimarco, 2013).

Es precisamente esta última una de las estrategias implementadas por habitantes de La Pintana, en Santiago de Chile, para enfrentar la estigmatización, intentando cambiar la imagen del barrio a través del incentivo de la participación en actividades colectivas realizadas en espacios públicos. Una segunda manera de combatir el estigma es la denuncia de la injusticia de ser etiquetados todos del mismo modo, sin comprender la diversidad de formas de vida que existen en contextos vulnerables (Cornejo, 2012), cuestión que también señalan Kessler y Dimarco (2013) para el caso de jóvenes de sectores populares en Buenos Aires.

Metodología

La investigación se realizó con enfoque etnográfico y el trabajo de terreno fue llevado a cabo en dos períodos de seis meses durante los años 2010 y 2011. Con la finalidad de establecer una relación cotidiana con los pobladores, la investigadora se estableció en el barrio de modo permanente, arrendando una habitación a una familia. Esta decisión vio su origen en la desconfianza que producía en los vecinos ver deambular ocasionalmente a una desconocida, ya que se trata de un barrio en que la mayoría de la gente se conoce, al menos de vista. Esto constituyó un punto de inflexión en el establecimiento de vínculos con los habitantes del barrio, pues para muchos de ellos estar dispuesto a vivir en sus mismas condiciones es una muestra de la capacidad de compromiso (Boumaza y Campana, 2007).

En concordancia con el enfoque etnográfico, la principal técnica de producción de información utilizada fue la observación participante, partiendo por observaciones generales, a través de la atención flotante, para luego centrarse en fenómenos más precisos (Geertz, 2003). La información obtenida por medio de la observación fue complementada con 16 entrevistas en profundidad a pobladores, de más de una sesión cada una de ellas, con variaciones de edad, ocupación y el sector de la población en el que habitaban, con la finalidad de tener distintas perspectivas acerca de los temas tratados (Tabla 1).

En los siguientes apartados se incluyen citas textuales de las entrevistas, identificadas con el seudónimo de la persona entrevistada, y del cuaderno de terreno, señaladas con la abreviación CT y la fecha aproximada.

Tabla 1. Personas entrevistadas

Seudónimo	Edad	Zona de la población	Ocupación
José	73	Norte	Cerrajero no calificado
Gaby	40	Centro-sur	Electricista no calificada
Matilde	70	Norte	Jubilada
Marcela	70	Centro	Ama de casa
Camilo	32	Sur	Obrero no calificado
Felipe	28	Sur	Obrero no calificado
Andrea	33	Sur	Ama de casa
Víctor	35	Sur	Chofer de ambulancia
Gema	65	Sur	Trabajadora de casa particular
Ana	60	Norte	Ama de casa

Seudónimo	Edad	Zona de la población	Ocupación
Mario	60	Centro-sur	Recolector de cartón y botellas
Pedro	54	Sur	Comerciante feria libre
Alan	50	Sur	Sin trabajo fijo, jubilado
Juan	55	Centro	Obrero no calificado
Lía	28	Sur	Secretaria
Sandra	65	Sur	Comerciante feria libre

Fuente: Elaboración propia.

El caso estudiado: la población La Parva

La población en la que se realizó la presente investigación tuvo su origen en una toma de terreno en la periferia sur de Santiago, en los años setenta, apoyada por el Partido Comunista. Pese a ello, y a que su alta organización la convirtió en una de las poblaciones emblemáticas de la lucha contra la dictadura militar, hoy se encuentra entre los denominados barrios “críticos” (Atisba, 2010). Con ellos comparte como características una alta segregación socioeconómica, deficientes infraestructura urbana y acceso a servicios, así como altos índices de vulnerabilidad social y presencia de tráfico de drogas. Asimismo, hablamos de zonas con difícil acceso a transporte público, en que las instituciones públicas no se hacen presentes y las privadas se niegan a prestar servicios por temor a ser objeto de robos (Atisba, 2010; Frühling y Gallardo, 2012; Ruiz-Tagle *et al.*, 2016; Ruiz-Tagle, Álvarez y Salas, 2021).

Si bien en principio se trató de un barrio construido en la periferia de la ciudad, hoy en día, con el crecimiento de esta ha quedado incluido en la estructura de la urbe, aunque ello no impide que hablemos de una zona segregada inserta en una extensa área de pobreza. Lamentablemente, pese a su similitud con las poblaciones aledañas, este barrio de poco menos de siete mil habitantes es señalado por sus vecinos como un lugar especialmente peligroso y pobre, cargando con un estigma a nivel local y nacional (Atisba, 2010; Hogar de Cristo, 2018).

Respecto de la vinculación de los habitantes con el resto de la ciudad, estos experimentan una suerte de aislamiento, ya que tienen pocos vínculos con otras zonas y sus residentes y, dadas las condiciones de movilidad cotidiana de aquellos que se desplazan por razones de trabajo, cuando cuentan con tiempo libre, lo emplean en la población (CT, octubre-noviembre de 2010).

Cotidianamente, se ven muchos indicios de esta condición de aislamiento y segregación socioeconómica. Uno de ellos es el hecho de que en el barrio casi todos se conocen y no es común que nuevos vecinos se muden a él, como tampoco lo es salir de este. Esto lo confirma un dirigente social, al explicar su

motivación para realizar campamentos para los jóvenes del barrio: “[Fue] por los cabros, que no salen nunca, y por eso mismo también, inconscientemente, se van encerrando en la población” (CT, octubre de 2011).

El “encerrarse en la población” del que habla este dirigente no solo alude a un fenómeno geográfico, sino también —y por sobre todo— a un sentido subjetivo. Según él, y algunos pobladores que han tenido la oportunidad de frecuentar otros ambientes, la mayoría de los habitantes del barrio solo conocen los modos de vida que observan allí y, tal como lo han señalado otros estudios (Barreira, 2009; Isla y Mancini, 2008; citados en Kessler y Dimarco, 2013), salir puede ser muy difícil y amenazante. El relato de otro poblador nos confirma esto:

Antes yo no salía de aquí, si aquí la gente no sale de la población [...] yo no salía de aquí, me daba miedo [...] pasaba aquí no más, me paraba en la esquina, yo aquí era el rey, estaba metido en el vicio [droga], pero me propuse una meta [...] y cuando conseguí un trabajo salí y conocí otro mundo y me gustó. (CT, noviembre de 2010)

Mas, a pesar del aislamiento y las condiciones de habitabilidad descritas, numerosos habitantes del barrio guardan cariño por este. Muchos de ellos pertenecen a las primeras generaciones que se instalaron en el terreno, para quienes el hecho de haber visto nacer el barrio desde los frágiles asentamientos que constituían el campamento ha significado establecer un fuerte vínculo afectivo con la población. Asimismo, el sacrificio que implicó materializar el sueño de tener su propia casa también se convierte en una razón para permanecer allí.

Otro aspecto valorado, en este caso por habitantes más jóvenes que nacieron en el barrio, muestra la cara positiva de la falta de movilidad existente descrita previamente. El hecho de que las familias se mantengan allí por generaciones permite que los pobladores vean a los niños del vecindario convertirse en adultos y a estos sentirse reconocidos por su entorno: “me gusta que la gente te reconozca, [uno] se siente reconocido como tal, terrible de reventao [refiriéndose a consumir alcohol y drogas], y la gente me ve y me dice ‘estay cambio, hueón, estoy mejor ahora, más gordito’” (Entrevista a Camilo).

Ahora bien, pese al cariño que muchos pobladores manifiestan por el barrio, existen no pocos que evalúan la posibilidad de irse, ya que los aspectos negativos de este terminan pesando más en su evaluación. Entre ellos destacan que el narcotráfico se haya instalado como un medio de subsistencia legítimo y la disponibilidad constante de drogas que induce a los jóvenes al consumo, redundando en que estos no quieran involucrarse en actividades sociales que mejoren las condiciones de vida en el barrio.

Finalmente, la ambivalencia afectiva que existe hacia la población la expresa muy gráficamente un habitante, al manifestar que si tuviera mucho

dinero hermosearía y “limpiaría” La Parva, refiriéndose tanto a la basura que se observa en las calles como a la gente que para él ha hecho de este un lugar desagradable:

Compraría toda La Parva [...] la limpio, traigo gente, lo pinto, lo dejo bonito [...] a mí me gustaría que esto cambiara, pero con otra gente, porque los departamentos igual no son malos, la historia de esta población es súper bonita, es una historia espectacular [...] y me gustaría comprarle [los departamentos] a todos los que están ensuciando la población. (Entrevista a Víctor)

Estigma territorial y diferenciación

El estigma territorial del que se ha hablado lo ha experimentado una gran mayoría de los pobladores, ya sea porque los familiares que habitan en otros sectores de Santiago temen venir de visita pues, en palabras de una vecina, “lo que ven en la tele les asusta” (Entrevista a Andrea), porque no les dan crédito en los bancos o, entre otras cosas, porque no les dan trabajo.

En numerosas oportunidades esto se enfrenta a través del ocultamiento del lugar de residencia. Es el caso de Víctor, quien habiendo comenzado estudios técnicos en un instituto profesional privado, se cuidó siempre de no revelar dónde vivía, por temor a ser discriminado, señalando la comuna o alguna avenida cercana como puntos de referencia. Gema, por su parte, quien se desempeña como trabajadora de casa particular en el sector adinerado de la capital, relata que lo resolvió dando su dirección, pero sin entregar ninguna otra señal que permita saber que habita en una población, pues pondría en riesgo su trabajo. Como se observa en la siguiente cita, los habitantes de barrios estigmatizados no solo son visualizados como gente que vive en condiciones precarias, sino también como portadores de carencias morales (Bayón, 2015):

No, no sabe dónde yo vivo [refiriéndose a su empleadora]. Tiene la dirección por supuesto, pero no sabe dónde queda. ¡Noooo! ¡Y no va a venir ella para acá!, si ella habla todos los días de [...] “que los poblacionales” [...], nosotros somos lo último. (Entrevista a Gema)

Es por ello que si bien estas prácticas de ocultamiento muchas veces se realizan solo con fines estratégicos, otras tantas están ligadas a sentimientos de vergüenza por habitar en la población y a un desprecio por esta y sus habitantes. Nuevamente, Víctor, quien se desempeñó como monitor de actividades culturales de la Municipalidad, señala que ya no cree que se pueda operar un cambio en lo que denomina “la cultura de la basura y del grito”: “Hay que estar constantemente con ellos [refiriéndose a los pobladores], detrás de ellos, darles plata para que se vistan mejor, pero apenas uno se va, vuelven a lo mismo” (CT, octubre de 2010). En su opinión, lo que describe le ha decepcionado y lo ha alejado “aún más de este lugar” (CT, octubre de 2010).

Pese a que los habitantes del barrio saben que las generalizaciones negativas sobre los pobladores no son ni acertadas ni justas, ya que han vivido esta forma de discriminación, no logran evitar realizar ellos mismos ese tipo de juicios, como se ve en el comentario de Víctor, donde los trata como si fuesen un todo homogéneo. Algo similar expresa otra habitante del barrio, cuando señala que jamás ha tenido una pareja que viva allí, pues considera que son todos “muy ordinarios, muy cumas [vulgares], puros volaos y curaos [drogadictos y borrachos]” (CT, octubre de 2010). De este modo, construyen una comparación que los distancia simbólicamente del resto de los pobladores y los ubica en el polo positivo del balance, reproduciendo así en el interior del barrio la estigmatización de la que son objeto de parte de actores externos.

La misma operación realiza Gema, quien previamente relatará la negativa opinión que tiene su empleadora de “los poblacionales”. Para Gema, los pobladores tienen hábitos nocivos, referidos a la suciedad y la negligencia respecto del espacio en el que habitan. En sus palabras: “Son cochinos, no les interesa tirar para arriba. El domingo barrí, regué, y hoy día ya está todo cochino: los puchos [colillas de cigarrillos] que los tiran para abajo, las basuras, hasta botellas de jugo de litro” (CT, noviembre de 2010). Aquí la comparación adquiere una cualidad tópica, siendo “abajo” el lugar de la basura, de donde no son capaces de salir “tirando para arriba”. Este acto de distinción entre ella y el resto de los habitantes es sostenido en numerosas ocasiones, tomando otras formas, como por ejemplo “acá” y “allá”. El “acá” del cual, según su relato, ella y su hijo se diferencian, es contrastado con un “allá” que se ubica en más de un lugar, aunque siempre lejano de la población. Uno de estos emplazamientos es el centro de Santiago, donde su hijo sueña vivir con los amigos que ha conocido en su trabajo como barman de un *pub*:

Mi hijo me dice que le da vergüenza invitar a sus compañeros de trabajo acá: “¿para qué?”, me dice [...], “¿para que vean la mugre, los perros? Y tiene razón [...] él lo único que quiere es tener su departamento en el centro con sus amigos”. (CT, noviembre de 2010)

Un segundo emplazamiento de este “allá” es el barrio en que ella trabaja, ubicado en el sector adinerado de la ciudad, denominado informalmente “el barrio alto”. Esto se hace evidente en el relato de una situación ocurrida recientemente, en que una de las vecinas de Gema sacó a pasear a su perro y este defecó al lado de la puerta de su casa:

Yo le dije: “allá en el barrio alto” [...] salen con el perro, con una palita, una escobillita y una bolsita [...], dejan que haga caca y limpian con la palita y la escobilla [...], se llevan la bolsita hasta su casa y ahí la botan. En cambio acá uno se encuentra con caca de perro por todos lados [...], ¡si somos cochinos! [...] por eso allá en el barrio alto nos miran como cochinos, mediocres, porque somos mediocres. (CT, noviembre de 2010)

Aquí, como se señaló previamente, el “allá” corresponde al barrio alto, donde los habitantes, según ella, se comportan de un modo muy distinto. No obstante, no solo se observa una operación de distinción simbólica respecto de sus vecinos, sino que al situarse bajo la mirada de este “allá”, es decir, de los habitantes del barrio alto “que los miran como cochinos y mediocres”, Gema termina por incluirse en los de “acá” y, a su pesar, compartir las características negativas de las que buscaba diferenciarse. De este modo, se podría decir que el precario equilibrio de la diferenciación simbólica falla, evidenciando la interiorización del estigma.

Sectores y fronteras territoriales

Las distinciones simbólicas que realizan los habitantes no solo los involucran a ellos individualmente, pues también levantan criterios para distinguir sectores en el barrio, diferenciándolos por el origen de sus habitantes, el nivel socioeconómico, el nivel de peligrosidad, entre otros.

Una primera zona identificada por ellos es la denominada “casas azules”, en razón del color de las construcciones originales. Situada en el extremo sur, es caracterizada por muchos como el área con más delitos y narcotráfico de la población y, aunque no se cuente con cifras oficiales que confirmen los rumores, se opera como si fuesen ciertos, pues esa “mala fama” lleva a que se aisle la zona y se estigmatice a sus habitantes. Mas, probablemente en una operación de autodefensa, los pobladores de casas azules destacan la proximidad y el respeto que reina en su sector, a diferencia de lo que sucede en otros: “Aquí la gente es amable, ‘buenos días, vecino’, y cada uno en su casa, nadie se mete en los asuntos del resto [...], no es como al centro de la población, en que si tú vas, te faltan el respeto, hasta da miedo que te roben” (CT, diciembre de 2010).

Este fenómeno de defensa del propio sector ocurre frecuentemente en esta y en otras zonas del barrio. Y lo inverso, es decir, la atribución de particularidades negativas a otros sectores a los que no se pertenece, también es algo común. Como señalan Ruiz (2019) y Bayón (2015), esta distinción entre peores y mejores lugares en un contexto de violencia y marginalidad opera como un mecanismo simbólico de desapego de vecinos y conocidos, redirigiendo hacia otros el discurso que homologa habitar en ese lugar con una carencia moral.

Un segundo sector en el que se observa lo descrito es el de los denominados “dúplex”, llamados así pues consisten en departamentos de dos pisos. Habiendo ocupado las primeras edificaciones en la población, destinadas inicialmente a las familias que se encontraban en el campamento, sus habitantes nunca han tenido una relación fluida con el resto. Se los tilda de tener mejores condiciones económicas y de mirar con desprecio a los demás pobladores, lo que en algunos casos es cierto. Por ejemplo, una pobladora de este sector

describe del siguiente modo la diferencia con el resto del barrio: “toman en la noche [...], aquí todo el mundo se acuesta, echamos llave, apagamos las luces y nos acostamos, y para allá está todo el mundo en la calle, entonces ahí hay una diferencia de comportamiento” (Entrevista a Ana). Según ella, esto es un indicio del mal vivir de los habitantes del barrio que, entre otras cosas, dejan que sus niños permanezcan hasta muy tarde en las calles.

Finalmente, en el centro del barrio se encuentran los denominados “blocks”, urbanizaciones construidas para albergar a los comités de allegados que ocuparon el territorio en los años setenta. A diferencia de casas azules y los dúplex, que son zonas más pequeñas, los blocks no son identificados como una unidad, ya que corren a lo largo de toda la población. De este modo, las divisiones según “peligrosidad/seguridad”, “buenos/malos hábitos” y otros adjetivos posibles para calificar a un lugar y sus habitantes, se hacen más movedizas que en los casos anteriores. Así, mientras un vecino, cuando llegué a vivir allí, me presentó nuestro sector como “el barrio alto de la población”, la dueña del local de abarrotes cerca de casa lo describió de la siguiente manera: “esos vecinos son terribles [...], todos se llevan mal. Le tenían puesto un nombre aquí... el infierno, así le decían, que los de aquí se llevan mal con los de allá, los de acá con los de aquí” (CT, diciembre de 2010). Ese mismo nombre, “el infierno”, es utilizado en más de una oportunidad para designar otros sectores conocidos por la cantidad de narcotráfico y muertes que allí han ocurrido.

Como se ve, habitualmente los adjetivos negativos se utilizan para aquellos sectores que no incluyen la propia vivienda y, por ende, al poblador que enuncia la evaluación. Con ello, los habitantes buscan reafirmar su dignidad situándose en el extremo positivo de la comparación que realizan, a través de la designación de los errores, la vulgaridad, la peligrosidad o cualquier otra característica negativa asociada a otros sectores de la población o sus habitantes, construyendo distancias microlocales entre ellos.

Comparación barrial y distinción social

Como se aprecia hasta aquí, los pobladores buscan diferenciarse como individuos, asignando a otros a una categoría moralmente reprobable, o como integrantes de un sector de la población, juzgando al resto por su adscripción territorial. Este mismo proceso se lleva a cabo considerando el barrio en su conjunto, comparándolo con otras poblaciones.

La siguiente situación resulta ilustrativa de ello: Gina [la mujer con la que vivo] y yo³ hemos ido a la población contigua. Mientras caminamos de vuelta a La Parva, nos cruzamos con una camioneta que vende agua gasifi-

3 Algunas descripciones se han redactado en primera persona pues se trata de situaciones en las que ha participado la investigadora.

cada. Gina le pregunta al conductor si irá a vender a La Parva, pues ella querría comprar. Recordándole con su respuesta cuál es la imagen que se tiene del barrio, la mujer que va de copiloto le contesta: “¿Ahí donde están los blocks?/ Gina: Sí / Mujer: No, porque nos asaltan y nos roban las botellas”. Noto que al escuchar esto Gina me mira de reojo, imagino que para ver mi reacción. El vendedor accede a entrar en La Parva cuando ella le dice que nosotras iremos en la parte posterior, para cuidar que nada suceda.

Mientras vamos en la camioneta, Gina me comenta que la mujer que va de copiloto es muy parecida a una “tipa” que llegó a trabajar a una empresa de aseo donde ella fue empleada: “Cuando llegó casi nos morimos. Era súper cuma [vulgar]. Hablaba picá a chora,⁴ igual que esta cabra”. Un tiempo después, la mujer habría robado algo, siendo descubierta. “Venía de un lugar súper pelúo [peligroso] [...] de la [nombre población]⁵ parece”, mencionando una de las poblaciones contiguas (CT, octubre de 2010).

En esta escena es posible apreciar que lo dicho por Gina condensa varias reacciones al comentario despectivo de la mujer acerca de los blocks. En primer lugar, compara a la vendedora con una mujer vulgar que resulta ser una ladrona, es decir, con alguien que no está en condiciones de juzgar si los blocks son o no un buen lugar para vivir. En segundo lugar, declara que la mujer ladrona provenía de un lugar peligroso, que podría ser uno de los barrios vecinos, buscando con ello diferenciarse de estos y contestar el estigma que se le atribuye a La Parva.

Las comparaciones no se detienen en los sectores aledaños. Con frecuencia incluyen a otras poblaciones que son consideradas “barrios críticos”, valorándolas por sus modos de vida y, por sobre todo, por su peligrosidad. Ejemplo de lo primero es la opinión de Víctor, a quien viéramos previamente emitiendo juicios negativos sobre La Parva, quien reivindica la convivencia entre los habitantes, al compararla con otros barrios similares que ha conocido al desempeñarse como chofer de ambulancia:

Siempre me fijo en las diferencias de una población a la otra. Y bueno, esta no es tan mala como se ve [...], hay sectores peores. Una vez fuimos a ver a un paciente allá a [nombres de calles], pero allá es competencia de quien tiene la música más alta, y acá eso antes se veía, ahora el tema de la música no se ve tanto. (Entrevista a Víctor)

En relación con el segundo criterio de valoración, la peligrosidad, llama la atención el hecho de que para realizar este juicio se recurra frecuentemente a lo que se observa sobre otras poblaciones en la televisión, replicando el

4 Se refiere a hablar de un modo que busca intimidar.

5 Se han omitido los nombres de las poblaciones con las cuales se realizan las comparaciones para evitar contribuir a su estigmatización.

gesto que me relatara una vecina que señalaba que sus familiares no la visitan, pues lo que ven en los medios les asusta. Así, esa misma vecina comenta que ha escuchado gente que indica a La Parva como un lugar muy peligroso, y agrega: “igual es un poco malo, pero nunca tan malo como otros lados que han mostrado [...], por ser cuando muestran en la tele los balazos, que la gente no puede dormir allá en [nombre población]” (Entrevista a Andrea). En la misma línea, Gina, al ver en la televisión una redada que la Policía de Investigaciones realizó en otro barrio crítico, señala que “debe ser terrible vivir en una población conflictiva” (CT, octubre-noviembre de 2010), dando a entender que La Parva es distinta.

Finalmente, en un movimiento de exculpación de la población, Gema —a quien anteriormente viéramos calificar de sucios y mediocres a los habitantes de La Parva—, comenta de la siguiente manera un suceso delictivo acaecido recientemente en el barrio y que ha salido en los medios de comunicación:

Vinieron a matar a este joven a La Parva, y los que lo mataron tampoco eran de La Parva, o sea La Parva paga el pato [el costo] [...]. Siempre dicen “¡Uy!, la población La Parva”, como si fuéramos todos malos aquí [...], si aquí, cuántas muertes han ocurrido que no son de acá, han sido de allá fuera y vienen a cometer la muerte acá dentro y después se lavan las manos como Poncio Pilato y la población La Parva queda más marginada todavía. (Entrevista a Gema)

Si se considera lo señalado por Bayón (2012), referido a que los estigmas generan percepciones contradictorias, que oscilan entre las representaciones negativas sobre el lugar y la negación de los estereotipos, se hace comprensible lo que hemos visto hasta aquí: no solo se aprecian opiniones positivas y negativas sobre el barrio, sino que muchas veces son los mismos pobladores quienes las emiten, dando cuenta del intento por desafiar las representaciones dominantes acerca del lugar y, al mismo tiempo, de la dificultad que existe para hacerlo.

Discusión

Los resultados de la investigación nos permiten observar que el estigma es recibido a través de la relación de los habitantes con el exterior, cuando solicitan trabajo, a través de su empleador o por los medios de comunicación, siéndoles devuelta la imagen de ser personas indeseables, sin que medie ningún análisis respecto de las costumbres y los valores que pueden diferenciar a los pobladores entre sí. De este modo, a partir de las creencias dominantes acerca de lo que es despreciable, se los trata como un grupo homogéneo y se los convierte en objeto de estigma.

Como se dijera previamente, una de las características de los habitantes de territorios estigmatizados es que no necesariamente constituyen un grupo y que lo que tienen en común es el hecho de ser etiquetados de modo injusto y denigrante, más no una autodefinición de lo que son. En consecuencia, los pobladores responden resistiendo a las tentativas internas y externas de ser vistos como una unidad indiferenciada (Emcke, 2000). Para ello, y coincidiendo con lo descrito en los antecedentes, los participantes del estudio implementan estrategias para no ser identificados con el lugar que habitan o expresan deseos de abandonar el barrio, aunque, dada la movilidad residencial existente, esto sea muy difícil.

Ahora bien, las prácticas desarrolladas no solo impactan en sus relaciones con el medio externo al barrio, sino que también moldean las relaciones dentro de este. Ello en la medida en que los pobladores construyen simbólicamente diferencias internas, levantando juicios que les permiten distinguirse del resto, situándose en el polo positivo de la comparación. Esto coincide con lo que se ha descrito para otros barrios estigmatizados, tanto en Europa como en América Latina, y que Wacquant (2007) denomina “estrategias de autoprotección simbólicas”, a saber: la distanciamiento mutua entre los pobladores, a través de la acentuación de las diferencias, aplicando a los habitantes del barrio los juicios negativos que se reciben del exterior, lo que es apreciable en las distinciones morales respecto de los modos de vida de otros pobladores, a los que califican de sucios, vulgares o como personas de mal vivir. Esto también coincide con lo descrito por Bayón (2012, 2015) respecto a que, en contextos de criminalización y etiquetamiento negativo de los sectores vulnerables de la sociedad, estos acaban por internalizar una visión desvalorizada de sí y reproducir los estereotipos de los que son objeto.

En el caso estudiado, las distinciones y atribuciones negativas no se realizan únicamente en el plano individual, sino también a partir de una identificación territorial con el sector en que se habita, convirtiendo la evaluación en una comparación intergrupala. Se advierte este mismo fenómeno cuando los habitantes cotejan La Parva con otras poblaciones con similares características, inclinándose siempre por el propio barrio. Aquí se observa que lo que se ha descrito como “denigración lateral”, es decir, la aplicación de los juicios negativos a otros habitantes del barrio, se amplía, involucrando no solo a individuos, sino a grupos territoriales. Al respecto, adquiere sentido la idea de que los habitantes de un barrio estigmatizado se relacionan de modo ambivalente con las imágenes recibidas de ese espacio residencial, integrando valoraciones positivas y negativas en relación con él (Bayón, 2012; Kessler, 2012). Así, mientras en un movimiento se desprecia al territorio y sus habitantes, en otro se lo reivindica, dando cuenta tanto de la internalización de las imágenes dominantes como de la dificultad de hacerles frente.

Ahora bien, es destacable que casi la totalidad de las comparaciones se realicen con habitantes del mismo barrio o de barrios similares y no, por

ejemplo, con barrios de otros grupos socioeconómicos. Es posible pensar que esto se ve alimentado por el aislamiento relativo de la población, esto es, escasa movilidad cotidiana y social, y bajo contacto de los habitantes con personas de otros grupos socioeconómicos, configuración socioterritorial que propiciaría que las comparaciones y atribuciones de diferencias morales se realicen con otros similares, ya sea con aquellos que pertenecen al mismo barrio o a barrios semejantes. A esto se suma lo descrito como violencia simbólica, es decir, el mecanismo a través del cual las desigualdades estructurales aparecen normalizadas, devolviendo a aquellos sobre quienes recae el estigma una imagen de que son culpables de su propia situación, ejemplificado en el gesto de Gema cuando señala que los pobladores son vistos como cochinos porque son cochinos.

La fuerza de esta constante recepción de una imagen desvalorizada de sí mismos y de otros similares sería tal, que les dificulta la posibilidad de resistir al estigma construyendo una imagen propia que los valore sin recurrir a la desvalorización de otros similares. De este modo, la acumulación de distintas violencias, tales como la segregación, la discriminación y la estigmatización, no solo termina por estrechar los límites territoriales de quienes las sufren, sino que también empobrecen el universo simbólico del que disponen para pensarse a sí mismos y al resto. Lamentablemente, las dinámicas predominantes de enfrentamiento del estigma minan los lazos sociales y la posibilidad de enfrentar en conjunto las violencias que se les imponen, obstaculizando la identificación recíproca en torno a problemas comunes.

Considerando lo dicho hasta aquí, resulta de la más alta relevancia para pensar hoy en día los barrios críticos y trabajar en ellos y con sus habitantes, considerar que las relaciones intra- e interbarriales responden en gran medida a fenómenos que exceden la dimensión microterritorial y que tienen que ver con relaciones de poder y dominación sostenidas en el tiempo. No obstante, impactan directamente en manifestaciones sociales como la convivencia vecinal, la solidaridad e incluso la creación de lazos de amistad, atravesadas por la capacidad de representarse positivamente a sí mismos y a los otros. Por ende, en la medida en que logremos problematizar y cuestionar las imágenes discriminatorias y estereotipadas acerca de los sectores vulnerables de nuestra sociedad, estaremos contribuyendo a crear una sociedad que les permita ensanchar el mundo material y simbólico que habitan.

Referencias bibliográficas

- Atisba (2010). *Estudios Guetos en Chile*. Santiago de Chile: Atisba. Disponible en: <<http://www.atisba.cl/monitor/reporte-guetos-en-chile-una-revision-de-la-evidencia/>> [acceso 10/3/2020].
- Bayón, M. C. (2015). La construcción del otro y el discurso de la pobreza. Narrativas y experiencias desde la periferia de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), pp. 357-376. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72141-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72141-0)
- Bayón, M. C. (2012). El “lugar” de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(1), pp. 133-166. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032012000100005&lng=es&lng=es> [acceso 29/03/2022].
- Boumaz, M. y A. Campana (2007). Enquêter en milieu “difficile”. *Revue Française de Science Politique*, 57(1), pp. 5-25.
- Bourdieu, P. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En P. Bourdieu y J. C. Passeron (eds.), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular, pp. 15-85.
- Cornejo, C. A. (2012). Estigma territorial como forma de violencia barrial. El caso del sector El Castillo. *Revista INVI*, 27(76), pp. 177-200.
- Elorza, A. (2019). Segregación residencial y estigmatización territorial. Representaciones y prácticas de los habitantes de territorios segregados. *EURE*, 45(135), pp. 91-110.
- Emcke, C. (2000). Between Choice and Coercion: Identities, Injuries, and Different Forms of Recognition. *Constellations*, 7(4), pp. 483-495.
- Frühling, H. y R. Gallardo (2012). Programas de seguridad dirigidos a barrios en la experiencia chilena reciente. *Revista INVI*, 27(74), pp. 149-185.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hidalgo, R. (2007). Cien años de política de vivienda social, cien años de expulsión de los pobres a la periferia de Santiago. En M. Castillo y R. Hidalgo (eds.), *1906-2006 Cien años de política de vivienda en Chile*. Santiago: Instituto de Geografía UC, Ediciones UNAB, pp. 51-63.

- Hogar de Cristo. (2018). *Diagnóstico Participativo Programa Súmate a tu Barrio. Antofagasta, La Serena y Santiago*. Santiago de Chile: Hogar de Cristo. Disponible en: <<https://www.hogardecristo.cl/sumate/wp-content/uploads/2021/01/Diagnostico-Programa-Sumate-a-Tu-Barrio.pdf>> [acceso 15/5/2020].
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 22(1), pp. 165-197. Disponible en: <<https://bit.ly/2A8NOoM>> [acceso 29/03/2022].
- Kessler G. y S. Dimarco (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 22(2), pp. 221-244. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/122/12226914003.pdf>> [acceso 29/03/2022].
- Moctezuma, V. (2017). Experiencia y significados simbólicos de los habitantes de conjuntos urbanos de interés social en México: segregación, diferencia y distinción. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 32(3), pp. 487-514.
- Rasse, A. (2016). *Segregación residencial socioeconómica y desigualdad en las ciudades chilenas*. Serie Documentos de Trabajo PNUD-Desigualdad n.º 4. Santiago de Chile: PNUD. Disponible en: <<https://www.estudiospnud.cl/publicaciones/segregacion-residencial-socioeconomica-y-desigualdad-en-las-ciudades-chilenas/>> [acceso 22/6/2020].
- Romero, H.; A. Vásquez; C. Fuentes; M. Salgado; A. Schmidt y E. Banzhaf (2012). Assessing urban environmental segregation (UES). The case of Santiago de Chile. *Ecological Indicators*, 23, pp. 76-87.
- Ruiz, J. C. (2019) Transformaciones estructurales y subjetividades: violencias urbanas desde arriba y desde abajo en Santiago de Chile. *Cuaderno de Trabajo Social*, 13, pp. 91-120.
- Ruiz-Tagle, J. (2016) La persistencia de la segregación y la desigualdad en barrios socialmente diversos: un estudio de caso en La Florida. *EURE*, 42(125), pp. 81-107.
- Ruiz-Tagle, J.; M. Álvarez y R. Salas (2021). *Estigmatización territorial y la (re) construcción histórica del “enemigo interno” en Santiago de Chile: análisis de noticias a través de técnicas de minería de texto*. Documentos de Trabajo del IEUT, 15. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales UC. Disponible en: <<https://estudiosurbanos.uc.cl/documento/>>

estigmatizacion-territorial-y-la-reconstruccion-historica-del-enemigo-interno-en-santiago-de-chile-analisis-de-noticias-a-traves-de-tecnicas-de-mineria-de-texto/> [acceso 5/3/2020].

Ruiz-Tagle, J.; G. Labbé; M. Álvarez; M. Montes y M. Aninat (2016). *Una teoría del espacio institucional de barrios marginales. Herramientas conceptuales desde una investigación en curso en Santiago de Chile. Working paper series Contested Cities n.º 1-124*. Disponible en: <<https://bit.ly/2PKsUa4>> [acceso 2/8/2020].

Sabatini, F. (2003). *La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-segregaci%C3%B3n-social-del-espacio-en-las-ciudades-de-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>> [acceso 07/5/2018].

Sabatini, F.; G. Cáceres y J. Cerda (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *EURE*, 27(82), pp. 21-42.

Saraví, G. (2008). Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México. *EURE*, 34(103), pp. 93-110.

Sibrian, N. y M. Reyes (2019). Relatos de violencia en *El Mercurio* y *La Tercera*: una aproximación al estigma territorial en la prensa chilena. *Persona y Sociedad*, 33(2), pp. 86-112.

Slater, T. (2017). Territorial stigmatization: Symbolic defamation and the contemporary metropolis. En J. Hannigan y G. Richards (eds.), *The SAGE Handbook of New Urban Studies*. London: SAGE, pp. 111-125.

Urteaga, E. (2012). Segregación y estigmatización de los barrios desfavorecidos en Francia. *Portularia*, 12(1), pp. 39-47.

Wacquant, L. (2007). *Parias urbains. Ghetto, banlieues, État*. París: La Découverte.

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en su totalidad por Soledad Ruiz Jabbaz.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni [editora responsable].

PROFESIONALES DEL SECTOR FUNERARIO PERCEPCIONES SOBRE LA MUERTE

María del Carmen Barrera Casañas

Resumen

Este artículo describe las percepciones sobre la muerte desde los discursos de los profesionales del sector funerario que realizan o han realizado trabajos de tanatopraxia. Analiza hasta qué punto estar socializados con la muerte —conocerla y trabajar con ella— determina la percepción personal y social sobre esta. Para el análisis se ha aplicado el enfoque teórico-metodológico del curso de vida, que permite profundizar en los fenómenos que constituyen y otorgan explicación a la dinámica de nuestras vidas. Al estar socializados con la muerte, vivir y trabajar con ella, estos profesionales han conformado una percepción muy particular sobre este fenómeno. Es por ello que el análisis de sus discursos constituye un modelo o arquetipo social de la muerte, al que se ha denominado modelo neomoderno postradicional.

Palabras clave: muerte, cadáver, curso de vida, profesiones, tanatopraxia.

Abstract

Funeral sector professionals. Perceptions on death

The article describes the perceptions about death since the discourses funeral professionals, who are working or have worked in thanatopraxia. It analyzes the extent to which being socialized with death —knowing it and working with it— determines the personal and social perception about it. For the analysis was applied the life course, that allows to explain the phenomena that constitute and give explanation to the dynamics of our lives. Being socialized with death, living and working with it, these professionals' perceptions about death are very particular. For all this, the analysis of their discourses constitutes a model or social archetype about death, which has been called neo-modern post-traditional model.

Keywords: death, corpse, life course, professions, thanatopraxia.

Resumo

Profissionais do setor funerário. Percepções sobre a morte

Este artigo descreve as percepções sobre a morte dos discursos de profissionais do setor funerário que realizam, ou têm feito, trabalho de tanatopraxia. Analisa até que ponto ser socializado com a morte —conhecê-lo e trabalhar com ela— determina a percepção pessoal e social da mesma. Na análise, foi aplicada a abordagem teórico-metodológica do curso de vida, que permite aprofundar os fenômenos que constituem e dar explicação à dinâmica das nossas vidas. Ao ser socializado com a morte; vivem e trabalham com ela, estes profissionais formaram uma percepção muito particular sobre este fenômeno. É por isso que a análise dos

seus discursos constitui um modelo ou arquétipo social face à morte, que tem sido chamado modelo neo-moderno pós-tradicional.

Palavras-chave: morte, cadáver, curso de vida, profissões, thanatopraxia.

María del Carmen Barrera Casañas: Licenciada en Filosofía y doctora en Sociología. Profesora contratada doctora en el Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna (España).
ORCID iD: 0000-0002-4995-3457
Email: cbarrera@ull.edu.es

Recibido: 16 de febrero de 2022.

Aprobado: 19 de abril de 2022.

Introducción

En España, las escasas investigaciones sociológicas sobre la percepción social de la muerte se han centrado en los análisis sobre cantidad-calidad de vida, ancianidad, estado terminal, muerte digna, eutanasia, suicidio asistido, modelo ideal de muerte, testamento vital, frecuencia de pensamiento sobre la muerte y algunas opiniones sobre esta (Cerrillo y Serrano, 2010; De Miguel, 1995; Durán, 2004; Jiménez, 2012; Mari-Klose y De Miguel, 2000). Hasta el momento son prácticamente inexistentes las investigaciones sociológicas españolas relativas a los profesionales y a las profesiones vinculadas a la muerte: *las profesiones malditas* (Barrera, 2017). Ni siquiera la sociología del trabajo y de las profesiones ha hecho referencia a las actividades y los trabajadores de la muerte (Barrera, 2020), y hasta el momento no existe ninguna investigación sociológica sobre la percepción de este hecho social desde el punto de vista de sus profesionales.

Es por ello que el objetivo general de este artículo se centra en la aportación del conocimiento sobre las percepciones de la muerte desde la visión de algunos de sus profesionales, concretamente desde la perspectiva de los empleados del sector funerario que realizan los trabajos más directos con los cuerpos sin vida: el tratamiento de los cadáveres, esto es, los especialistas de la tanatopraxia y la tanatoestética. Partiendo de algunos de los principales arquetipos y discursos que han explicado la muerte en los países occidentales (primordialmente anglosajones) y, más concretamente, desde los modelos planteados por Walter (1994), por analizar cronológicamente grandes períodos históricos, se realiza una aproximación sobre hasta qué punto los discursos de los profesionales socializados, conocedores y trabajadores directos de la muerte, difieren o no de dichos arquetipos.

Para la consecución de este objetivo, este trabajo documenta los resultados preliminares obtenidos en una investigación cualitativa cuya técnica de producción de información fueron las historias de vida. La técnica de análisis, por su parte, fue el enfoque teórico-metodológico del curso de vida, que compara las transformaciones y los cambios personales situados en diferentes posiciones en el curso de la vida. Se analizaron ocho historias de vida de mujeres y hombres de diferentes generaciones. En este sentido, el estudio por cohortes generacionales permite profundizar no solo en las percepciones que tienen estos especialistas sobre la muerte, sino también en las dinámicas de transformación y cambio experimentadas en nuestra sociedad sobre este fenómeno social. Al estar socializados con la muerte y trabajar diariamente con ella, la visión que al respecto tienen estos trabajadores y su forma de enfrentarla conforman una percepción particular, que tal vez pueda distar, o no, de la de otros colectivos profesionales que también trabajan directamente con la muerte, como los sanitarios, tanatólogos, sacerdotes, etc., así como de la del resto de la sociedad, lo que tendría que ser estudiado en futuras

investigaciones. De manera peculiar, el análisis de sus discursos determina un modelo o arquetipo de muerte al que se podría denominar modelo *neo-moderno postradicional*, cuyo discurso dominante es la propia esencia de la existencia, esto es: la vida.

Continuidades y cambios de los discursos sobre la muerte

En los países occidentales, las investigaciones sociales sobre las actitudes y percepciones acerca del enfrentamiento de los procesos de morir y de la propia muerte (Alizade, 2021; Ariès, 2002, 2011; Clavendier, 2009; Déchaux, 2001; Di Nola y Sempere, 2007; Gayol y Kessler, 2011; Glaser y Strauss, 1968; Gorer, 1977; Lynch y Oddone, 2017; Marzano, 2010; Monteo, 2015; Tamada *et al.*, 2017; Thomas, 1983; Trompette, 2005; Sudnow, 1971; Vovelle, 1974; Walter, 1994, entre otros) han evidenciado la elaboración de ciertos modelos de cómo los seres humanos concebimos la muerte y de cómo nos enfrentamos a este hecho social. Estos arquetipos han ido evolucionando con las transformaciones estructurales y culturales de las sociedades (cambios económicos, religiosos, políticos, ideológicos, tecnológicos, científicos, procesos de secularización, individualización, globalización, profesionalización, etc.).

Para las sociedades contemporáneas económicamente desarrolladas, Walter (1994) ha analizado la existencia de tres modelos de percepciones sobre la muerte y actitudes ante ella, a los que ha denominado: *muerte tradicional*, *muerte moderna* y *muerte neomoderna*. Se trata de “tipos ideales” (Weber, 1982), no en el sentido de deseables ni estadísticamente representativos, pues no existen en la vida social en la propia forma en la que son clasificados. Son de categorías sociales elaboradas por el autor para poder analizar la realidad social de la muerte, las concepciones y visiones del ser humano sobre ella. Para cada uno de estos arquetipos este sociólogo desglosa el análisis atendiendo al *contexto corporal* (estudio de las principales causas y trayectorias de muerte, edad media de esperanza de vida, condición del ser humano ante la muerte y visión sobre la muerte de los otros, muerte atípica, nacimiento y muerte social), el *contexto social* (considerando la incidencia de la muerte y el efecto provocado en la estructura social), la *autoridad* (la muerte conocida a través de una determinada autoridad, institución y significado de esta), el *enfrentamiento de la muerte* (valor ante la muerte, estrategias para aceptarla, apoyo y vigilancia social y comunitaria), el *viaje* (simbolización de la muerte como un viaje, explicación sobre la muerte, creencia y discursos sobre ella, así como estudios de ritos y funerales) y *valores* (valores, pecados, perdón ante la muerte y concepción sobre la mejor muerte).

El modelo de la *muerte tradicional* se vincula con la *aceptación* y el *acercamiento* a ella. Hasta cierto punto, es concebida como inevitable: ante ella nada se puede hacer y psicológicamente es aceptada. La muerte llegó a

admitirse como un fenómeno socialmente amaestrado, concepción que perduró hasta el siglo XI y a la que Ariès denominó “la muerte domada”, en la que el difunto llegaba a tomar sus disposiciones para morir (2011, p. 28). No obstante, si bien se concibe y conoce el sentido y significado de la muerte, aceptándola, valorándola y superándola (Aurell y Pavón 2002, p. 78), hasta cierto punto es sutilmente negada, pues se considera como un camino que irremediamente hay que transitar para poder llegar a una vida posterior. La visión sobre que en la otra vida se alcanzará la felicidad mitiga el miedo real a enfrentarse a la muerte (Bermejo, Villacieros y Hassoun, 2018). Precisamente por esto último, el discurso dominante de la *muerte tradicional* es el religioso y su posición, como modelo hegemónico, perduró hasta mediados del siglo XIX.

Atendiendo al análisis del *contexto corporal*, las causas principales de muerte eran las enfermedades infecciosas, actuando a través de constantes plagas, que incluso podían acabar con la casi totalidad de la población (Zahler, 2009). La muerte se producía muy frecuentemente. La ausencia de prevención y medidas médicas sobre las enfermedades incidía en una trayectoria, en muchos casos, dolorosa. En los países europeos la esperanza de vida no pasaba de los cuarenta años (Cussó y Nicolau, 2000). Se convivía diariamente con la muerte. El índice de mortalidad neonatal e infantil era tan elevado que, culturalmente, el nacimiento social de los infantes era considerado posterior a su nacimiento físico. En su *contexto social*, la muerte de los demás incidía fuertemente en la sociedad comunitaria, afectando a todo el grupo, llegando incluso a alterar el orden social. Por ello, los ritos y funerales ayudaban a la reconstitución de la pérdida, donde el duelo, a través de las manifestaciones del luto mantenido durante un largo período, y no solo por los familiares más allegados, jugaba un papel primordial (Ariès, 2011; Thomas, 1985, p. 120).

Considerando que el discurso dominante era el religioso, la *autoridad* sobre la muerte venía dada a través de la voluntad de Dios y, especialmente, de la mano de la Iglesia. Para *enfrentar a la muerte*, los sacerdotes recomendaban la oración del moribundo y de sus familiares para el perdón de los pecados y la consiguiente liberación del alma. De este modo, la muerte era explicada por el más allá y el rito primordial de paso hacia el *viaje* eran los entierros, donde participaba toda la comunidad. Encontrarse preparado o listo para comulgar con el Creador requería cumplir religiosamente con las tradiciones y con los *valores* ante la muerte, esto es, el respeto ante ella y hacia los familiares del difunto. El “ser perdonado” constituía la base del buen morir de las personas.

El modelo de la *muerte moderna* hace referencia a una *denegación* de ella. En las sociedades económicamente desarrolladas fue el modelo dominante durante todo el siglo XX. Los individuos saben intelectualmente que van a morir, pero se aferran al deseo de no tener que pasar por este proceso.

Más que de una negación lógica, se trata de una negación emocional. Si la muerte no se puede erradicar, sí se la puede obviar, resultando más factible no preocuparse por ella, por lo que también se la llegó a negar (Castilla del Pino, 1995, p. 254; Jiménez, 2012). De este modo, la muerte se convirtió en un tabú: “la muerte invertida” o “muerte prohibida” (Ariès, 2011). El discurso dominante de la *muerte moderna* será el científico-tecnológico. Así, en el *contexto corporal*, los avances científicos y tecnológicos aplicados en el campo de la medicina influyen en la lucha contra la muerte. Esta es vista como una enemiga a la que se pretende controlar a través de la lucha contra las enfermedades más típicas de este siglo: coronarias y oncológicas. El control humano sobre la muerte se supedita a las creencias religiosas. En este modelo, y hasta cierto punto, estas últimas siguen ofreciendo un discurso sobre el sentido del más allá que el conocimiento científico aún no ha podido desvelar o explicar. Los avances en la prevención y el tratamiento de las enfermedades logran que la muerte no tenga lugar tan frecuentemente como en siglos pasados. Asimismo, posibilitan la ampliación de la esperanza de vida, que llega a situarse en más de setenta años y cada vez a edades más avanzadas. Contrariamente que en el arquetipo anterior, en este modelo la muerte social (que responde especial y básicamente a la edad de retirada del mercado laboral) llega a preceder a la muerte física. Los avances médicos prevén la mortalidad prenatal y posnatal, descendiendo de este modo considerablemente la mortalidad infantil. La muerte es negada en todas las edades, y en especial entre los infantes y jóvenes, concibiéndose principalmente como un “sinsentido”. El ocultamiento de la muerte, forjado como el mayor tabú de occidente, lleva, más que nunca, a estar alejados de ella. Al contrario del modelo anterior, se deja de convivir y de estar socializados con la muerte (Barrera, 2020).

En su *contexto social*, a través de la evolución de la división social de los espacios público y privado, la muerte se presenta, en el primero de ellos, mediante la práctica de la medicina —tratamiento de la enfermedad (hospitales) y de los estados terminales (unidades del dolor y cuidados paliativos)—, así como en su burocratización —seguros de decesos y tratamiento de los cadáveres (tanatopraxia) en los espacios destinados para ello y para su velación: tanatorios—. En el ámbito privado, especialmente familiar, apenas se ofrece la oportunidad de hablar abiertamente sobre la muerte. Casi no se permite morir y ser velado en el domicilio. Se produce una pérdida de identidad del moribundo ante el espacio social, silenciando su proceso de morir. La muerte de los demás ya no altera al grupo social. Ahora son los familiares, y los más allegados del difunto, y no la comunidad, los que deben reconstruir su identidad a través de los procesos del duelo, incorporándose a los espacios públicos (trabajo), donde también se oculta la muerte y no se habla sobre ella, inhibiendo de este modo los sentimientos de dolor ante la pérdida.

La *autoridad* que mantenía Dios ante la muerte es sustituida por la de los especialistas de la medicina. Estos son los máximos expertos en la lucha

contra la muerte y los que dan las órdenes. La muerte es tratada únicamente en los hospitales. Ante la autoridad médica, el moribundo dispone, en su libre albedrío, qué religión procesar y sus propias creencias acerca del más allá. La negación y el ocultamiento sobre este hecho conducen a que el *enfrentamiento de la muerte* se lleve a cabo de manera silenciosa y silenciada. Solo es posible hablar de ella en los espacios privados —núcleo familiar—, mientras que en el público —hospitales (personal sanitario) y tanatorios (tanatopractores)— se atiende a las necesidades del proceso corporal. La muerte es ahora únicamente corpórea, ya no es el alma la que viaja. Durante el *viaje*, hasta que sucede la muerte física, la persona es tratada mediante tecnologías médicas y drogas capaces de paliar el dolor ocasionado por la enfermedad (Brena, 2020; Meireles *et al.*, 2019). En las sociedades de consumo, donde la muerte también ha pasado a ser un producto de consumo más (Narváez, 2016, p. 2), los profesionales de la tanatopraxia son los últimos en tocar los cuerpos, para que, seguidamente, los sepultureros les den el “último pase”, a través tanto de la inhumación (y posterior exhumación) como de la cremación (Barrera, 2017, 2020). En el arquetipo de la *muerte moderna*, los ritos y los funerales son gestionados únicamente por las empresas funerarias.

Se niega la muerte y se evita hablar de ella. Paralelamente, se atiende a su prevención, gestionándola económicamente: cuidados de salud e inversión en seguros de decesos. Frente a este estado neurótico de negación de la muerte, surgen los *valores* sobre la mejor muerte, centrados en sus condiciones dignas, pero refiriéndonos a ella de manera inconsciente. En este arquetipo de muerte ya no prima el discurso sobre el encuentro con el Creador, por lo que los pecados no tienen por qué ser externamente perdonados. La persona moribunda, en la soledad ante su propia muerte, es consolada por los familiares más allegados, a los que tampoco se les intenta molestar por el proceso y enfrentamiento de la muerte del otro, y sufren en silencio por tal negación y ocultamiento.

Ante el malestar social vinculado con la férrea negación de la muerte, desde el último tercio del siglo XX, especialmente en los países anglosajones y aún de manera incipiente (con mayor importancia cualitativa que cuantitativa), ha emergido cierta reconciliación con la muerte y, por ende, con su aceptación. No hay más remedio que reconocer —si puede ser, no traumáticamente— que la muerte existe. De este modo, la muerte es “redomesticada” (Thomas, 1991). El debate desde las ciencias sociales sobre este fenómeno se centra en su *reivindicación*. Ello fundamenta el tercer modelo planteado por Walter: la muerte *neomoderna*. La muerte ya no es dilucidada por normas externas al ser humano, ni por explicaciones religiosas ni científico-médicas, sino por criterios personales o psicológicos. Por ello, el discurso dominante de este modelo es el psicológico. Frente a los procesos globales del individualismo, se percibe a la muerte como un proceso natural y, ante su enfrentamiento, el individuo controla y gestiona sus propios procesos del morir.

Así, la persona expresa sus sentimientos ante ella, disipando la represión de su visión social, aboliendo de este modo su silencio y el tabú que supone. Se reivindican los deseos personales ante la muerte, en qué condiciones, cómo y dónde se desea morir. En su *contexto corporal*, las enfermedades que la explican ya no son solo el cáncer, el sida y las cardiovasculares, sino las derivadas de estas. También otras tantas enfermedades degenerativas, que no conducen inmediatamente a la muerte y que se han desarrollado con la longevidad, llegándose a alcanzar más de ochenta años como media de edad. Desde el diagnóstico de la enfermedad, el ser humano ha perfeccionado la capacidad de aprender a vivir con la muerte, haciendo disposición de todos sus intereses ante ella: testamentos, deseos, voluntades, legados, etc. Se elige cómo llegar a morir (eutanasia, muerte asistida, suicidio asistido y autoconsciente), dónde morir (espacios estrictamente creados para ello: unidades del dolor y cuidados paliativos, hospicios y en domicilio), con quiénes se desea morir (solo, en familia, con seres queridos o amigos). Se llega a convivir en el estado de premuerte, antes de que esta físicamente se produzca, llegando de este modo a coincidir la muerte física con la muerte social. Al igual que en el modelo de muerte anterior, en este, la muerte atípica es la de los niños y jóvenes, que sigue siendo concebida como un “sinsentido”.

En su *contexto social*, la ruptura que supone desenmascarar a la muerte del espacio privado ha hecho posible hablar sobre ella en los espacios públicos. Se ha diluido la brecha entre ambos espacios, que han quedado entrelazados. La persona moribunda, hasta cierto punto y según sus circunstancias personales, puede solicitar morir en su domicilio, así como en los espacios habilitados para ello, donde se producen despedidas y celebraciones de partida consciente. Los especialistas, desde la medicina, la psicología, la tanatología, los funerarios, los grupos de apoyo emocional, los consejeros, los libros, las personas allegadas, etc., ayudan en este proceso. Esto no solo se lleva a cabo con la persona moribunda en los espacios sociales donde confluye diariamente, sino también con los familiares y seres allegados que, después del desenlace, realizan un trabajo de aflicción, intentando reconstruir las identidades en cada uno de los ámbitos donde se compartieron experiencias con la persona fallecida. Considerando que el discurso dominante de este modelo es el psicológico, la máxima *autoridad* ante la muerte es el propio individuo, esto es, uno mismo. El ser humano es consciente de “haber hecho su camino”, a través de su autorreligiosidad, espiritualidad y otras creencias personales. El significado de la muerte es autocreado, libremente elegido y compartido con otras personas del camino, que acompañarán hasta el momento del desenlace, en el lugar elegido para ello, espacio que, en muchas ocasiones, por ser ajeno a la muerte hospitalaria, socialmente es considerado como antiinstitucional e incluso ilegal o clandestino.

El *enfrentamiento de la muerte* se concibe conscientemente a través del hecho infalible de que no hay más remedio que reconocer que existe. Se

habla sobre ella. La muerte es expresada y exteriorizada por los afligidos, que comentan sus sensaciones ante ella, desde su negación hasta su aceptación, incluso sobre las sensaciones de la vida después de esta vida: el más allá. La muerte también es sentida por el entorno de la persona afligida, ya no en el cruel silencio. En paralelo, todo ello favorece psicológicamente a la aceptación por parte de los demás, que, gracias al proceso de la muerte del otro, pueden sobrellevar la posterior etapa del duelo. Vivir con el propio morir cierra el ciclo vital de las personas con enfermedades no curables, así como de las personas en las etapas finales de la existencia, debido a la propia vejez. Este es el *viaje* emocional, interno, derivado de la autoconsciencia de la muerte; el viajero es la psique. No existen normas externas de cómo morir. Es el propio individuo el que “hace su camino” y deja todo dispuesto para su funeral. En este sentido, la solicitud de inhumación y cremación ya no es el modo de transporte dado por la norma social, esta solo es parte de los preparativos. El funeral, personalizado, está centrado en la propia experiencia de vida, siendo este un acto de homenaje a la vida del difunto y a su propia muerte, a través de la sociedad memorial. Expresar los sentimientos hacia la muerte, el crecimiento interior adolecido por experimentar la convivencia con ella, la autonomía hasta el final, son algunos de los *valores* en este modelo de muerte. Inversamente, el peor pecado es no saber aceptarla, negarla y aislarse social y emocionalmente. La mejor muerte ya no recae en estar listo para encontrarse con el Creador (*muerte tradicional*), ni la muerte repentina, sin molestar al otro (*muerte moderna*), sino la que ha permitido vivirla, experimentarla de manera consciente. De este modo, la buena muerte es la muerte elegida (Walter, 1994, p. 2). Una muerte indolora, que da constancia de “haber hecho el camino” y de haber cumplido con lo que personalmente se ha deseado.

Comprensiblemente, y en tanto y cuanto la propia muerte se presenta abstracta en sí misma, aunque no el propio hecho de morir, como ya se hizo referencia anteriormente, estos modelos son arquetipos aproximativos, ideales, categorías sociales (De Puerta, 2006). Asimismo, debido a que las actitudes que las personas mantienen ante la muerte son una mezcla de características que se contrabalancean —negación, engaño, temor, miedo, ira, ansiedad, indiferencia, aceptación, esperanza, ilusión, etc.— y a que cada vez vivimos más tiempo, esto es, a la longevidad, y a la coexistencia social de hasta diez cohortes generacionales, en una misma sociedad pueden convivir rasgos de los tres modelos de muerte planteados hasta aquí. En las sociedades económicamente desarrolladas, las características pertenecientes a los diferentes modelos de muerte coexisten simultáneamente, siendo imposible identificar exclusivamente un único modelo de muerte para una sociedad determinada. Para el caso de la sociedad española, Jiménez (2012) ha analizado la simultaneidad de estos arquetipos y cómo un mismo individuo en su ciclo vital puede llegar a atravesar los tres modelos. Tal es el caso, por ejemplo,

de la persona creyente en fase terminal, que vive en su casa, continúa participando de las actividades de su comunidad (tradicional), posteriormente se traslada al hospital para morir allí (moderna) y después de cuya su muerte las personas afligidas realizan memoriales en su homenaje (neomoderna). Asimismo, Jiménez considera que, para el caso de España, el modelo dominante es el de la muerte moderna, caracterizado por su (de)negación y no tanto por su aceptación (modelo tradicional) o por su reivindicación (modelo neomoderno) (Jiménez, 2012, p. 217).

Objetivo y metodología

El objetivo principal del estudio es describir las percepciones sobre la muerte y su enfrentamiento desde la visión de algunos de los profesionales del sector funerario,¹ concretamente los trabajadores de la tanatopraxia y la tanatoestética, por ser los profesionales que trabajan de manera más directa con la muerte: tratan con los cadáveres. Se analiza hasta qué punto estar socializados con la muerte —conocerla y trabajar directamente con ella— determina la percepción personal y social de ella (Serrano *et. al.*, 2021) y de qué manera los discursos de estos trabajadores discurren entre los grandes modelos de muerte planteados en el marco teórico de este artículo.

El diseño de la investigación fue cualitativo, exploratorio y descriptivo, acorde a los principios de interpretación que caracterizan este tipo de estudios. Para ello se combinaron elementos de dos enfoques: 1) componentes del enfoque biográfico: historias de vida (Kaufmann, 2011; Arfuch, 2002) y 2) principios de la perspectiva del curso de vida: trayectorias, transiciones y puntos de inflexión (Elder, 1985; Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006; Elder y Shanahan, 2007). Los métodos cualitativos de recolección de información, como las historias de vida, representan fuentes relevantes con las que se puede llevar a cabo el análisis, empleando los conceptos y principios del enfoque del curso de vida (Pochintesta, 2017). Se considera aquí que, de todas las técnicas de investigación cualitativa, las historias de vida ofrecen, como ninguna, la posibilidad de indagar acerca de cómo los individuos crean y

1 En la metodología del Instituto Nacional de Estadística (INE), que maneja la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO) y la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE) en sus diversos dígitos, las pocas profesiones vinculadas a la muerte quedan explícitas y englobadas únicamente en categorías de cuatro dígitos. Así “*pompas fúnebres y actividades relacionadas*” está incluida en la categoría (9603), publicada en la Encuesta Anual de Servicios del INE hasta 2007 en la CNAE-93. Posteriormente, estas fuentes fueron modificadas por la CNAE-2009 (con la variable 9603), quedando incluidas en “otros servicios”, esto es, sin posibilidad siquiera de desagregación de datos. Asimismo, en la CNAE no aparecen desagregadas las actividades de tanatopraxia y tanatoestética. Estas están incluidas en la categoría de “conductores funerarios”, donde inicialmente la mayoría de los empleados de las funerarias comienzan a trabajar, formándose en tanatopraxia dentro de la propia empresa (en la CNO-11, los “conductores de coches fúnebres” aparecen en la categoría de cuatro dígitos (8412), como “choferes particulares asalariados”).

reflejan el mundo social que los rodea, y permite adentrarse y profundizar en el conocimiento de la vida de las personas y, con ello, en cualquier fenómeno de su vida (Cordero, 2012). En este sentido, se realizaron *historias de vida completas* (Mckernan, 1999). Las entrevistas fueron grabadas con el permiso de cada participante y más tarde fueron transcritas.

El enfoque del curso de vida investiga cómo los eventos históricos, los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales, si bien no tienen un efecto uniforme en todos los miembros de una población, sí configuran las vidas individuales y los agregados poblacionales (cohortes o generaciones) (Elder y Giele, 2009; Blanco, 2011; Gastrón, Oddone y Lynch, 2011). Los individuos toman sus propias decisiones, son capaces de modificar su destino en el contexto de condiciones y vías institucionalmente construidas y, al mismo tiempo, interactúan mediante redes de relación (por las influencias de los demás, generando efectos en los otros). Por todo ello, este enfoque constituye una herramienta muy útil para el estudio de los nexos que existen entre las vidas individuales y los cambios sociales (Elder y Shanahan, 2006; Hagestad y Call, 2007), en el caso que aquí nos ocupa, en lo que refiere a las transformaciones de las percepciones de la muerte y su enfrentamiento social.

El concepto de trayectoria hace referencia a una línea de vida o carrera, al proceso que marca el comienzo y el fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario (Sepúlveda, 2010, p. 34), esto es, un camino a lo largo de toda la vida que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción (Elder, 1998, p. 6). La transición alude a los distintos episodios en que se desagrega la trayectoria de vida, cambios de estado, posición o situación, no necesariamente predeterminados o absolutamente previsibles, por lo que no son fijos (Blanco, 2011, p. 12). Las transiciones siempre están contenidas en las trayectorias, que son las que les otorgan forma y sentido. Al igual que las trayectorias, existen bastantes posibilidades de que se produzcan transiciones, incluso de que tengan lugar varias simultáneamente o de que se den secuencias de transiciones (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006; Sackmann y Wogens, 2003), así como procesos que pueden incluir varias conexiones de transición entre dos estados como modelos de tipologías formales para así caracterizar las trayectorias (Sepúlveda, 2010, p. 44). Los puntos de inflexión hacen referencia a los eventos que provocan fuertes modificaciones (favorables y desfavorables), hasta tal punto, que pueden darse virajes en la dirección del curso de la vida. Así, se producen “cambios de estado”, que implican una modificación cualitativa en el largo plazo del curso de la vida de un individuo. A diferencia de las trayectorias y transiciones, que pueden presentar proporción de probabilidad en su aparición, los puntos de inflexión no pueden ser determinados prospectivamente, solo retrospectivamente y en relación con cada vida individual (Sepúlveda, 2010, p. 37).

La recolección de los datos abarcó el período de 2019-2020 (este último año entre marzo y agosto, debido a la denominada pandemia por COVID-

19).² Se realizaron ocho historias de vida. Cada una se trabajó en tres sesiones, con una media de 2,5 horas de grabación por sesión. El estudio se llevó a cabo en espacios geográficos rurales y urbanos de la isla de Tenerife (Canarias). Los actores entrevistados pertenecen a diferentes cohortes generacionales, con vidas entrecruzadas en lo que al trabajo funerario se refiere, esto es, la inserción laboral en el sector y el trabajo diario con la muerte, entrelazando entre ellos las diferentes trayectorias vitales (formativa, laboral, conyugal, reproductiva). Las entrevistas fueron realizadas en cuatro funerarias y un tanatorio, respetando las preferencias y el anonimato de los informantes.

A continuación se describen brevemente las características sociodemográficas de las personas entrevistadas para contextualizar el marco en el que acaecieron las entrevistas. Del total de ocho casos, dos son mujeres y seis son hombres. La baja participación femenina obedece a la escasa presencia de mujeres empleadas en este sector y, más especialmente, en las actividades de tanatopraxia. Las edades oscilan entre 25 y 65 y más años, con edad media de 48 años. La clasificación por grupos de edad y cohortes generacionales se estableció de la siguiente manera: a) jóvenes: funerarios del grupo 25-35 años, nacidos entre 1985-1995; b) adultos: colectivo de 36-50 años, nacidos entre 1970-1984; c) mayores: grupo de 51-64 años, nacidos entre 1956-1969; y d) ancianos: con 65 y más años, nacidos antes de 1955 (en este caso, concretamente en 1942).

Tabla 1. Descripción de los profesionales de la tanatopraxia, según sexo, grupos de edad, cohortes generacionales y espacios geográficos

	Profesionales tanatopraxia (TT)			
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Grupos de edad-cohortes generacionales	Espacio rural	Espacio rural	Espacio urbano	Espacio urbano
Jóvenes: 25-35 años (nacidos entre 1985-1995)	TT 3	TT 1	TT 2	
Adultos: 36-50 años (nacidos entre 1970-1984)		TT 5		TT 4
Mayores: 51-64 años (nacidos entre 1956-1969)		TT 7		TT 6
Ancianos: Más de 65 años (nacidos antes de 1955)		TT 8		

Fuente: Elaboración propia.

2 Después del inicio de la pandemia y debido a las prohibiciones y restricciones de acceso a los tanatorios y funerarias, solo se pudo realizar una historia de vida más. Esto es, la casi totalidad de la documentación de los actores fue relevada antes de la pandemia.

El nivel de estudios promedio de las personas entrevistadas es la enseñanza media (o secundaria). Tres de ellos completaron los estudios primarios, tres finalizaron los estudios secundarios y dos cursaron estudios universitarios (las dos mujeres). Sus ocupaciones laborales diferentes a las del sector funerario se han centrado en trabajos de dirección y administración de empresas, sector bancario, hostelería, electricidad, mecánica de automóviles, comercio y administración pública. Con respecto a la situación conyugal, cuatro de los entrevistados están casados, tres son solteras y uno se declaró en pareja de hecho. La composición de los hogares evidenció que solo una de ellas vivía con sus progenitores, mientras que el resto convivía con su pareja o vivían solas. La composición media de los hogares es de cuatro personas. Seis de ellas tienen una media de dos hijos. Por otro lado, cuatro de las personas entrevistadas declararon ser católicas, aunque solo una de ellas argumentó ser practicante y el resto expresó no confesar ni tener prácticas activas ligadas a ninguna religión.

El análisis se centró en la trayectoria laboral de las personas entrevistadas, atendiendo a variables correlativas a situación educativa, formativa, familiar, relación con los otros, etc. Tomando como eje del análisis la trayectoria laboral en el sector funerario, se construyeron tipologías de las historias de vida y, como factor determinante, el trabajo en contacto directo con la muerte. Así, por un lado, se consideró al conjunto de los profesionales que, de uno u otro modo, a lo largo de su trayectoria de vida siempre han estado vinculados a este sector (por sucesión generacional), especialmente con el trabajo directo con los cadáveres. En este sentido, se consideraron las siguientes situaciones: 1) haber trabajado únicamente en el sector funerario; 2) haber trabajado temporalmente en este sector (constantes entradas y salidas de este); 3) haber trabajado en el sector funerario compaginando este trabajo con otras actividades laborales; 4) situación de los profesionales que nunca antes habían tenido contacto directo con la tanatopraxia, ni siquiera con otras actividades del sector funerario.

En el momento de realizar las transcripciones de las entrevistas, se reconstituyó cada una de las trayectorias biográficas, identificando procesos de inserción laboral en el sector (transición y secuencias de transición) y la influencia de los fenómenos que desencadenaron fuertes modificaciones (puntos de inflexión) en sus vidas y en este mundo laboral, es decir, cómo todo ello ha incurrido en su enfrentamiento, visión y percepción del fenómeno social de la muerte. Posteriormente, a través del análisis comparativo de cada una de las historias de vida, se obtuvieron las grandes temáticas de los discursos en los que se entretejen los elementos de los distintos modelos de muerte expuestos en el marco teórico de este artículo, que se presentan a continuación en los siguientes apartados.

Percepciones de los profesionales del sector funerario sobre la muerte: continuidades y cambios

Las percepciones sobre la muerte y el afrontamiento de esta por los profesionales del sector funerario están muy determinados por los procesos de socialización vinculados a ella y por su propia trayectoria laboral a través del curso de vida. Las similitudes y diferencias más notorias entre los discursos están condicionadas por el tiempo histórico que les ha tocado vivir (cambios generacionales) y por su incidencia en la visión social sobre la muerte, así como por la mayor o menor vinculación a este sector laboral a lo largo de su ciclo de vida y por las transformaciones que en los últimos años ha supuesto la profesionalización de este trabajo.

Socializados con la muerte [contexto corporal]

Todos los profesionales entrevistados perciben la muerte como “un proceso natural” e inherente a la vida. De hecho, este constituye su discurso dominante ante la muerte. Esto es, no desligan la vida de la muerte y consideran a esta última “imprescindible” para poder llegar a sentir, incluso, que están vivos. Vida y muerte se integran o funden conjuntamente:

Nacemos y tenemos que morir: todo es un ciclo. Y los ciclos tienen su principio y su fin. Es fundamental saber que todo tiene un fin. No conocer o saber cuándo te vas a morir, pero sí saber que te vas a morir, y que no sea muy muy tarde. No tiene sentido estar por estar; y peor, sufrir por sufrir. (TT1, p. 3)

A lo largo de sus trayectorias de vida y según hayan comenzado antes o después a trabajar directamente con la muerte, esta visión se manifiesta más temprano entre los profesionales que proceden de familias vinculadas con el sector funerario (familias funerarias) que entre los que nunca antes habían trabajado en este sector o no habían tenido contacto con la muerte. Entre los primeros, la relación directa con este hecho era habitual desde la infancia: “observar cómo se hacía el trabajo”, “ayudar a la familia en la funeraria”, “tratamiento de los cadáveres”, “jugar entre los ataúdes”. Si bien todos recuerdan la primera vez que “tomaron contacto con un cadáver”, el fenómeno social de la muerte y del trabajo directo con ella solo se presenta como transición y punto de inflexión entre los profesionales que a lo largo de su ciclo vital no habían tenido antes contacto directo con la muerte y con las actividades vinculadas a ella. Estos hacen constantemente referencia al antes y después de haber comenzado a trabajar en el mundo funerario, especialmente en la actividad de la preparación de los cadáveres, tanatopraxia y embalsamamiento. La inserción laboral en este sector por parte de todos los trabajadores no procedentes de familias funerarias se produjo a través de tener contactos con otros profesionales del sector que les instruyeron en el trabajo, inicialmen-

te a través de acompañamientos voluntarios a los servicios. Ello les ayudó inicialmente a transformar su percepción personal y social sobre la muerte, incluso con respecto a cómo afrontarla (especialmente a través de cambios personales frente a la pérdida de familiares y allegados, tanto del pasado en su propio ciclo vital como ya después de comenzar a trabajar en el sector). Es por ello mismo por lo que principalmente vienen definidas sus transiciones al trabajo funerario. Todos conciben que hay que estar “dotado de ciertas cualidades para trabajar con la muerte”:

Mi compañero nunca había trabajado en esto. Aquí tienes que hacer y ver diariamente de todo. Cuando él fue a prepararse en esto, a un tanatorio grande, en Alicante, donde se hacen hasta cinco embalsamamientos diarios, recuerdo que me llamó y me dijo: “Dile por favor a tu padre que llame al jefe de aquí, ¡que yo regreso ya! ¡Que me voy!”. Estuvo días muy mal física y mentalmente, casi abandona. (TT2, p. 3)

Para el colectivo procedente de familias funerarias, debido a que están profundamente socializados con la muerte, esta se presenta en sus trayectorias de vida con un sentido de continuidad: “desde siempre viviendo diariamente con ella” (TT7, p. 5). En este colectivo la pérdida de un familiar no ha supuesto expresamente un punto de transición en sus vidas, en particular porque todos han perdido a familiares mayores que ellos. Si bien entre los que han sufrido la pérdida de sus progenitores o seres muy allegados, la muerte también adolece de carga subjetiva emocional, esta tiende a ser expresada en los sentimientos: “saber que no los podrás ver más” o “ya no los tienes aquí”. Aun así, la muerte es concebida como una parte más del ciclo de la vida:

Yo sabía que ese día se iba a morir mi padre... Se notaba. La muerte te habla, te avisa... Ya mi padre por la mañana tenía el rostro de la muerte. Mi padre ya se había preparado para morir. Llamé a mi hermano. Se lo dije: que estuviese pendiente del teléfono; que a papá no le quedaba mucho... Él quería morir solo, tener su tiempo para él. Mi padre le dijo a mi madre que saliera del hospital, que se fuera a hacer unas compras; porque en aquella época hasta los médicos decían: “No, si solo tiene una gripe, y tal”. Yo no lo quise molestar, no fui al hospital hasta que ya me llamaron. (TT6, p. 11)

Las transiciones de vida de estos funerarios, especialmente de los que siempre han trabajado en el sector, se explicitan en haber contraído matrimonio, convivir en pareja, maternidades y paternidades, ser abuelos, haber tenido que abandonar por un tiempo el sector funerario y haber regresado a este. Los puntos de inflexión del curso de vida de estos profesionales se aprecian en los momentos de tránsito de realización del trabajo en la funeraria familiar (como autónomos) a desempeñarlo en grandes tanatorios (asalariados) y todo lo que ello supone: la especialización del trabajo, esto es, dedicarse única y exclusiva-

mente a la tanatopraxia; la movilidad laboral de estas actividades, desarrolladas desde los espacios rurales a urbanos; el cambio en horarios de trabajo (no estar sometidos a este durante las 24 horas del día, tal y como sucede con la situación de los autónomos, más especialmente en espacios rurales). También representan puntos de inflexión los momentos en los que algunos de ellos heredaron la funeraria familiar, pasando a dirigirla y dedicarse a la tanatopraxia, o entre los que pasaron de estar ocupados en las gestiones burocráticas del sector a realizar únicamente los trabajos directos con los cadáveres; y lo mismo con respecto a la jubilación, casi siempre acompañada del traspaso de la funeraria a su descendencia. A su vez, hay acontecimientos que han afectado su visión personal de la muerte, incluso como puntos de inflexión en sus vidas, concretamente en lo que respecta a ciertos fenómenos relacionados con la salud y el propio trabajo: “intervención quirúrgica con alto riesgo de probabilidad de muerte”; “recogida de niños”; “recogida de amputaciones para su incineración”; recogida de cadáver debido a “suicidio no asistido”, “ahogamiento”, “calcinamiento”, “asesinato, especialmente por violencia de género”, “homicidio”, “cuerpos en avanzado estado de descomposición”; y “recogidas excesivas de cadáveres en escaso período de tiempo, debido a la pandemia”.

Por otro lado, y más concretamente en lo referente a los procesos del trabajo sobre los cadáveres, conciben que las causas de muerte descritas en los informes médicos y forenses son vitales para la pertinente preparación y el tratamiento de los cuerpos. La mayoría de ellos consideran que no solo son las enfermedades asociadas a la vejez, así como el cáncer, el sida y otras enfermedades derivadas de inmunodeficiencia, infartos y parada respiratoria, también hacen referencia al alto índice de obesidad y sobrepeso como otra de las principales causas de muerte, argumentado con respecto a ello cómo en los últimos años en los cementerios se han tenido que habilitar nichos para el acogimiento de ataúdes de grandes dimensiones, así como incrementar el tiempo de la incineración. Absolutamente todos aluden al exceso de la utilización de fármacos (a todas las edades) como una de las principales causas de muerte en nuestra sociedad.

Se ve enseguida, viendo como salen los fluidos ya sabes la metralla que ha habido detrás, la barbaridad de ingesta de fármacos. También el abuso de quimio y radioterapia. Y ya sabes cómo proceder en la preparación del cadáver. (TT5, p. 9)

Por otro lado, la muerte atípica es también para estos profesionales la muerte producida en la infancia. Todos guardan en común la experiencia no deseada de tener que realizar este trabajo. Tanto es así que —más especialmente para los que no se socializaron desde niños con la muerte— este trabajo ha llegado a suponer puntos de inflexión en sus vidas y hasta motivo de salida temporal del sector. Estos discursos se expresan en sentimientos como:

“Cuando me llamaban para un niño, prefería decir que no. No me importaba quedarme sin el servicio... No podía con ello...” (TT6, p. 15); “¿Tú sabes lo que es ir a buscar a un niño que ha muerto en un colegio...? Lo primero que te viene a la mente es si fuera un hijo tuyo” (TT7, p. 12); “Lo que siempre impacta es la muerte de los niños... Lléves aquí lo que lleves...” (TT2, p. 8); “No sé si estoy condicionada por mi padre, que tampoco lo soportaba, pero lo peor para mí es preparar a los niños...” (TT3, p. 10).

La condición humana ante la muerte por parte de estos profesionales es saber que se convive con ella, tanto personalmente (subjétivamente) como “con la de los otros”. La gran diferencia con respecto a las personas que no trabajan con la muerte es que para estos profesionales la muerte del otro (sin ser un familiar o conocido), en muchas ocasiones, llega a formar parte de ellos mismos, argumentando que, debido a la empatía que exige la profesión, a veces se produce “demasiada complicidad” con los familiares de los fallecidos.

Asimismo, todos aluden evitar cualquier tipo de sufrimiento por el mero hecho de aferrarse a la vida “o creer que estás vivo, pero ya muerto en vida” (TT7, p. 12). “Hay que saber vivir el momento, para saber morir cuando llegue su momento” (TT1, p. 4). En este sentido, todos se pronuncian a favor de la eutanasia, principalmente como cese del sufrimiento y por las desfavorables condiciones de tener que morir, casi obligatoriamente, en los hospitales, y hacen constantemente referencia al exceso hospitalario al final de la vida, “sin la posibilidad de morir en el hogar, junto a los suyos”.

Los profesionales del sector funerario son capaces de entrelazar los aspectos de la muerte física y social del ser humano, ya que solo ellos realizan parte del trabajo sobre el recuerdo de los difuntos: la preparación y presentación del cuerpo ante la familia y el grupo social, también a través de recuerdos, memorias, etc., ayudando de este modo a prolongar la muerte social y simbólicamente a ralentizar el olvido de los muertos y aliviando el sentimiento de la soledad y nostalgia que se produce tras la pérdida de un ser querido.

Estigma social del trabajo: reconstrucción de identidades [contexto social]

A pesar de la negación social de la muerte, en los últimos años y debido especialmente al papel que ha ejercido la sociedad de consumo y de las comunicaciones sobre la aproximación y visibilización de este hecho social, el estigma social del trabajo de los funerarios ha dado un exiguo giro. En la trayectoria laboral del curso de vida, los ancianos y mayores son los que más hacen referencia a cómo el miedo social a la muerte los ha relegado a espacios marginales del sistema laboral, argumentando que el reconocimiento de su trabajo se ha evidenciado a través de la sucesión generacional y por servir a la comunidad. Los más jóvenes, especialmente quienes proceden de familias funerarias, que también hacen referencia a estos mismos factores, suman a sus argumentos lo que ha supuesto el proceso de profesionalización

y reconocimiento formativo de su trabajo, considerando que ello ha otorgado cierto interés social por él, que ya no es un estricto tabú social. Precisamente por ello, las transiciones ante el estigma social de su trabajo se hacen explícitas en sus discursos sobre la gratitud que reciben por realizarlo, así como en poder hablar sobre la muerte: hacerla más visible, hablar de ella en espacios semipúblicos, y no tan ignorada como en décadas anteriores. Los puntos de inflexión se aprecian en lo que han supuesto las transformaciones en la realización de su trabajo y en las formas de presentación de los cuerpos ante los familiares y el grupo social: antes se hacía en los domicilios (cuando se podía) o en pequeñas criptas (especialmente en espacios rurales) y se pasó a realizarlo en grandes tanatorios. Se observan puntos de inflexión también en el trabajo que hacen para ayudar a aliviar el sufrimiento de los familiares de los difuntos, situación que se acentúa cuando la muerte ha sido repentina (sin haber sido anunciada), sea cual sea su clase social, cultura, etnia y creencias religiosas, y tanto en los primeros como en los posteriores procesos del duelo. Asimismo, hacen referencia al papel social que desempeñan con los demás en los momentos de duelo tras la pérdida de un familiar:

Sobre todo las personas mayores, cuando ya se han quedado solas, vienen por aquí. Como estás en este mundo, te vienen a pedir consejos para saber cómo soportar la soledad, el vacío... Algunos vienen ya para decirte que quieren morir y para preguntarte qué es lo que deben de hacer para dejarlo todo listo. (TT2, p. 10)

En este sentido, hay que subrayar que durante los primeros meses de la denominada pandemia de COVID-19, cuando no existía ninguna posibilidad de despedir a los difuntos, los funerarios continuaron ayudando, en la medida de lo posible (telefónicamente o en grupos muy reducidos) a muchos familiares. Además, el valor del trabajo que durante las últimas décadas han realizado con respecto a la gestión burocrática y administrativa de los certificados de defunción y decesos se reforzó socialmente en los primeros meses de la pandemia.

Precisamente, con la pandemia se ha producido un punto de inflexión frente al trabajo que estos profesionales han venido desempeñado en lo que refiere a ayudar a reconstruir las identidades, pues las prohibiciones y restricciones debido a las medidas sanitarias en los servicios fúnebres, así como la imposibilidad de asistir a los ritos y funerales, que anteriormente auxiliaban a reconstituir la pérdida en los procesos iniciales del luto, se ha visto alterada.

La vida [autoridad]

En la trayectoria de vida, especialmente son los ancianos y mayores quienes han visto la transformación social sobre la idea de la autoridad ante la muerte:

El miedo al encuentro con Dios... Escuchar a un cura por la calle, con una campanita, anunciando la muerte de alguien; poco más te ponías de rodillas. A morir ahora en un hospital, porque casi ya no se puede morir en casa, y quien lo hace es porque ha tenido suerte. (TT8, p. 9)

Las transiciones analizadas se vinculan precisamente con las transformaciones referidas a los lugares a los que predominantemente se va a buscar el cadáver (a “hacer un servicio”) —principalmente a hospitales, situación que, como punto de inflexión, se ha agravado debido a la pandemia—, así como las que refieren a los espacios donde velar a los muertos —imposible en los domicilios y totalmente prohibido despedir a los fallecidos por COVID-19 en los propios tanatorios—.

Trabajar diaria y directamente con la muerte conforma una visión de la autoridad sobre ella que para este colectivo viene definida por el propio concepto subyacente de la vida. También los que nunca habían trabajado antes en este sector transformaron, como proceso de punto de inflexión, su visión de la muerte como consecuencia de su trabajo. En este sentido, los discursos se centran en el “miedo o no ante la muerte”, en “la posibilidad de vida o no después de ella”, en “el sufrimiento en los procesos de morir”, “en dónde querer morir”. De uno u otro modo, creyentes o no, practicantes o no de cualquier religión o creencias, con o sin autorreligiosidad o visión espiritual, todos ven a la propia vida (a la que algunos asocian con un milagro, Dios, Universo, Cosmos, etc.) como la máxima autoridad sobre la muerte. “Ni médicos, ni tecnologías; ni siquiera uno mismo, es cuando llega el momento” (TT8, p.12).

Estás aquí... y, de repente, mueres, como cualquier otro animal: no hay diferencia. Es la propia condición natural de la vida. La vida no puede existir sin la muerte. Tienes que morir, no puedes ir en contra de la naturaleza de la propia vida [...]. Haya vida o no después de la muerte, tienes que morir. Es el proceso natural de la vida. (TT4, p. 9)

Asimismo, todos argumentan que, si bien a lo largo de su trayectoria laboral han visto transformaciones socioculturales en el significado social de la muerte, para ellos este significado obedece solo a construcciones totalmente subjetivas o psicológicas.

Re[conocer] la muerte [enfrentando una muerte]

Todos los funerarios argumentan que hablar sobre la muerte en los espacios extralaborales continúa siendo un tabú. El hacerla visible se hace más explícito entre las familias de tradición funeraria que entre el resto de estos trabajadores. Incluso cuando hacen referencia a sus deseos y visiones sobre su propia muerte, argumentan hacerlo más entre los compañeros de trabajo que

en el propio ámbito familiar, procurando evitar hablar sobre ella en espacios públicos.

Mi mujer no quiere que hable de mi trabajo delante de nadie, y menos de los niños. Ella sabe de dónde vengo diariamente. Si hay que comentar algo, solo entre nosotros. Los niños saben lo que hago y listo. La gente quiere y no quiere saber al mismo tiempo, solo curiosidad y morbo, pero se rehúye hablar de la muerte. (TT5, p. 7)

En la trayectoria de vida, los mayores han visto ciertas transformaciones en cómo la sociedad ha comenzado a enfrentar la muerte y los procesos del morir: “hablando más de ella”, llevando los discursos y experiencias de ella a los espacios semipúblicos, “también a través de las redes sociales” (especialmente en situaciones de personas que atraviesan enfermedades graves y terminales), “concibiendo su enfrentamiento más ligero, no como consecuencia de castigo o pecado”. Hacen referencia a cómo ciertas culturas, especialmente la hindú, sí participan activamente en los rituales sobre la preparación de los cuerpos, solicitando permiso en los tanatorios para ello. También aluden a cómo los centros de mayores, asilos, geriátricos y hogares de la tercera edad, donde frecuentemente van a realizar sus servicios, son espacios donde en las últimas décadas las sociedades occidentales han tendido a afrontar los últimos años del ciclo vital y con ello la preparación personal ante la muerte, considerándolos como “antesalas de la muerte” y estimando que, debido a su saturación y a las condiciones de algunos de ellos, son “corredores de la muerte”, “cementeros de elefantes”. De hecho, todos se pronunciaron a favor de poder enfrentar la muerte en sus hogares, solos o con su familia, y, de no poder ser así, no envejecer demasiado, prefiriendo siempre calidad frente a cantidad de vida.

Todos aprecian diferencias en cómo se afronta la muerte y cómo son los velatorios en los espacios rurales y urbanos. En los primeros, conciben que las despedidas son más silenciosas, más sociales, propias de sociedades comunitarias: “velar durante más tiempo, día y noche”, “más lloros”, “espectáculos”, “ardientes”. Y en los espacios urbanos las despedidas de los muertos se han transformado en celebraciones de reencuentro entre los vivos, donde “muchas veces el fallecido llega a pasar a un segundo plano” (TT7, p. 11).

Los más jóvenes aprecian un discurso social más normalizado y visible sobre la muerte, especialmente por lo que ha supuesto su manifestación a través de los medios de comunicación, si bien también conciben que se evita hablar de ella, tanto en el ámbito familiar como social. Las transiciones del enfrentamiento de la muerte las perciben en cómo en los últimos años cierta población (especialmente mayor) se acerca a las funerarias a pedir consejos sobre qué deben de hacer “para dejarlo todo arreglado antes de morir”. Estos profesionales desempeñan papel de consejeros y, especialmente en los espacios rurales, de mediadores, guardianes y testigos de las últimas voluntades:

A mí me han venido a traer cartas, testamentos, voluntades, para que cuando se mueran yo se los diga a sus familiares. No se atreven a decírselos ellos porque no los quieren preocupar, o para guardar su secreto de la muerte. (TT3, p. 7)

Los puntos de inflexión con respecto a cómo enfrentar la muerte son más explícitos entre los funerarios que nunca antes habían trabajado en este sector que entre el resto del colectivo, que también ha transformado subjetivamente el enfrentamiento de la muerte. En este sentido, aluden a que “las familias deberían de permitir la asistencia de los niños a los funerales: para que la conozcan” (TT3, p. 4) y a que el sistema educativo debería de incluir la muerte y cómo afrontar los procesos del morir en sus contenidos:

Tener conocimiento sobre la muerte es poder llegar a conocerla mejor; porque su ignorancia es lo que te impide verla durante la vida. Conocerla es poder llegar a afrontarla mejor; y sobre todo, a aprender a vivir. (TT2, p. 8)

Naturaleza del ser [el “viaje”]

Para estos profesionales, la muerte es expresada y sentida como el “necesario” final del ciclo vital, y la vida como una “oportunidad”, “experiencia”, “una probabilidad experimentada”, “causalidad”, “escuela”, “aprendizaje”, “camino” y “recorrido”. Con o sin creencias religiosas o espirituales, la mayoría de los funerarios entrevistados creen en la existencia del alma, haciendo referencia a ella también como “psique”, “don de vida”, “universo interior”, “esencia”, “sentimiento”, “autoconciencia”, “chispa creativa”, “aliento”. En la trayectoria de vida, y a través de su experiencia laboral, algunos de ellos han transformado su visión sobre la existencia del alma, llegando a concebirla como “palpablemente real”, y otros, especialmente mayores, que creían en ella por la socialización religiosa y llegaron incluso a negar su existencia a través de dicha construcción, la asocian de manera intrínseca a la parte biológica del ser humano.

Todos los entrevistados desean ser incinerados, elección que han ido reafirmando a lo largo del ciclo de vida y, obviamente, por todo lo que conlleva su experiencia laboral. La mayoría de ellos solo desearían ser despedidos por sus familiares e incluso eximirse de cualquier tipo de ritual. La experiencia personal sobre el enfrentamiento de la muerte también ha supuesto puntos de inflexión sobre ella, en especial sobre las decisiones de las últimas voluntades.

Me iban a operar del corazón a vida o muerte. Me levanté un día y le dije a mi hermano: “ahí dejo mis cosas personales, por si me quedo en el quirófano”. Le dije: “ni me prepares; ni pases por este trago ni nada. Me recoges, y si no quieres recogerme se lo dices a los chicos de Mémora; que me pongan

en la nevera y al día siguiente que me incineren. No quiero velatorios, ni iglesias, ni despedida. Quiero estar sola”. Y para asegurarme, también se lo dije a mi madre. Es mi deseo en vida. (TT3, p. 3)

En las últimas dos décadas se han producido transformaciones en los deseos de la población con respecto a los ritos funerarios. Las transiciones y los puntos de inflexión que a nivel social se precian sobre dichas voluntades se manifiestan en la opción por la incineración. Especialmente, los profesionales participantes en esta investigación argumentan que esta decisión ha respondido más a cuestiones económicas que a creencias personales, pues actualmente es difícil la compra-venta de panteones y nichos, “no dejar cargas económicas a los familiares” o “no estar pendientes de los restos, que deben de ser exhumados a los cinco años de la inhumación”.

Estos profesionales son los encargados también de organizar los funerales, y sostienen al respecto cómo la muerte se ha transformado en un objeto más de consumo, siendo “un negocio comercial”, y cómo ello se ha extendido a las actividades de la sociedad memorial: recuerdos y memorias de los difuntos, cuidados y atención en cementerios, etc. Especialmente los mayores han concebido este cambio laboral como punto de inflexión. No obstante, consideran que solo ellos son los encargados de realizar este trabajo.

Aceptación [valores]

Los valores ante la muerte se centran en “aceptación como parte de la propia vida”. Esta aceptación es palpable a lo largo de todo el discurso, haciendo referencia a cómo la mayoría de la población, tarde o temprano, tiene que llegar a este sentimiento. Ellos conciben que, gracias a su experiencia laboral, ya han podido asimilar, sin tener que realizar un trabajo personal (a nivel subjetivo), el afrontamiento y la aceptación de la muerte. “Respeto” y “gratitud” son otros de los valores mostrados ante la muerte. Si bien en todos los discursos se aprecia una total “aceptación” ante ella, estiman que a nivel social el peor error (“pecado”) que aprecian como observadores es “el miedo” y la “negación” ante la muerte, la tendencia a “esconderla”, “no aceptarla”, “el miedo a afrontarla, incluso, el miedo a hablar de ella”, “desconsiderarla”, “no estimarla”, esto es, “no haberle hecho caso durante la vida”, lo que directamente asocian con “no haber sabido valorar la propia vida”. Para este colectivo, justamente, “el no haber aprendido a valorar la vida” constituye “la peor de las muertes”; y añaden también: las “enfermedades terminales de larga duración”, “enfermedades de deterioro mental” y el “suicidio no asistido”. Estas son opiniones generalizadas entre todos ellos, más especialmente entre quienes se socializaron con la muerte y siempre se han dedicado a este trabajo que entre quienes no habían tenido contacto antes con el sector, pero que durante su transición laboral han terminado articulando sus discursos

con el resto de los funerarios. Todos estos profesionales conciben como “la mejor muerte” una muerte “rápida”, “repentina”, “durmiendo”, “tranquila”, “consciente y sin sufrimiento”, “autoperdonándose”, “siendo perdonado”, “sin culpa”, “dejando bien a sus familiares”, “disponiéndolo todo para morir, para que a los suyos no les falte de nada”. A medida que se acercan al final del ciclo vital (mayores y ancianos), y como puntos de inflexión, conciben que la mejor de las muertes es “poder recibirla en paz”, “morir en paz”.

Quando iba a hacer un servicio, con solo verle la cara sabía cómo había muerto la persona. Por la expresión que queda en el rostro sabes si se fue en paz o con rabia. (TT6, p. 17)

Conclusiones

El análisis de las percepciones y el enfrentamiento de la muerte por parte de los profesionales del sector funerario que realizan los trabajos más directos con los cuerpos sin vida, esto es, de los tanatopractores, presenta un modelo peculiar que tal vez, y en contraste con resultados de futuras investigaciones, pueda diferir del existente entre otros profesionales que también trabajan con la muerte, como los sanitarios, tanatólogos, sacerdotes, etc., incluso también con las apreciaciones sobre la muerte por parte del resto de la población. Lo que sí es posible adelantar es que sus percepciones sobre la muerte prescriben un modelo o arquetipo de muerte particular, al que podría denominarse modelo *neomoderno postradicional*, cuyo discurso dominante es la propia esencia de la existencia, esto es, la vida. El enfrentamiento y la visión de la muerte por parte los tanatopractores transfiere el discurso de la *reivindicación* sobre esta. Esto es, la muerte es concebida como parte integrante de lo que conciben como vida y está totalmente alejada de la visión subjetiva de este hecho como el tabú social que aún supone en las sociedades occidentales. La naturalización de la muerte los aleja del temor a ella. Trabajar diariamente con ella, percibirla intrínsecamente a la propia existencia, hace que para estos profesionales la muerte se manifieste diaria y palpablemente, sin “poder olvidarse” de ella, en suma, sin poder dejar de pensarla, conviviendo consciente y diariamente con ella y con todo lo que la rodea. Así, toman la evidencia de la muerte como el hecho más explícito y evidente de la propia existencia. Además, son los únicos que en las sociedades occidentales pueden actualmente atender y preparar (amortajar) y, en suma, tocar nuestros cuerpos sin vida, a diferencia de lo que sucedía en el modelo tradicional, en el que este trabajo sí lo podían hacer los familiares y la propia comunidad del difunto.

Las similitudes y diferencias más notorias entre sus discursos vienen condicionadas por el tiempo histórico que les ha tocado vivir (cambios generacionales) y por su incidencia en la visión social de la muerte. También por el momento cronológico de incorporación laboral a este sector, es decir, la

edad de comienzo profesional, así como por la mayor o menor vinculación a estas actividades laborales a lo largo de su curso de vida y por las transformaciones que en los últimos años ha supuesto la profesionalización de este trabajo.

El inicio socializador con la muerte y con su trabajo determina las transiciones y los puntos de inflexión del curso de vida entre estos profesionales, siendo más evidentes entre los trabajadores que a lo largo de su ciclo vital no habían tenido antes contacto directo o indirecto con la muerte, pero que también, como el resto de los que sí se han socializado con ella, han logrado naturalizarla, si bien para todos ciertas actividades, como tener que hacer “servicios con niños y jóvenes”, sí ha supuesto puntos de inflexión en el curso de vida, manifestándose incluso en el abandono temporal del sector. La recogida excesiva de cuerpos en escaso período de tiempo a lo largo de lo que está suponiendo la denominada pandemia de COVID-19 asemeja su trabajo a la situación de siglos pasados, cuya muerte arquetipo eran las plagas, con la excepción añadida de que ahora únicamente son ellos quienes pueden realizar este trabajo. Esto también está definiendo puntos de inflexión en su ciclo laboral y vital.

El estigma social de su trabajo, valorado por el papel que estos profesionales desempeñan como reconstructores de identidades en el contexto social, y que hasta ahora ha ayudado a aliviar el sufrimiento de los demás en las primeras etapas del duelo, se ha visto alterado en este último año debido a la pandemia. Esta transformación social ha supuesto puntos de inflexión en su carrera laboral.

Conocer y trabajar diaria y directamente con la muerte conforma una visión de la autoridad sobre ella, que para los funerarios viene definida únicamente por la propia autoridad de la vida. No por ninguna autoridad ajena a nosotros mismos (voluntad de Dios), ni por autoridad médica, ni por nuestra propia autoridad individual o subjetiva (psicológica) e incluso ni por la autoridad tecnológica, es decir, simplemente, por el mero hecho de existir: el dictamen le corresponde a la propia vida.

Las transiciones se describen por los cambios producidos en lo que refiere a los lugares a los que se puede ir a buscar el cadáver, descritos a través de lo que ha supuesto el tránsito laboral de los hogares a los hospitales; también a los centros de mayores y de la tercera edad, donde la población occidental está llevando a cabo este encuentro con la muerte en la última etapa del ciclo vital. Para ellos, dicho enfrentamiento se produce desde el momento en que comenzaron a trabajar con la muerte y mucho antes entre los que proceden de familias funerarias que entre el resto del colectivo.

La muerte es expresada y sentida como “necesaria” para poder cerrar el ciclo vital de la propia naturaleza biológica del ser, negándose ante el hecho de la posible inmortalidad física del cuerpo, a la que todos conciben como un hecho antinatural. Esta total aceptación de la muerte como parte integrante

del propio ciclo vital es general en todos los discursos y producida antes entre los trabajadores procedentes de familias funerarias que entre el resto de los empleados, para quienes esta concepción sí ha supuesto transiciones y puntos de inflexión en sus vidas. Esto es, a lo largo de su trayectoria laboral, antes o después, esta acepción ha sido integrada por todos estos profesionales, que han transformado, a lo largo de su curso de vida, los valores que definen su visión sobre la muerte y que a medida que se acerca el final de su ciclo vital tienden a sucumbir en el discurso del “descanso en paz”.

Referencias bibliográficas

- Alizade, M. (2021). *Clínica con la muerte*. Buenos Aires: Ediciones Biebel.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ariès, P. (2011). *El hombre ante la muerte*. Buenos Aires: Taurus.
- Ariès, P. (2002). *Historia de la muerte en Occidente: desde la Edad Media hasta nuestros días*. Barcelona: El Acantilado.
- Aurell, J. y J. Pavón (2002). *Ante la muerte: actitudes, espacios y formas en la España medieval*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Barrera, M. C. (2020). El trabajo (in)visible de los profesionales de la tanatopraxia. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 84, pp. 135-153.
- Barrera, M. C. (2017). Las profesiones malditas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento crítico*, 11(2), pp. 149-165.
- Bermejo, J. C.; M. Villaceros y H. Hassoun (2018). Actitudes hacia el cuidado de pacientes al final de la vida y miedo a la muerte en una muestra de estudiantes sociosanitarios. *Medicina Paliativa*, 25(3), pp. 168-174.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(2), pp. 5-31.
- Brena, V. (2020). La muerte según los filósofos, en la vida cotidiana y en la formación de enfermeras. *Educere*, 24(79), pp. 503-512.
- Castilla del Pino, C. (1995). *Celos, locura, muerte*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Cerrillo, J. y R. Serrano (2010). *Una aproximación a los discursos de los andaluces ante la calidad en el morir*. Córdoba: Instituto de Estudios Sociales Avanzados.

- Clavendier, G. (2009). *Sociologie de la mort: vivre et mourir dans la société contemporaine*. París: Armand Colin.
- Cordero, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 1(5), pp. 50-67.
- Cussó, X. y R. Nicolau (2000). La mortalidad antes de entrar en la vida activa en España. Comparaciones regionales e internacionales, 1860-1960. *Revista de Historia Económica-Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 18(3), pp. 525-551.
- De Miguel, J. (1995). El último deseo: para una sociología de la muerte en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 71, pp. 109-156.
- De Puerta, F. (2006). Los tipos ideales en la práctica: significados, construcciones, aplicaciones. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 11, pp. 11-32.
- Déchaux, J. H. (2001). Una nueva era de morir: "la muerte en sí misma". *Investigación Sociológica*, 32(2), pp. 79-100.
- Di Nola, A. y S. Sempere (2007). *La muerte derrotada: antropología de la muerte y el duelo*. Madrid: Belacqva.
- Durán, M. Á. (2004). La calidad de muerte como componente de la calidad de vida. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106(1), pp. 9-32.
- Elder, G. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), pp. 1-12.
- Elder, G. (1985). *Life course dynamics. Trajectories and transitions, 1968-1980*. Nueva York: Cornell University Press.
- Elder, G. y J. Giele (eds.) (2009). *The craft of life course research*. Nueva York: The Guilford Press.
- Elder, G. y M. Shanahan (2006). The life course and human development. En R. Lerner (ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 1, Nueva Jersey: Wiley.
- Elder, G.; M. Kirkpatrick y R. Crosnoe (2006). The emergence and development of life course theory. En J. Mortimer y M. Shanahan (eds.), *Handbook of the Life Course*. Nueva York: Springer, pp. 3-19.
- Gastrón, L.; M. Oddone y G. Lynch (2011). Ganancias y pérdidas a lo largo de la vida. En J. Yuni (ed.), *La vejez en el curso de la vida*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor-Universidad de Catamarca, pp. 72-92.

- Gayol, S. y G. Kessler (2011). La muerte en las ciencias sociales: una aproximación. *Persona y Sociedad*, 25(1), pp. 51-74.
- Glaser, B. y A. Strauss (1968). *Time for dying*. Chicago: Aldine.
- Gorer, G. (1977). *Death, grief and mourning in contemporary Britain*. Londres: Cresset.
- Hagestad, G. y V. Call (2007). Pathways to childlessness: A life course perspective. *Journal of Family Issues*, 28(10), pp. 1338-1361.
- Jiménez, R. (2012). *¿De la muerte (de)negada a la muerte reivindicada? Análisis de la muerte en la sociedad española actual: muerte sufrida, muerte vivida y discursos sobre la muerte*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid, Departamento de Sociología y Trabajo Social.
- Kaufmann, J. (2011). *La entrevista completa*. París: Armand Colin.
- Lynch, G. y M. Oddone (2017). La percepción de la muerte en el curso de la vida. Un estudio del papel de la muerte en los cambios y eventos biográficos. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(40), pp. 129-150.
- Mari-Klose, M. y J. De Miguel (2000). El canon de la muerte. *Política y Sociedad*, 35, pp. 115-143.
- Marzano, M. (2010). *La muerte como espectáculo*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Meireles, M.; R. Feitosa; L. Oliveira; H. Souza y L. Lobão (2019). The perception of death in medical professionals and students. *Revista Bioética*, 27, pp. 500-509.
- Monteo, F. (2015). La presencia social de la muerte. *Ápeiron: estudios de filosofía*, 2, pp. 129-135.
- Narváez, K. (2016). *Tanatopraxia: de la tradición al consumismo-boceto de revista*. Tesis de Licenciatura. Quito: UCE.
- Pochintesta, P. (2017). Finitud y envejecimiento. Un análisis sobre las representaciones de la propia muerte y los significados del más allá. *Revista Argentina de Gerontología y Geriatria*, 31(2), pp. 42-51.
- Sackmann, R. y M. Wingens (2003). From transitions to trajectories. Sequence types. En W. Heinz y V. Marshall (eds.), *Social Dynamics of the life course*:

- transitions, institutions, and interrelations*. Nueva York: Aldine de Gruyter, pp. 93-115.
- Sepúlveda, L. (2010). La trayectoria de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas*, 21, pp. 27-53.
- Serrano, I.; J. Sánchez y J. López-Bayón (2021). La muerte en la sociedad actual: percepción de los médicos internos residentes. *Medicina Paliativa*, 28(2), pp. 87-93.
- Sudnow, D. (1971). *La organización social de la muerte*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Tamada, J.; A. Dalaneze; B. De Melo y T. De Campos (2017). Informes de médicos sobre la experiencia del proceso de morir y la muerte de sus pacientes. *Revista de Medicina*, 96 (2), pp. 81-87.
- Thomas, L. V. (1991). *La muerte. Una lectura cultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Thomas, L. V. (1985). *Rites de mort*. París: Fayard.
- Thomas, L. V. (1983). *Antropología de la muerte*. México: Fondo Cultura Económica.
- Trompette, P. (2005). Une économie de la captation: les dynamiques concurrentielles au sein du secteur funéraire. *Revue Française de Sociologie*, 46(2), pp. 233-264.
- Vovelle, M. (1974). *Mourir autrefois. Attitudes collectives devant la mort aux XVII et XVIII siècles*. París: Gallimard.
- Walter, T. (1994). *The revival of death*. Londres: Routledge.
- Weber, M. (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Zahler, D. (2009). *The black death*. Minneapolis: Twenty-First Century Books.

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en su totalidad por María del Carmen Barrera Casañas.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni [editora responsable].

“NO ME GUSTA VENIR ACÁ”

MEDIDAS ALTERNATIVAS EN EL SISTEMA PENAL JUVENIL

Julieta Nebra

Resumen

Este artículo analiza los sentidos de las intervenciones socioeducativas que se llevan adelante en un dispositivo territorial encargado de la implementación de medidas alternativas al encierro y al proceso judicial en el sistema penal juvenil de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), en el período 2018-2020. Desde un enfoque socioantropológico y de género, se recupera la perspectiva de los actores, principalmente de los jóvenes (varones). A partir de observaciones participantes, entrevistas y análisis documental, se destacan los sentidos en torno a la libertad de circulación y también de expresión, y a la posibilidad de construir demanda propia. Estos sentidos emergen a partir del vínculo entre los actores y matizan los aspectos reactivos y disciplinatorios del control social penal.

Palabras clave: medidas alternativas, sistema penal juvenil, experiencia juvenil, responsabilidad penal, intervención social.

Abstract

“I don’t like coming here”. Alternative measures in the juvenile penal system

This article analyzes the meanings of the socio-educational interventions that are carried out in a territorial device in charge of the implementation of alternative measures to confinement and the judicial process in the juvenile penal system of the Province of Buenos Aires (Argentina) in the period 2018-2020. From a socio-anthropological and gender perspective, the perspective of the actors, mainly young people (men), is recovered. Based on participant observations, interviews and documentary analysis, the meanings around freedom of movement and also of expression, and the possibility of building one’s own demand are highlighted. These meanings emerge from the link between the actors and nuance the reactive and disciplinary aspects of penal social control.

Keywords: alternative measures, juvenile penal system, youth experience, social intervention.

Resumo

“Não gosto de vir aqui”. Medidas alternativas no sistema penal juvenil

Este artigo analisa os significados das intervenções socioeducativas que são realizadas em um dispositivo territorial encarregado da implementação de medidas alternativas ao confinamento e ao processo judicial no sistema penal juvenil da Província de Buenos Aires (Argentina) no período 2018-2020. A partir de uma perspectiva socioantropológica e de gênero, recupera-se a perspectiva dos atores, principalmente os jovens (homens). A partir de observações participantes, entrevistas e análise documental, destacam-se os significados em torno da liberdade de locomoção e também de expressão, e a possibilidade de construção da própria

demanda. Esses significados emergem da articulação entre os atores e matizam os aspectos reativos e disciplinares do controle social penal.

Palavras-chave: medidas alternativas, sistema penal juvenil, experiência da juventude, responsabilidade criminal, intervenção social.

Julieta Nebra: Trabajadora social por la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Argentina), magíster en Género, Sociedad y Políticas (FLACSO) y doctora en Antropología Social (UBA). Becaria doctoral (CONICET) en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

ORCID iD: 0000-0003-3835-5993

Email: julinebra@hotmail.com

Recibido: 21 de diciembre de 2021.

Aprobado: 19 de abril de 2022.

Introducción

Cuando un joven (varón)¹ de 16 o 17 años² es acusado de haber cometido un delito en la Provincia de Buenos Aires, comienza un proceso judicial para determinar su participación en el hecho y, luego, solo en el caso de ser considerado penalmente responsable, se procede a determinar la pena y la modalidad en que la cumplirá. Durante el proceso de investigación, el juicio y el proceso de ejecución de la pena existe la posibilidad de que el joven (varón) se encuentre en "libertad". En esta investigación, identifiqué tres medidas abordadas por el dispositivo estudiado: alternativa al procesamiento judicial (se detiene la investigación durante un período tras el cual se extingue la acción legal), alternativa a la prisión preventiva (la investigación continúa) y pena no privativa de libertad (una vez determinada la responsabilidad penal del joven). Encontré que, si bien suponen tres sujetos distintos —a prueba, imputados o responsables—, en lo cotidiano se interviene sin tener esto en consideración y solo se lo retoma a los fines de informar sobre la condición judicial a los jóvenes y sus familias. Por eso utilizo la fórmula "medidas alternativas" para englobar estas tres medidas.³

En algunas oportunidades, al dictarse una medida de este tipo, los jueces disponen una serie de pautas que el joven (varón) debe cumplir "en territorio" y que involucran a una diversidad de actores e instituciones del sistema penal juvenil, así como también a otros que no son parte de este sistema, tales como centros de salud, escuelas, centros juveniles, familiares, vecinos, etc. Esta trama de relaciones y articulaciones que se (re)configura en un contexto

-
- 1 En este artículo se hará referencia a la población sujeto de la política penal analizada como "los jóvenes (varones)", ya que hacer referencia al sujeto del sistema penal como "los jóvenes" ratificaría lo masculino como sujeto abstracto y universal, ocultando la existencia de mujeres, pero, por otro, lado hacer referencia a "los y las jóvenes" o "lxs jóvenes" ocultaría el enorme sesgo de género en torno al delito juvenil, al tipo de sujeto que se persigue y a las políticas destinadas a su prevención y sanción. En busca de sortear este obstáculo utilizaremos el lenguaje genérico masculino "los jóvenes" aclarando entre paréntesis "varones", con el fin de dar cuenta y destacar esta doble condición del sistema penal juvenil, su aparente neutralidad y su sesgo de género. En este sentido, al leer "los jóvenes (varones)" debe entenderse que se hace referencia a toda la población joven (incluidas las mujeres), conformada mayoritariamente por varones. La aclaración "varones" puede resultar reiterativa para quien lee, pero aun así la sostenemos, ya que es nuestro objetivo poder dar cuenta de que la experiencia penal juvenil es una experiencia masculinizada.
 - 2 En la Argentina la ley establece que los menores de 16 años no son punibles y que los menores de 16 y 17 años lo son para la mayoría de los delitos (exceptuando los de acción privada y aquellos cuyas penas de privación de libertad no excedan los dos años).
 - 3 La expresión "medidas alternativas" puede suponer una contradicción al considerarse que, de acuerdo con el enfoque de derechos, estas debieran ser las medidas "centrales" por sobre la judicialización o la privación de libertad. Una opción podría ser denominar a este conjunto como "medidas territoriales", pero supondría que todas tuvieran un abordaje territorial. Por ende, opté por esta fórmula para mencionar este conjunto de medidas jurídicas y construí la categoría "experiencia penal juvenil territorial" para dar cuenta de las formas en las que estas medidas judiciales se despliegan de manera situada en el territorio estudiado, corriendo el foco del debate sobre si se trata de una medida alternativa o principal.

social determinado —a partir de la imposición de una medida penal alternativa— entre las políticas públicas, los agentes institucionales, los jóvenes (varones) y la comunidad constituye lo que he optado por denominar “experiencia penal juvenil territorial”.

Este artículo se desprende de una investigación doctoral más amplia en la cual indagué sobre esta experiencia penal juvenil territorial situada en un municipio del primer cordón urbano de la Provincia de Buenos Aires, en el período 2018-2019. Puntualmente, en este artículo analizo desde la perspectiva de los actores, recuperando principalmente la perspectiva de los jóvenes (varones), los sentidos de las intervenciones socioeducativas que se llevan adelante en un Centro Sociocomunitario de Responsabilidad Penal Juvenil⁴ (CESOC) del departamento judicial de La Araucaria.⁵ Los CESOC dependen del Organismo Provincial de Infancia y Adolescencia, en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, y son los dispositivos encargados de llevar adelante las medidas alternativas impuestas por el juzgado. Al momento de consultar con autoridades,⁶ la mayoría de la población en el sistema penal juvenil de la Provincia de Buenos Aires se encontraba bajo una medida alternativa (651 varones y 4 mujeres en dispositivos de encierro y 2086 varones y 82 mujeres en los CESOC).

Hay un CESOC en cada departamento judicial de la provincia y cada CESOC departamental abarca varios municipios. Los centros están conformados por una persona encargada de la dirección y por trabajadores denominados “operadores”, asignados a los equipos territoriales de cada municipio. Tras la disposición judicial, los jóvenes (varones) acuden a un primer encuentro en el CESOC en el cual los operadores suelen aclarar que “no somos ni la comisaría, ni el juzgado, estamos para acompañarte” (registro de campo 2018-2019). Este artículo presenta algunas reflexiones en torno a los sentidos de las intervenciones sociales (Carballeda, 2010) en el período 2018-2019, en particular, los sentidos que guían las intervenciones del equipo del municipio de Los Pecanes,⁷ en el departamento judicial de La Araucaria.

4 Antes de la gestión provincial de la alianza Cambiemos, los CESOC se denominaban Centros de Referencia.

5 El nombre del departamento judicial y de los municipios ha sido modificado para resguardar la identidad de las personas protagonistas de esta investigación.

6 Información suministrada por la Subsecretaría de Responsabilidad Penal Juvenil de la Provincia de Buenos Aires, al 31 de diciembre de 2018.

7 Los Pecanes es uno de los 24 partidos del conurbano bonaerense, donde viven 10.894.664 personas. Esta cantidad representa un 25% de la población del país y el 64% de la población de la provincia. Este municipio se encuentra urbanizado casi en su totalidad y se lo vincula fuertemente con la producción industrial. Linda con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otros municipios de la provincia. Acorde a los indicadores del índice de progreso social, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (2018) sostiene que Los Pecanes se encuentra entre los municipios con resultados medios-altos por sobre el promedio del conurbano.

Una referencia central para los estudios sobre los dispositivos penales de las últimas décadas han sido las investigaciones de Michel Foucault, quien puso de manifiesto el carácter polifacético del poder que se ejerce sobre los individuos desde los dispositivos que gobiernan las poblaciones: el poder no solo restringe y castiga, sino que, fundamentalmente, tiene una dimensión generativa y moldeadora. Es decir, represión y moralización son parte intrínseca de estos dispositivos característicos de las sociedades disciplinares. Tras la muerte de Foucault, Gilles Deleuze retoma su trabajo y en el célebre "Postscriptum sobre las sociedades de control" sostiene que, en las actuales sociedades de control, aun conviviendo con instituciones disciplinares, han cambiado las formas en las que se gobierna a las poblaciones, de manera tal que las instituciones ya no moldean, sino que modulan permanentemente a los sujetos, y mientras que las instituciones disciplinares tienen contornos espacio-temporales claros, el control actual no tiene límite ni termina nunca. En este sentido, menciona cómo las "medidas sustitutivas" deben estudiarse como transformación de los espacios carcelarios.

Del "enfoque de derechos" se desprende que la privación de la libertad debe ser una medida de última ratio, es decir, debe ser el último recurso a implementarse. Esto cabe a toda la población en general, pero en particular a aquella dentro del sistema penal juvenil, ya que desde la normativa internacional incorporada a nuestra Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 26.061), se reconoce a los jóvenes como una población en etapa de crecimiento, especialmente vulnerable a los efectos dañinos del encierro y a la violación de sus derechos. En las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia Penal de Menores (Reglas de Beijing), se sostiene que: "Para mayor flexibilidad y para evitar en la medida de lo posible el confinamiento en establecimientos penitenciarios, la autoridad competente podrá adoptar una amplia diversidad de decisiones [...]" (Regla 18.1). Tras enumerar una serie de posibles medidas, se enuncia: "Los ejemplos citados en la regla 18.1 tienen en común, ante todo, el hecho de que se basan en la comunidad y apelan a su participación para la aplicación efectiva de resoluciones alternativas [...]" (Comentario a la regla 18.1).

Recuperando el enfoque crítico foucaultiano, una primera aproximación a la implementación de estas medidas alternativas sugeridas desde el "enfoque de derechos" permite observar cómo este control, que en las instituciones de privación de libertad abarca la totalidad de la vida de las personas y está circunscripto espacial y temporalmente, al implementarse en el territorio como experiencia penal se extiende a distintas instituciones, como la escuela, los centros juveniles, las instituciones de salud, así como también a las familias y amistades de los jóvenes (varones). Entonces, ya no de manera uniforme, sino particular, se van ampliando y modulando los sujetos y espacios controlados por el dispositivo.

Desde la sanción de la Ley de Protección Integral, distintos trabajos han abordado las transformaciones que se fueron dando en los dispositivos que gobiernan las infancias y juventudes. Sostengo aquí la propuesta de Carla Villalta (2013), quien afirma que las instituciones y prácticas tienen historicidad, pero especialmente politicidad, ya que se inscriben en disputas en el interior del campo. A su vez, tal como presentan Gabriela Magistris (2015) y Valeria Llobet (2011), sostengo que los postulados que se instalaron fuertemente en los discursos y prácticas desde el “paradigma de derechos”, al tener un fuerte componente abstracto, han tomado distintas formas dependiendo de cada actor y, por ende, siguen siendo objeto de disputas.

El enfoque propuesto por estas autoras implica pensar las intervenciones estatales no de manera homogénea, sino entendiendo la multiplicidad de prácticas y sentidos que van dando forma a la implementación de las políticas públicas. Villalta (2013) cuestiona algunos estudios sobre el gobierno de las infancias y juventudes, que en su afán de denunciar algunas prácticas estatales toman linealmente el modelo foucaultiano, y aclara:

En tal sentido, y aun cuando en el planteo de Michel Foucault respecto del método genealógico o de las técnicas de gobierno, el estado lejos está de ser concebido como un frío monstruo, homogéneo y unificado, en algunos estudios, que retoman su obra demasiado superficial o ligeramente, pareciera que nos encontramos en presencia de un Leviatán que en su ambición de disciplinar y normalizar extiende sus tentáculos hasta los lugares más recónditos de la sociedad. (p. 147)

Si se parte de que en todas las instituciones se encuentran presentes las relaciones de poder, considerando su rasgo polifacético, la propuesta es poder señalar la particularidad en la heterogeneidad, con el fin de comprender las distintas formas de intervenir y sus implicancias en los sujetos. Compartiendo la crítica que realiza la autora, la propuesta de este trabajo es echar luz sobre los sentidos que configuran las intervenciones que se llevan adelante dentro de este CESOC, en especial sobre aspectos que en escasas oportunidades son señalados como relevantes en el análisis de dispositivos penales —tradicionalmente centrados en señalar las formas de disciplinamiento reactivas y estigmatizantes—.

De esta manera, con la intención de mostrar las formas en las que se desarrolla la experiencia penal juvenil en el territorio, en el marco de la implementación de medidas alternativas, el enfoque etnográfico se configuró como una herramienta central de mi perspectiva. Esta investigación se inscribe dentro de los estudios socioantropológicos de las políticas públicas, en particular de aquellas dirigidas a los jóvenes (varones) “en conflicto con la ley”. En este sentido, retomamos los aportes de Shore (2010), quien sostiene que las políticas no funcionan como directrices unidireccionales, sino que

el proceso de implementación “[...] puede a menudo generar consecuencias imprevistas e inesperadas” (p. 36). Realicé observaciones participantes a partir de concurrir, en 2018 y 2019, todas las semanas al CESOC y acompañar⁸ a los trabajadores del equipo en las distintas intervenciones que realizaron con los jóvenes (varones), sus familias y demás actores institucionales (referentes de escuela, juzgado, vecinales, salud, etc.), ya fuera en la sede de la institución como en el barrio/villa⁹ al cual pertenecen los jóvenes (varones) o en las diversas instituciones con las que interactúan. El enfoque etnográfico (Guber, 1995) propuesto incluyó técnicas de observación participante y entrevistas semiestructuradas, en profundidad, abiertas y no dirigidas a partir de las cuales “[...] establecer, desde un enfoque holístico, la vida real de una cultura, lo cual incluye lo informal, lo intersticial, lo no documentado, más que lo establecido y lo formalizado” (Rockwell, 1986, p. 16, citado en Guber, 1995, p. 37). A su vez, se realizó la lectura y el análisis de fuentes documentales tales como normativas internacionales y nacionales, programas y protocolos de intervención y legajos de los jóvenes (varones) en el CESOC. La triangulación de fuentes me permitió llevar adelante este enfoque holístico y, por ende, se recuperan en simultáneo las perspectivas de los distintos actores y de las documentaciones.

En este artículo me focalizaré en la perspectiva de los jóvenes (varones) para dar cuenta de los sentidos en torno a las intervenciones que se realizan desde el CESOC, en diálogo con la perspectiva de los trabajadores del dispositivo. La perspectiva de los jóvenes (varones) ha sido la menos explorada en este campo de estudios y en ocasiones se ha accedido a ella únicamente mediante entrevistas. En este trabajo, me propongo reponer escenas etnográficas en las cuales la práctica y el discurso se encuentran imbricados y permiten construir la perspectiva a partir de la propia voz y en especial de aquello que no se verbaliza y se inscribe en la materialidad del mundo social (Balbi, 2010).

Cabe destacar que toda la investigación ha sido atravesada por una perspectiva de género interseccional, la cual ha permitido analizar las implicancias de los atravesamientos de género, clase y raza (Nebra, 2022; Connel, 1997; Kessler, 2012) en las experiencias juveniles y en las políticas públicas.

8 Cuando le solicité a la directora del CESOC el permiso para realizar mi investigación, le ofrecí realizar alguna tarea que pudiera retribuir y ser útil para el equipo y ella me propuso sumarme como trabajadora social mientras realizaba la investigación. En mi tesis desarrollo las implicancias y decisiones ético-políticas de la imbricación entre la intervención y la investigación.

9 Opté por nombrar a estos territorios como barrio/villa porque los jóvenes (varones) y la mayoría de los actores de esta experiencia los nombran como “barrios”, pero se trata a la vez de asentamientos precarios, también denominados “villas”. Quise dar lugar a ambas formas de nombrar a estos espacios físicos y sociales visibilizando esta doble condición.

Sentidos en torno a las intervenciones socioeducativas

En diciembre de 2015 asumió el gobierno nacional la alianza Cambiemos, con Mauricio Macri como presidente y principal referente del partido Propuesta Republicana (PRO). En la Provincia de Buenos Aires también asumió esta alianza, con María Eugenia Vidal en la gobernación, tras veintiocho años ininterrumpidos de gobierno del Partido Justicialista. Gabriel Vommaro (2019) caracteriza al mandato del PRO como una experiencia reformista de baja intensidad de centro-derecha y promercado. Este cambio político trajo aparejado el reordenamiento institucional y el despido de trabajadores en todos los niveles de la administración pública y, especialmente, la reasignación de los cargos jerárquicos a personas afines al partido entrante.

Bajo la gestión de la alianza Cambiemos se crea el Programa de Construcción de Ciudadanía Responsable (PCCR) para los CESOC, el cual se propone promover la “rehabilitación social” y prevenir la “reincidencia” mediante medidas socioeducativas alternativas a la privación de la libertad. Este programa contempla cuatro instancias: “individual, familiar, grupal y comunitaria” (Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia, 2017), y desarrolla las diversas incumbencias de los miembros del equipo de intervención. Se destaca que se debe indagar respecto de los “recursos comunitarios significativos” en la vida de cada joven, tales como centros barriales o culturales, centros deportivos, referentes locales para garantizar la “integración social”. Entre sus objetivos específicos, se listan los siguientes:

Contribuir a la protección integral de los jóvenes, restituyendo sus derechos vulnerados; Impulsar la resocialización frente al delito cometido, fomentando el sentido de la responsabilidad en el joven; Fomentar el desarrollo personal y educación de los jóvenes; Procurar la reintegración del joven a su familia y comunidad; Orientar a los jóvenes en la construcción de un proyecto de vida digno; Potenciar aspectos subjetivos y sociales que contribuyan al alejamiento de conductas transgresoras; Restaurar el valor simbólico de la ley; Desarrollar acciones que favorezcan la reconciliación entre víctimas, infractores y miembros de la comunidad; Incidir en la reducción del ingreso de jóvenes en el régimen cerrado. (Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia, 2017, p. 9)

Ahora bien, en el programa se hace la siguiente aclaración, en la cual se pone el foco en la finalidad disciplinadora del comportamiento en pos de conductas “legales”:

Si bien los regímenes penales juveniles perseguirán un fin resocializador, o de reintegración social, además del fomento al respeto por los derechos de terceros, debe dejarse en claro que la “finalidad educativa” que caracteriza a la sanción penal juvenil, diferirá del concepto tal como es entendido por las

ciencias de la educación y la pedagogía. La educación en el derecho penal de adolescentes, en cambio, tiene un único objetivo sostenible desde el punto de vista constitucional, cual es la dirección parcial del comportamiento, en el sentido de la exigencia de un comportamiento legal (Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia, 2017, p. 5)

Anteriormente se contaba con otro protocolo, elaborado en 2014 por la gestión provincial anterior y que había sido desarrollado en conjunto con los trabajadores de los CESOC. En cambio, el PCCR fue "bajado" por la nueva gestión y recibido con muchas resistencias. María, la directora del CESOC de Los Pecanes, decía en una entrevista que primero se enojó mucho, pero que luego pudo darse cuenta de que las cuestiones técnicas servían de base, y sobre eso "ir adaptando" las intervenciones desde su propio posicionamiento ideológico.

En el célebre trabajo mencionado en la introducción, Gilles Deleuze afirma que la transformación en las formas de gobernar a la población si bien en un principio supusieron nuevas libertades, "[...] no obstante, participan igualmente de mecanismos de control que no tienen nada que envidiar a los más terribles encierros. No hay lugar para el temor ni para la esperanza, sólo cabe buscar nuevas armas." (2006, p. 2). En este sentido, investigaciones locales que analizaron la implementación de medidas alternativas reponen estos mecanismos de control. Mariana Fernández (2018) concluye que los jóvenes manifiestan una cierta "adhesión" a las propuestas institucionales, que sintetiza como el proyecto mediante el cual el joven se convierte en "[...] un ciudadano respetuoso de las normas y de las leyes; un sujeto que comparte los valores hegemónicos y acepta el lugar que socialmente se le ha asignado, un sujeto obediente, un sujeto dócil." (Fernández, 2018, p. 52). Natalia Lucesole (2013), por su parte, también tensiona las categorías "medida socioeducativa" e "integración social" y concluye en que se trata de "eufemismos" para la sanción penal y para ejecutar prácticas de "sumisión, disciplinamiento y docilización" de las conductas de los jóvenes pobres. En este sentido, analiza las medidas vinculadas a la educación y la asistencia social y de salud como formas de castigar a los jóvenes, de esta manera, "[...] no se puede perder de vista que, si el joven se encuentra a disposición de la justicia penal y es abordado desde un dispositivo penal, la significación que le atribuya a su experiencia quedará inevitablemente sujeta a dicha institución punitiva" (Lucesole, 2013, p. 22).

En esta investigación destaco y recupero el análisis crítico de las autoras sobre otros CESOC de la Provincia de Buenos Aires, pero me propongo darle "otra vuelta de tuerca" que permita visibilizar la heterogeneidad en las formas en las que se despliega el control y que discuten con la idea de que todas las intervenciones sociopenales en el marco de la implementación de medidas alternativas buscan únicamente sujetos sumisos y dóciles. A conti-

nuación, se presentan dos escenas (por cuestiones de extensión) en las cuales se observan los sentidos que los jóvenes les dan a las intervenciones del CESOC, que van a permitirme sostener en las reflexiones finales que, contrariamente a las palabras de Deleuze, esta experiencia penal juvenil en un territorio específico tiene “mucho que envidiar” a otras formas de control. En la primera escena se pone de manifiesto la valoración que hacen sobre estar en “libertad” y sobre el CESOC, y en la segunda escena se analizan las formas en las que los jóvenes construyen una demanda hacia sus referentes desplazándose del lugar de culpables al de acreedores. En ambas escenas se observan los sentidos en torno a los alcances del dispositivo en cuanto al poder coercitivo que efectivamente se implementa. A partir de cada escena, se presentan también las perspectivas de los trabajadores, con el fin de configurar una perspectiva holística de las intervenciones. Se muestra cómo estos sentidos que despliegan los jóvenes (varones) se encuentran estrechamente relacionados con la proximidad geográfica, social y cultural que los referentes institucionales despliegan como parte de su intervención “territorial” (Perelmiter, 2015; Medan, Villalta y Llobet, 2019).

Cabe aclarar que, con estos hallazgos, no se pretende sostener la inexistencia del ejercicio de control social sobre los jóvenes (varones) —fundamentalmente desde estrategias de moralización y persuasión—, sino que se trata de un control restringido y matizado por otros sentidos, que los mismos jóvenes señalan y que se deben tener en cuenta para no generalizar ni homogeneizar las intervenciones sociopenales, ya que tal error cientificista (en pocas palabras, sostener que “todo es lo mismo”) puede repercutir negativamente en la vida de sujetos de carne y hueso. En sintonía con Medan (2014), me propongo evitar centrarme únicamente en la dimensión represiva o perversa del Estado, a la vez que evitar la reificación de las fronteras entre el ala social/protectora de la penal/represiva.

La “libertad” como alternativa

Durante mi trabajo de campo acompañé a los operadores Darío y Víctor (ambos psicólogos sociales con más de quince años de experiencia laboral en el área) a realizar distintas actividades, entre ellas, la coordinación de un espacio grupal para algunos de los jóvenes (varones) que tenían una medida alternativa. En estos encuentros se proponían distintas actividades para debatir y reflexionar. En uno de los primeros, a mediados de 2018, nos encontrábamos sentados en ronda conversando. Se les repartió a los ocho chicos que habían concurrido una hoja en blanco a cada uno y se les dio la primera consigna: escribir nombre, apellido y cinco cosas que les gusten y cinco cosas que no les gusten “sobre cualquier cosa”. La segunda consigna: pasarle la hoja al joven de la derecha, leer lo que escribió y agregarle algo personal. La tercera consigna: leer en voz alta la hoja de la otra persona. Finalmente, se les pidió

que dijeran qué aspectos tenían en común con la otra persona, y Víctor fue escribiendo en una pizarra de marcador a medida que los chicos leían sus respuestas:

Figura 1. Reproducción de pizarra en actividad grupal

ME GUSTA:	NO ME GUSTA:
Autos	Venir al
Plata	CESOC
Baile	Estar encerrado
Amigos	Lastimar a la
Fútbol	familia
Moto	Escuela
Familia	
Música	
Escuela	

Fuente: Elaboración propia.

Víctor dijo que iba a centrarse en lo que no les gustaba, retomando lo que los chicos habían dicho en una frase y marcando en la pizarra: “tienen que venir al centro (señala palabra en la pizarra) para no estar encerrados (señala palabra) y así no lastimar a la familia (señala palabra)”. En la misma línea, Darío, el otro operador social, comentó que si estaban en el centro es “justamente porque se les dio una oportunidad y que sería bueno aprovecharla”. Mateo, uno de los chicos, dijo: “no me gusta venir, pero es mejor que estar re preso”, y Marcelo dijo: “esta buenísima la libertad, es hermosa”.

Observamos que si bien a los chicos no les gusta concurrir, concuerdan con los referentes cuando señalan la diferencia con estar encerrados. De esta manera, una de las primeras cuestiones que configuran la territorialización de la medida penal es que es una medida por fuera de un dispositivo de encierro y que se da “en libertad”. Esta libertad es valorada positivamente tanto por los referentes del CESOC como por los jóvenes (varones) y se la considera una “oportunidad” que se les otorga para “modificar sus comportamientos”. En distintos momentos observé a los chicos buscar con la mirada a Víctor cada vez que entraban a un espacio, los escuché reírse y los vi llorar. También —muchas veces— los vi levantar los hombros y revolear los ojos demostrando desinterés, y, por sobre todo, observé la libertad de poder expresar ese desinterés, cuestión que no sucede en otros espacios, como en las audiencias judiciales o en otros CESOC, tal como muestran los antecedentes.

En este sentido, tanto la enunciación de que valoran no estar privados de su libertad como la abierta enunciación de que no les gusta estar en el CESOC ponen de manifiesto que los jóvenes (varones) sienten un alto grado de libertad en dicho dispositivo, la libertad de no estar presos y la libertad de poder revolear los ojos y manifestar abiertamente su desgano sin temer que esto traiga aparejado un castigo o consecuencia negativa en sus vidas ni en sus causas judiciales.

Con esta escena, me propongo dialogar con aquellos trabajos que sostienen que los jóvenes “adaptan” sus comportamientos a las expectativas de los referentes (Fernández, 2018), ya que, si bien seguramente los jóvenes tuvieran en cuenta este encuadre y efectivamente la propuesta de “modificar sus comportamientos” esté explicitada, en lo cotidiano los jóvenes (varones) decían cosas o realizaban acciones frente a sus operadores que no los “beneficiarían” en el marco de una medida penal. De esta manera, los jóvenes en su accionar manifiestan una interpretación del CESOC como dispositivo de libertad en un sentido mucho más amplio que el —no menor— dato de no encontrarse privados de su libertad: la libertad de poder expresar sus ideas y emociones.

La construcción de un vínculo entre el joven (varón) y su referente es mencionada como una cuestión central para que los chicos puedan expresarse, de acuerdo a la perspectiva de los referentes del equipo de Los Pecanes. Por un lado, si bien al comienzo de las entrevistas observé una cierta desconfianza para hablar tanto específicamente del delito por el cual tienen una medida y de otras prácticas delictivas en general como sobre sus intereses y preocupaciones. Por el otro, en el corto plazo —al cabo de dos o tres encuentros— fui observando cómo los jóvenes (varones) iban contando su implicancia en el delito, manifestando su desgano y desinterés, pero también cuestiones personales que los afectaban. Observé en muchas oportunidades cómo los jóvenes (varones) le hacían bromas a Víctor y viceversa. De esta manera, la cercanía, el humor y la confianza fueron configurando un tipo de vínculo particular que permitía sostener las intervenciones del operador.

Ahora bien, para la directora, María, y para el equipo de Los Pecanes, esta confianza y afecto no debía suponer una asimilación con los jóvenes, de hecho, insistían en generar un vínculo desde su figura de personas adultas. Criticaban a quienes “se hacían los amigos” de los jóvenes utilizando la misma jerga o riéndose de transgresiones o demás cuestiones. Para María, esta vigilancia era aún más importante cuando se trabajaba con jóvenes mujeres, ya que ella quería que no se sintiesen “incómodas”:

[...] aparte los pibes son pibes pero no son boludos, “este es un viejo”, se dan cuenta de eso... Cuando encima es una chica..., ahí yo sí pongo atención. Si bien yo hago hincapié en líneas generales, si delante de mí hay un operador que... habla en forma demasiado coloquial con un pibe seguramente yo espero que pase todo y después hago la corrección, cuando estamos solos. Si

encima es una chica, tengo mucho temor a que la chica se sienta incómoda. Es un tema mío, [piensa] ¿por qué no debería sentirse incómodo el varón? No lo sé. Pero sí, entonces seguramente corto la entrevista, busco una excusa e inmediatamente corto esa posibilidad, o pongo de manifiesto que tengan cuidado en la forma de expresarse para no generar incomodidad en el otro, eso desde el punto de vista mío. (Entrevista a María, abril de 2019)

De esta manera, en el CESOC se configura una forma particular de construir un vínculo de confianza y proximidad, y particularmente sobre las jóvenes mujeres recae otra mirada, desde la que se las considera aún más vulnerables que los varones y las intervenciones, si bien *a priori* parecen similares, están revestidas de un carácter distinto.¹⁰ Estos vínculos habilitan que los jóvenes se sientan relativamente libres de expresar sus pensamientos y emociones sin temor a que haya consecuencias que los perjudiquen.

La posibilidad de construir una demanda en conjunto

Hacia fines de 2018, estaba por finalizar otro encuentro grupal y observé que Esteban, un joven de 18 años con medida por un robo, parecía preocupado. Sin decir nada comenzó a sacarse los cordones de la zapatilla por completo. Víctor se dio cuenta y le preguntó qué le pasaba, ya que también lo notaba preocupado: "Me acabo de dar cuenta que me dejé las llaves del auto adentro del auto, bajé la traba con la mano antes de bajar", nos comentó. Al terminar la reunión, dijo: "Voy a ver cómo lo abro", y Víctor le contestó: "Vamos a abrirlo". Los otros jóvenes (varones) se despidieron y salimos a la calle. Víctor le ofreció llevarlo con su auto a buscar el juego extra de llaves, pero el chico le explicó que lo tenían sus padres, que se encontraban trabajando en ese momento (eran vendedores ambulantes en eventos deportivos y culturales). Mientras lo observamos, el chico se acercó a la puerta del acompañante y pasó el cordón de la zapatilla por el borde superior de la puerta para lograr que el lazo enganchase la traba y tirar de ella y abrir, lo intentó en varias oportunidades y refunfunó: "Encima lo tengo polarizado, no veo nada". Darío lo ayudó a hacer sombra con las manos, siguió intentando. Finalmente, luego de quince minutos, lo logró. Esteban le contó a Víctor que de esa manera logró abrir "un montón de autos" y comentó:

¿Sabés que le iba a decir a un amigo que venga Víctor? Le iba decir, pero ya está, salió a robar y lo mató la policía [...]. Estaba re perdido igual..., yo quería que venga y ver si vos le conseguías algún laburo o algo. Él tenía ga-

10 Si bien no lo desarrollo en este artículo, cabe mencionar que las pocas jóvenes mujeres con medidas alternativas en el CESOC eran acompañadas por "norma tácita" por las trabajadoras mujeres; en el caso de Los Pecanes, por una psicóloga que, por distintas cuestiones, no concurría al territorio y solamente se entrevistaba con ellas en la sede del CESOC.

nas, pero bueno estaba muy perdido ya... Cuando caí yo, él estaba, pero logró escapar... y ahora lo mataron. (Registro de campo, diciembre de 2018)

De este registro se desprenden varias cuestiones que permiten comprender los sentidos que los jóvenes (varones) les otorgan a las intervenciones del CESOC. En sintonía con la libertad manifestada en el apartado anterior, Esteban no solo no presentó ninguna incomodidad al exponer su técnica de robo de autos frente a los operadores, sino que no se preocupó al contarles que robó “un montón” de autos de esa manera. A su vez, Esteban pensaba que el operador podía ayudar a su amigo, que estaba en una situación similar a la suya pero sin una medida judicial. Emerge la pregunta: ¿por qué Esteban creyó que Víctor ayudaría a su amigo? Y, fundamentalmente, ¿por qué Esteban pensó que podía ser él quien le solicitara una intervención a Víctor? ¿Cómo concibe al CESOC de tal forma que le permite al “infractor” plausible de reproche judicial convertirse en un demandante?

Para poder ensayar una respuesta a estos interrogantes y dar cuenta de lo que efectivamente hacen (Villalta, 2013) los actores del CESOC, tomo el concepto de “intervención en lo social”. Carballada (2010) entiende a la intervención social como un dispositivo, en términos foucaultianos. En este trabajo retomo su propuesta para analizar las intervenciones del CESOC como dispositivo histórico, atravesado por relaciones de poder en acuerdo, tensión o disputa, mediante el cual se implementan acciones en las que se superponen sentidos entre el disciplinamiento y la emancipación, y se construyen sujetos en los que se imbrica su carácter de inadaptados a la vez que acreedores de la sociedad. Nuevamente es importante mencionar que este dispositivo implica el disciplinamiento de los sujetos para que, entre otras cosas, dejen de delinquir, estudien o trabajen, pero es necesario señalar que también permite hacer un corrimiento del sujeto peligroso o vulnerado a un sujeto acreedor y demandante.

En cuanto a este sentido expresado por Esteban, en el cual se configura como demandante y al CESOC como receptor de su necesidad, Víctor, el operador, hacía mención a la necesidad de formar un perfil profesional que le permita conocer dichas demandas:

[...] es ser un referente. Poder generar empatía, generar un lazo de confianza, tratar de marcar las cosas con la firmeza que sea necesaria en su momento, pero también tener la flexibilidad de sonreír con el pibe, generar comodidad con el pibe, y entender que mi trabajo es saber realmente cómo estás vos, y yo tengo que accionar sobre eso. (Entrevista a Víctor, mayo de 2019)

El vínculo, entonces, se torna relevante porque le permite al operador saber cómo están los chicos y orientar sus acciones y que sepan que pueden acudir a él si necesitan algo “aunque su medida se haya terminado”. En una entrevista con Darío, me cuenta de que para él, el vínculo les permite a los

jóvenes (varones) enunciar sus deseos y necesidades, en sus palabras: "habilita a esto de que te digan 'che, mirá, *necesito esto*' o 'sabés que me está pasando esto', esas cuestiones...". Tal como sostienen otras investigaciones, la proximidad les permite a las "burocracias de a pie" (*street level burocracy*) superar tanto la idea de "discrecionalidad" como la de estandarización de las intervenciones (Halliday *et al.*, 2009; Perelmiter, 2015). Es decir, de alguna manera el vínculo es valorado porque permite responder a demandas y necesidades de los jóvenes (varones) más que lograr que ellos adecuen sus conductas a lo que la institución espera. Para estos operadores, su trabajo trasciende las cuestiones administrativas. Se observó también, a lo largo del trabajo de campo, una forma particular de orientar los sentidos de la intervención vinculada a promover en los jóvenes (varones) una mirada crítica sobre su situación.

A su vez, estas propuestas que realizan Víctor y los demás referentes se inscriben en lo que el programa denomina "proyecto de vida". Este operador, en ocasiones, les decía a los jóvenes (varones): "De acá a cinco años, a diez años, ¿qué vas a querer?". Más que esperar una respuesta que nunca llegaba, el operador utilizaba este recurso como argumento persuasivo a favor de las propuestas educativas y de formación. También se hacía referencia a las paternidades de quienes tenían o esperaban hijos y a la responsabilidad que esto suponía. Valeria Llobet (2006, 2009) da cuenta del proceso de psicologización de los dispositivos de gobierno y del proceso de "normalización" de las infancias y juventudes mediante la categoría de "proyecto de vida", abordados también desde marcos de interpretación "psi" por parte de las políticas de infancia. En este sentido, pareciera que son los jóvenes (varones) quienes tienen que formarse, capacitarse o hacer terapia para "insertarse" en la sociedad (Medan, 2012). Por otro lado, Llobet (2009) también asegura que existe otra línea de definiciones que permiten considerar a los proyectos de vida en su relación con el espacio social.

Observé que dentro de un abanico acotado de posibilidades, los referentes del equipo proponen actividades para que los jóvenes (varones) realicen, con base en conversaciones previas en las cuales se indaga sobre inquietudes e intereses singulares. Si bien los referentes del CESOC sostienen que no hay una propuesta predeterminada para cada chico, sino que esta "se construye junto al joven", en lo cotidiano las alternativas principalmente eran las siguientes: continuar/retomar la escuela, comenzar un curso en el Centro de Formación Profesional (CFP), realizar alguna actividad recreativa en un centro juvenil, incorporarse a los programas Orgasur¹¹ o Autonomía Joven,¹² o a un programa en la oficina de empleo. Con base en el trabajo de campo,

11 Organización de la sociedad civil financiada por el Estado, que realiza talleres individuales y grupales para jóvenes con medida penales.

12 Programa provincial que ofrece una beca y acompañamiento para la realización de un proyecto a jóvenes que "egresan" de instituciones estatales.

puedo afirmar que la propuesta se construía entre los deseos y posibilidades de los chicos y los recursos con los que se contaba. Es importante destacar que estas tres dimensiones —deseos, posibilidades y recursos— que configuraban la propuesta cobran una mayor relevancia que lo dispuesto por el juez en el “acta de compromiso” de la medida alternativa. Más de una vez, ante la medida judicial que determinaba la obligatoriedad de concurrir a la escuela, los referentes del equipo afirmaban que si bien esa continuidad era lo deseado, muchas veces esta no les permitiría hacer changas y generar ingresos económicos deseados y necesitados por los jóvenes (varones).

Entonces, si bien en estas propuestas hay un fuerte sentido orientado a transformar las conductas de los jóvenes (varones) y “normalizarlos”, casi siempre con iniciativas vinculadas al mundo laboral o a lo escolar, por otro lado, esta impronta no suponía no considerar las posibilidades, demandas y deseos de cada sujeto. Es decir, este “diseño” de un proyecto, al que hacían mención Medan (2012) y Llobet (2009), es flexible e intenta ser coherente con las realidades de los jóvenes (varones) y se propone, por sobre otras cosas, evitar las derivas de las experiencias frecuentes de muerte y violencia.

Finalmente, pero de manera central, hay una propuesta relevante para Darío y Víctor, sintetizada por este último con una frase recurrente: “generar la discusión”. En una entrevista, Víctor pudo explayarse sobre esta frase que siempre decía:

[...] que pueda... identificar las causas que al pibe lo llevan a eso [se ríe] también, es muy profundo si querés, pero sí, siempre trato de meter eso, de lograr que el pibe realmente reconozca los causantes de su realidad, y a partir de ahí se anime a caminar hacia ser protagonista del cambio, para él y para el resto de su familia y la comunidad [...], poder identificar eso, que inclusive él es un producto esperado de un sistema, en este caso el capitalista. (Entrevista a Víctor, mayo de 2019).

Esta propuesta de construir una mirada crítica puede observarla en las actividades y conversaciones que los operadores propusieron en los encuentros grupales (también en algunos individuales), en los cuales se problematizaron mandatos vinculados al consumo de objetos en el sistema capitalista y mandatos patriarcales de ser “fuerte” y comprar cosas para “seducir” a las chicas, así como las formas en las que la sociedad los criminaliza. Se presenta aquí un posicionamiento frente al objetivo de la intervención con un fuerte componente político. De esta manera, la propuesta del “protagonismo” que menciona el operador —que también se encuentra en políticas de corte neoliberal— puede interpretarse como una alusión a la “conciencia de clase” y a una toma de acción frente a esta. Por lo que pude observar, si bien la discusión se generaba, lejos estaban los chicos de lo que podríamos denominar una “conciencia de clase” y mucho menos de participar de alguna acción individual o colectiva política.

Considero que, entonces, esta propuesta de "generar la discusión", si bien no lograba su objetivo central, configura una trama vincular de por sí emancipatoria. Los operadores, al tomar a los jóvenes como sujetos potencialmente políticos, los colocan en un lugar completamente distinto al que ocupan en la mayoría de sus relaciones sociales, en las cuales son estigmatizados y criminalizados, y que habilita a los jóvenes a convertirse en demandantes y acreedores, tal como hacía Esteban en la escena al comienzo de este apartado. A su vez, la constante referencia a los determinantes estructurales sobre sus vidas matiza la responsabilidad individual frente a los hechos delictivos, en contraposición al lineamiento de la "responsabilización subjetiva" que propone el programa oficial. Sostengo que esto es un matiz, una superposición, ya que los operadores también abordan algunas cuestiones vinculadas a que los jóvenes se responsabilicen como individuos de sus acciones "transgresoras".

Reflexiones finales

En este artículo me propuse dar a conocer los sentidos en torno a las intervenciones que se realizan desde el CESOC en el marco de esta experiencia penal juvenil en territorio, recuperando principalmente escenas en las cuales se comparten las perspectivas de los jóvenes (varones), en diálogo con las perspectivas de los referentes institucionales y de la normativa que regula al dispositivo.

Con todo esto, sostengo que el sentido orientado al control social respecto a lo que algunas investigaciones denominan "disciplinamiento y sumisión" se ve fuertemente matizado por otros sentidos que orientan la intervención social en esta experiencia penal juvenil territorial singular. Es relevante recuperar el lugar social que ocupan estos jóvenes (varones) para la sociedad en general, para contextualizar la importancia que cobra el hecho de que los jóvenes perciban a la institución y a sus referentes como un espacio que les habilita a expresarse "libremente" y a construir demandas. El constatar que los jóvenes (varones) recurren a ellos "aun cuando termina la medida", para cuestiones de todo tipo, y que esto es lo que les da la pauta de que están "haciendo bien su trabajo" permite dar cuenta de que acontece lo que desde el trabajo social se denomina "construcción de la demanda". En esta doble dimensión del dispositivo de intervención que supone el control y la emancipación, también se configuran los sujetos como deficitarios o como acreedores. Esta última configuración es la que permite que las personas demanden desde un lugar activo, más que padecer el disciplinamiento pasivamente. En este sentido, la demanda se construye en la trama entre los operadores sociales y los jóvenes (varones), habilitando a estos últimos a solicitar, exigir y recurrir, en lugar de únicamente "cumplir" con las imposiciones y "adecuar" sus conductas. La construcción de la demanda, para el trabajo social, supone la articulación entre las necesidades y los deseos de los sujetos, el enfoque de

los profesionales, los recursos existentes y la coyuntura. De esta manera, se observa en la intervención su carácter de dispositivo de la modernidad, desarrollado por Carballeda (2010), es decir, la manifestación de la imbricación a la vez que tensión entre el carácter disciplinar y el carácter emancipatorio de la tarea llevada adelante desde el equipo de Los Pecanes.

Así, es posible sostener que las intervenciones desde el CESOC (re) configuran la medida alternativa, ya que, por un lado, cumplen con algunos de los lineamientos establecidos en el programa oficial en cuanto a la “responsabilización subjetiva” y a las propuestas de “proyecto de vida”, y, por el otro, este cumplimiento es con relación a las posibilidades y los deseos de los jóvenes (varones).

De esta manera, aun inscribiendo este trabajo en una línea de estudios que recupera los valiosos aportes foucaultianos y deleuzianos, se torna relevante sostener la existencia de prácticas y sentidos heterogéneos en el interior del sistema penal juvenil —prácticas y sentidos que se hace urgente destacar y desnaturalizar en un contexto de recrudescimiento de las desigualdades, de abandono de las infancias y juventudes y de giro punitivo— y que —haciendo uso de una licencia irónica— algunas intervenciones como las aquí expuestas tienen “mucho que envidiar” en términos coercitivos y moralizantes a otros dispositivos sociopenales.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Argentina, Congreso de la Nación (2005). Ley 26.061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial, 30.767, 28 de septiembre.
- Argentina, Congreso de la Nación (1919). Ley 10.903. Patronato de Menores. *Boletín Oficial*, 7.711, 27 de octubre.
- Balbi, F. A. (2014). Prólogo. Etnografía, objetivación y compromiso. En D. Zenobi, *Familia, política y emociones: las víctimas de Cromañón, entre el movimiento y el Estado*. Buenos Aires: Antropofagia, pp. 13-23.
- Balbi, F. A. (2010). Perspectivas en el análisis etnográfico de la producción social del carácter ilusorio del Estado. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 3, pp. 172-179.
- Carballeda, A. (2010). La intervención social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *Revista de Trabajo Social de la Universidad Nacional de México*, 1, pp. 46-59.

- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Santiago de Chile: FLACSO, Ediciones de Mujeres, pp. 31-48.
- Deleuze, G. (2006) Postscriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13, pp. 1-7.
- Fernández, M. C. (2018). *Juventud, responsabilidad y castigo. Un abordaje cultural de la cuestión criminal juvenil en la Argentina contemporánea*. Tesis. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (1978). La "gouvernementalité"; curso del College de France, año 1977-1978. En *Seguridad, territorio y población*, 4.ª lección, 1 de febrero de 1978, 167-168, pp. 12-29.
- Guber, R. (1995). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Halliday, S; N. Burns; N. Hutton; M. Fergus y T. Cyrus (2009). Street-Level Bureaucracy, Interprofessional Relations, and Coping Mechanisms: A Study of Criminal Justice Social Workers in the Sentencing Process. *Law & Policy*. 31(4), 405-428.
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en Blanco*, 22, pp. 165-197.
- Llobet, V. (2011). Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. *Kairós. Revista de Temas Sociales*, 15(28), pp. 1-20.
- Llobet, V. (2009). Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. Investigaciones en Psicología. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 14(2), pp. 73-94.
- Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(4), pp. 149-176.
- Llobet, V. y C. Villalta (2019). *De la desjudicialización a la refundación de los derechos. Transformaciones en las disputas por los derechos de les niñas (2005-2015)*. Buenos Aires: TeseoPress.
- Lucsole, N. (2013). Análisis del proceso de implementación del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil de la provincia de Buenos Aires: un estudio de caso en el Centro de Referencia La Plata ¿Asistencialismo penal o penalismo asistencial? Ponencia presentada en X Jornadas de Sociología. Facul-

- tad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1 al 7 de julio. Disponible en: <<http://cdsa.academica.org/000-038/564>> [acceso: 20/12/2021].
- Magistris, G. (2015). Del niño en riesgo al niño sujeto de derechos. Los ¿nuevos? sujetos destinatarios de los sistemas de protección de la niñez contemporáneos. *Revista Niños, Menores e Infancias*, 9(XIX), pp. 1-18.
- Medan, M. (2020). El territorio, la comunidad y la autonomía: ¿discursos mitológicos en los programas sociales destinados a jóvenes “en riesgo”? *Ciudadánías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, 4, pp. 139-170.
- Medan, M. (2017). Justicia restaurativa y mediación penal con jóvenes: una experiencia en San Martín, Buenos Aires. *Delito y Sociedad*, 1(41), pp. 77-106.
- Medan, M. (2014). ¿Para qué sirven los programas de prevención social del delito juvenil? *Delito y Sociedad*, 1(37), pp. 85-109.
- Medan, M. (2012). ¿Proyecto de vida? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), pp. 79-9.
- Medan, M.; C. Villalta y V. Llobet (2019). Entre inercias burocráticas y evaluaciones sobre las familias: adolescentes privados de libertad. *Revista Estudios Socio Jurídicos*, pp. 293-326.
- Nebra, J. (2022). “Para ellos somos unos negros de mierda”: los sujetos del sistema penal juvenil desde un enfoque etnográfico e interseccional. *Cuadernos de antropología social* (en prensa).
- Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia (2007). Programa de construcción de ciudadanía responsable (PCCR). Provincia de Buenos Aires.
- Perelmiter, L. (2015). Dilemas de justicia y justificación. Una aproximación a conflictos de valor en la asistencia estatal. *Papeles de Trabajo*, 9(15), pp. 80-101.
- Provincia de Buenos Aires, Legislatura (2007). Ley 13.634. Creación del Fuero de Familia y del Fuero Penal del Niño. Boletín Oficial, 25.588, 2 de febrero.
- Provincia de Buenos Aires, Legislatura (2005). Ley 13.298. Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Boletín Oficial, 25.090, 27 de enero.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: mimeo.

- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 10, pp. 21-49.
- Villalta, C. (2013). Un campo de investigación: las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 13(2), pp. 245-268.
- Vommaro, G. (2019). De la construcción partidaria al gobierno: PRO-Cambiamos y los límites del “giro a la derecha” en Argentina. *Colombia Internacional*, 99, pp. 91-120.

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en su totalidad por Julieta Nebra.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni [editora responsable].

ESTADO, SOCIEDAD Y PANDEMIA. YA NADA VA A SER IGUAL

DANIEL GARCÍA DELGADO

FLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2020.
138 pp. ISBN 978-950-9379-73-2



Santiago Tafernaberry Cicimbra¹

Daniel García Delgado nos invita a pensar, conocer y comprender el contexto actual de Argentina, en un análisis que se enmarca en el balance de un año de la gestión del Frente de Todos y en el resultado de una investigación sobre las consecuencias de la pandemia de COVID-2019 en la sociedad, lo cual deja en evidencia las problemáticas sociales, económicas y sanitarias que enfrenta el pueblo argentino actualmente.

El libro se encuentra organizado en seis capítulos, cada uno de los cuales se centra en analizar una dimensión determinada de la relación dialéctica entre Estado, sociedad y pandemia. En este sentido, el primer capítulo interpreta la reaparición del Estado con un rol mucho más activo, con la capacidad de intervenir en el contexto de emergencia social, política, sanitaria y económica; el segundo capítulo pone en discusión la necesidad de contar con liderazgos que puedan hacerse cargo de las emergencias a las cuales se enfrenta la población argentina; el tercer capítulo intenta mostrar que la pandemia ha agudizado las desigualdades sociales y disminuido las alternativas para pensar un nuevo modelo de desarrollo para el país; el cuarto capítulo analiza la lucha por la legitimidad política y problematiza el fin del indivi-

1 Estudiante de la Licenciatura de Trabajo Social y Diplomado en Democracia y Elecciones por la Universidad Autónoma de Chihuahua (México), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México) y el Instituto Estatal Electoral de Chihuahua. Departamento de Ciencias Sociales, Centro Universitario Litoral Norte, Universidad de la República (sede Salto) (Uruguay). ORCID: 0000-0001-9839-1051. Email: santitafernaberry03@gmail.com.

dualismo o el surgimiento del comunismo; el quinto capítulo hace referencia a la interpretación de la relación entre Estado y sociedad a partir de un nuevo contrato social que se pretende impulsar para alcanzar una mejor progresividad contributiva; y el sexto capítulo intenta pensar a Buenos Aires en contextos de pandemia de COVID-19, mostrando el accionar de las organizaciones sociales y su relación con el Estado para contener la emergencia sanitaria y social, pensando en una Argentina pos-COVID-19.

Es de común conocimiento que la humanidad se encuentra atravesando una situación peculiar, o por lo menos de esta manera lo entienden aquellos investigadores que, en el último tiempo, se animaron a reflexionar sobre la pandemia. En este sentido, es importante analizar las distintas acciones que realizan el Estado y diferentes colectivos sociales para brindar respuestas a los grupos más afectados por dicha crisis sanitaria.

Socialmente se reconoce que la pandemia es ese “enemigo invisible”² que agudiza diferentes problemáticas sociales y posiciona a los ciudadanos que viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad en situaciones mucho más complejas y difíciles de atravesar.

¿Qué estrategias debemos llevar adelante para generar una sociedad inclusiva, equitativa, participativa y democrática en un futuro pospandemia? Esta pregunta es la base para entender todo el libro, texto en el que el autor intenta analizar y problematizar las múltiples dimensiones que atraviesan a la pandemia de una manera integral y compleja.

Daniel García Delgado realiza un trabajo apropiado y asienta las bases para que quienes lo lean puedan continuar indagando, reflexionando y cuestionando el mundo en el cual viven. El autor asumió un desafío al estudiar un fenómeno social que está siendo transitado actualmente y se animó a generar conocimientos en función de la articulación entre la pandemia de COVID-19, el capitalismo y la ausencia de líderes globales. El análisis de esta articulación lo realizó a partir de autores tradicionales de las ciencias sociales, quienes destacan que transitamos un contexto mundial marcado por la ausencia de líderes globales y por la presencia de un capitalismo cada vez más feroz.

Desde mi perspectiva, es trascendental reconocer que buena parte de la ciudadanía se encuentra inmersa en situaciones de desigualdad social y de opresión por el sistema capitalista, por ende, es un desafío fortalecer y generar diálogos con los colectivos. La lucha colectiva que ofrecen los movimientos sociales se transforma en un mecanismo aceptado y legitimado por las masas para hacer llegar las inquietudes y necesidades, y presionar a los Estados para que implementen políticas sociales como respuesta a la pandemia u otras problemáticas.

2 Svampa, M. (2020). Reflexiones para un mundo post-coronavirus. *Nueva Sociedad* [en línea], 20 de abril. Disponible en: <<https://www.nuso.org/articulo/reflexiones-para-un-mundo-post-coronavirus/>> [acceso 02/06/2022].

De este modo, “las políticas sociales se constituyen en los modos en que el Estado gestiona la resolución o atenuación de los conflictos sociales que trae aparejado el modo de producción capitalista”.³ Se evidencia la necesidad de que el Estado sea el orientador y articulador de las relaciones sociales, y de que brinde respuestas a los reclamos de la sociedad e intervenga para mejorar la calidad de vida de la ciudadanía.

Luego de una minuciosa lectura del libro, se reconocen los principales temas en el abordados: el pasaje de un gobierno neoliberal, que tuvo como líder a Mauricio Macri, a un gobierno progresista, que tiene como líder a Alberto Fernández; el capitalismo y su intención de permanecer en el tiempo como sistema económico hegemónico; y las múltiples respuestas que pretende brindar un Estado presente y articulador, junto a los movimientos sociales, para mitigar y minimizar las consecuencias de la pandemia en las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales.

Las reflexiones del autor brindan la posibilidad de generar nuevos debates, interpretaciones y análisis de acuerdo a los acontecimientos que estamos viviendo actualmente. Desde la perspectiva de quien escribe esta reseña, es necesario resaltar que la pandemia actual se encuentra dentro de otra pandemia, referida a la crisis económica, social y política que perdura y se agudiza día tras día en la Argentina, como generadora de pobreza, exclusión, desempleo, precarización laboral, fragmentación social y marginalidad.

La pandemia de COVID-19 ha visibilizado las dificultades de distintos grupos sociales para llevar adelante su vida cotidiana y evidenciado grandes brechas entre los sujetos. En este sentido, se destaca que la cuarentena es discriminatoria, ya que revela las diferencias sociales, económicas y políticas entre las personas.⁴

El autor del libro resalta la importancia de que en Argentina exista un líder que pueda articular y unificar los diferentes movimientos sociales, con el objetivo de brindar respuestas, espacios y diálogos con la ciudadanía para construir juntos un futuro mejor. Lo manifiesta de la siguiente manera: “las organizaciones de la sociedad civil sin lugar a dudas son fuertes en la Argentina y logran traducir el legado histórico de resistencia y de lucha social”.⁵

Es gratificante resaltar la labor de las organizaciones sociales ante las dificultades que han vivido las personas en esta pandemia. Acciones concretas, como realizar ollas populares, brindar vestimenta o asistencia a mujeres que sufren violencia de género, fueron insumos para sobrellevar la situación.

3 De Sena, A. (2020). *Vulnerabilidad, pobreza y políticas sociales. Abanico de sentidos en América Latina, Europa y China*. Buenos Aires: CLACSO, p. 134.

4 De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.

5 García Delgado, D. (2020). *Estado, sociedad y pandemia. Ya nada va a ser igual*. Buenos Aires: FLACSO, p. 119.

Algunas ideas que se destacan en *Estado, sociedad y pandemia. Ya nada va a ser igual*. son: en primer lugar, que el nuevo gobierno de la Argentina se enfrenta a una realidad compleja e incierta, donde debe de estar atento no solo a la crisis sanitaria, sino a pensar la globalidad, además de otras problemáticas ya existentes, como los femicidios, la destrucción del medio ambiente, el desempleo, la pobreza, la desigualdad social, etc.; en segundo lugar, que la pandemia mostró la necesidad de destinar mayores recursos humanos, tecnológicos y económicos a los sistemas de salud; por último, que es trascendental que un gobierno progresista genere bienestar social en la población, para lo que deberá de fortalecer los sistemas educativos, generar puestos laborales y mejorar la infraestructura de la ciudad. Todos ellos serán aspectos claves para generar inclusión social, oportunidades y reivindicación de derechos.

El libro es un aporte muy pertinente para indagar sobre cuáles podrían ser las modificaciones que se darán en el mundo y especialmente en Argentina en una época pospandemia, entendiendo que en este período han emergido nuevos actores sociales que muestran la necesidad de poner el foco de la intervención en la generación de alternativas y nuevas opciones para disminuir las problemáticas sociales.

Estas reflexiones no son finales, sino que son insumos para seguir profundizando y creando nuevos conocimientos sobre el mundo en el cual vivimos. Por ende, el autor propone nuevos interrogantes para continuar reflexionando y problematizando en torno a este tema: ¿Qué aprendizajes obtuvimos de la pandemia? ¿Cuáles son los nuevos desafíos que debe asumir un gobierno progresista en la Argentina pospandemia? ¿Qué estrategias se pueden implementar en Argentina para salir de la crisis política, económica, social y sanitaria por el COVID-19? Dichos interrogantes son insumos para caminar hacia sociedades participativas, horizontales, inclusivas, solidarias y democráticas; ese es el desafío.

DIRECTRICES PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS ORIGINALES PARA LA *REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES*

Reglas generales

La *Revista de Ciencias Sociales* del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Uruguay, es una publicación semestral y arbitrada. Recibe artículos inéditos de ciencias sociales, en español, inglés o portugués, que no hayan sido presentados ni se encuentren en proceso de evaluación en otras publicaciones. Los trabajos originales deben ser enviados mediante registro en la plataforma de la revista (<<https://rcs.cienciassociales.edu.uy/index.php/rcs/about/submissions>>), cargando el archivo en formato DOC, según se indica en los pasos a seguir del sistema.

Selección y arbitraje

El Comité Editorial decide, sin conocer la autoría del artículo, si el tema del trabajo se encuentra dentro de la temática de la revista y si cumple con las normas editoriales. En caso de ser aceptado, se deberá firmar una carta en la cual se declare que el artículo es inédito y no está siendo evaluado por otra publicación. Una vez recibida la carta por el Comité Editorial, el artículo se envía, para su evaluación, al menos a dos árbitros externos, nacionales o extranjeros, de trayectoria reconocida en la temática que se plantea. Quienes arbitran no conocen la identidad de quienes tienen la autoría del artículo, y viceversa, de acuerdo con el sistema conocido como “doble ciego”. En un plazo de tres semanas, quienes arbitran el artículo hacen sus observaciones, mediante un formulario con diversos ítems (propósito del artículo, análisis y discusión teórica, metodología, lenguaje, conclusiones, bibliografía, etcétera) y un juicio final según las siguientes posibilidades:

- Publicable.
- Publicable con cambios mínimos.
- Publicable sujeto a modificaciones mayores.
- No publicable.

En caso de controversia en los juicios, se recomienda la evaluación por una tercera persona, cuya decisión determinará la publicación o no del artículo.

El Comité Editorial de la revista hace llegar las evaluaciones al autor o autora, quien tendrá dos semanas para realizar, si corresponde, las modificaciones al artículo. Se deberán considerar las sugerencias aportadas y especificar, en una página aparte, las modificaciones realizadas en el artículo. Posteriormente, quienes evalúan confirmarán que sus observaciones y recomendaciones hayan sido contempladas en el artículo y emitirán el fallo al respecto (aceptado o rechazado).

Una vez iniciado el proceso de evaluación por “doble ciego”, en el caso de que la persona que presentó el artículo quiera retirarlo, el Comité Editorial no aceptará trabajos de su autoría para los tres números siguientes de la revista.

La presentación

El texto deberá tener una extensión total máxima de 50.000 caracteres con espacios. El artículo deberá incluir un resumen en español, inglés y portugués, de un máximo de 800 caracteres con espacios, y hasta cinco palabras clave, en los tres idiomas. En el caso de los resúmenes en inglés y portugués, al inicio se debe incluir el título del artículo en esos idiomas.

Se deben enviar dos archivos, uno con autoría y otro anonimizado para la evaluación doble ciego.

El *archivo con autoría* debe incluir el título y el nombre de quienes lo escribieron e ir precedido por una página con los siguientes datos:

1. Título del artículo, resumen y palabras clave en español, inglés y portugués
2. Datos de autoría:
 - 2.1 Nombre/s y apellido/s
 - 2.2 Titulación
 - 2.3 Filiación institucional y cargo
 - 2.4 País de referencia
 - 2.5 Dirección de correo electrónico
 - 2.5 Número de identificación ORCID
 - 2.6 Contribución autoral de cada participante (porcentual o descriptiva)

En el *archivo anonimizado*:

1. Quitar nombres y apellidos de quienes escribieron el artículo.
2. Evitar en el texto las referencias que puedan permitir la identificación autoral y sustituirlas por la siguiente frase: “Extraído el dato a los fines de evaluación”.
3. Borrar de las propiedades del documento cualquier dato que posibilite la identificación de la autoría.

Títulos

Extensión máxima medida en caracteres con espacios:

- Título principal: 50.
- Título secundario: 45.
- Subtítulos: 60.

Se recomienda incluir un subtítulo cada 4.000 caracteres, aproximadamente.

Uso de itálicas

El uso de itálicas se reservará para destacar aquellos conceptos o ideas-fuerza que el autor quiera resaltar. En ningún caso deberá usarse negrita o subrayado a estos efectos. Las itálicas se aplicarán también a todos los términos en idioma extranjero. En estos casos, deberán ir seguidos de la traducción entre paréntesis la primera vez que aparecen en el texto.

Porcentajes

Se deben usar cifras seguidas del símbolo de porcentaje (%) para indicar un valor porcentual, excepto cuando este se encuentre al principio de una frase. En tal caso, hay que escribirlo en letras (por ejemplo, Treinta y cinco por ciento...).

Cuadros, gráficas e imágenes

Dado que el interior de las publicaciones se imprime en blanco y negro, todos los cuadros, gráficas, mapas e imágenes que se incluyan en el texto serán presentados en tonos de grises. Eventualmente, se podrán utilizar en las gráficas estilos como rayados o punteados.

Los cuadros o gráficos deberán ir numerados correlativamente con números arábigos antes del título, como por ejemplo:

Cuadro 1. Tasas de escolarización por edades y nivel de ingresos per cápita de los hogares. Año 2006

En cada cuadro, gráfico o ilustración deberá indicarse la fuente, como por ejemplo:

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Encuesta Continua de Hogares, 2020.

En el caso de que el texto incluya mapas, estos deberán contener solamente los elementos necesarios y evitar aquellos que estén excesivamente recargados de dibujo o de texto. Siempre se deberá indicar la fuente.

Los cuadros y las gráficas deben entregarse en formato editable (Word o Excel). Además, es imprescindible que todas las

imágenes sean entregadas en formatos de alta calidad (JPG con alta resolución), en archivos por separado.

No se aceptarán artículos con más de diez figuras (cuadros, gráficas e imágenes), que deben ser representativas del contenido del artículo.

Citas y referencias bibliográficas

Las citas y referencias bibliográficas deberán regirse por el sistema de referencias Harvard, también conocido como sistema de autor-fecha, según el cual la referencia en el texto aparece entre paréntesis y contiene solo los dos primeros elementos que se hacen constar en la lista de referencias: el autor y el año de publicación (Touraine, 1980). Además, cuando la cita es textual, se debe añadir el número de la página de la cual se tomó u otro elemento de localización (Touraine, 1980, p. 250). En ningún caso se deben utilizar, en el marco de este sistema, los términos *op. cit.*, *idem* o *ibidem*.

Las citas textuales de hasta 40 palabras deben figurar entre comillas y no se utilizará negrita ni itálica para resaltarlas. Las citas textuales de más de 40 palabras deben ser colocadas en párrafo aparte, en un tamaño de letra un punto menor que la del cuerpo del texto y con sangría izquierda.

Cuando se trate de una obra de dos o tres autores, debe nombrarse a todos en el texto. Por ejemplo: (Caetano, Gallardo y Rilla, 1995). En el caso de que se cite a cuatro o más autores, se incluirá el apellido del primero seguido por “*et al.*”. Ej.: (Gambina *et al.*, 2002, p. 119).

Siempre que en una cita se omita parte del texto, se escribirán puntos suspensivos entre corchetes, de la siguiente manera: [...]. Del mismo modo, cualquier aclaración que no pertenezca al texto citado se escribirá entre corchetes.

Cuando, sin citar textualmente a un autor, se resume con palabras propias parte de su obra, deberá indicarse el apellido del

autor, seguido del año de la obra entre paréntesis. Por ejemplo:

“Junto con el proceso de globalización, se comenzó a gestar lo que Castells (2000) denominó Sociedad de la Información y el Conocimiento...”.

Cuando se citen varios autores, se indicarán todos los datos que correspondan. Por ejemplo: (Touraine, 1980; Delgado, 1982). De igual forma se procederá cuando se citen varias obras de un mismo autor, por ejemplo: (Touraine, 1980, 1989).

Notas al pie de página: no se usarán para referencias bibliográficas sino solo para aclaraciones terminológicas. Las notas al pie deben ir exclusivamente al pie de cada página, no como notas al final del documento.

Lista de referencias bibliográficas

En la lista de referencias bibliográficas se deben incluir los datos de todas las obras y autores citados en el artículo, incluso si las citas no son textuales. Las referencias deben presentarse en orden alfabético por autor y respetar la secuencia de los datos, tal como figura en los siguientes ejemplos:

Referencia a un libro:

Bourdieu, P. (2002). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Referencia a un capítulo:

Caetano, G. (1991). Notas para una revisión histórica sobre la “cuestión nacional” en el Uruguay. En: H. Achugar (1991). *Cultura(s) y nación en el Uruguay de fin de siglo*. Montevideo: Fesur, pp. 17-45.

Referencia a un artículo de revista:

Quinteros, A. M. (2008). Trabajo social, familias y dilemas éticos. *Trabajo Social: Revista Regional de Trabajo Social*, 44(22), pp. 52-62.

Cuando el libro, artículo o capítulo tenga múltiples autores, se debe mencionar a todos ellos en el orden en el que figuren en la publicación.

Para los recursos tomados de la Web:

Citar los datos según se trate de un libro, un artículo de libro, una revista o un artículo de diario o periódico. Incluir la fecha en que se accedió al sitio web, así como la dirección electrónica o URL entre corchetes angulares <>. Por ejemplo:

PNUD (2019). *Informe sobre desarrollo humano* [en línea]. Disponible en: <<http://hdr.undp.org/es/>> [acceso 15/02/2020].

Costos

La *Revista de Ciencias Sociales* no cobra por procesar artículos, publicarlos o acceder a ellos luego de publicados. Luego de publicado en la revista, el/los autor/es conserva/n su derecho a publicar su artículo íntegro en otros espacios.

Política de acceso abierto

Se permite la reproducción parcial o total de los artículos publicados en la revista, a condición de mencionar la fuente. La *Revista de Ciencias Sociales* forma parte de un conjunto de iniciativas que promueven el acceso libre al conocimiento, por lo que todos sus contenidos son de acceso libre y gratuito y se publican bajo licencia Creative Commons CC BY SA (véase <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>>).

Normas de ética

La *Revista de Ciencias Sociales* adhiere a los estándares internacionales publicados

por el Comité de Ética en la Publicación (COPE) para garantizar la transparencia en los procesos de publicación de los artículos y en los conflictos que puedan surgir de ellos.

La revista utiliza el programa antiplagio VIPER, con el que se analizan todos los artículos recibidos.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico incluidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Otras consideraciones

Los plazos máximos de entrega se dan a conocer cuando se realizan los llamados para la presentación de propuestas de *dosier* o artículos temáticos.

La *Revista de Ciencias Sociales* utiliza la red social Twitter.

Consultas

Ante cualquier consulta sobre la presentación de artículos, pueden contactar al equipo de edición: revista.ds@cienciasociales.edu.uy.

Evaluadores/as 2022

La *Revista de Ciencias Sociales* agradece la colaboración honoraria de quienes participaron como evaluadores/as en el año 2022 y con su profesionalismo y arbitraje contribuyeron a la calidad académica de la revista.

Alarcón, Cristina
Aller, Germán
Angeriz, Esther
Antillano, Andrés
Arosi, Ana
Bañuls, Gabriela
Barretto, Hugo
Baudean, Marcos
Baumann, Pablo
Blanco, Cristina
Camelli, Eva
Cardeillac, Joaquín
Delbene, Lucía
Di Virgilio, María Mercedes
Docampo, Manuel
Falero, Alfredo
Fernández, Ana Gabriela
Ferrante, Carolina
Garro, Silvia
González, Carolina
Guemureman, Silvia
Hein, Pablo

Hernández, María Fernanda
Juanche, Ana
Lago Martínez, Silvia
Martínez, Ana Laura
Massara, Belén Fernández
Migliaro, Alicia
Morales, Susana
Pastor, Carlos
Ricardi, Cesar
Rivoir, Ana Laura
Romero, Velvet
Rossal, Marcelo
Salvatierra, Fernando
Soletic, Ángeles
Vidal, Mary Elizabeth
Viera, Andrea
Vigna, Ana
Villalobos García, Melissa
Villulla, Juan Manuel
Viscardi, Nilia
Zenobi, Diego

Dossier

Educación en contexto de pandemia: retos y dilemas de la intensificación del uso de tecnologías digitales

Presentación

Ana Rivoir y María Julia Morales

Soluciones tecnológicas para la educación

Desafíos, oportunidades y brechas

María Teresa Lugo, Florencia Loíacono, Andrea Brito y Virginia Ithurburu

La competencia digital en la enseñanza mediada por tecnología

Una primera reflexión pospandemia

María Julia Morales

Desigualdades digitales en secundaria en emergencia sanitaria

Una mirada desde la educación inclusiva

Victoria Cancela Allío

Experiencias y desafíos de la educación obligatoria en línea

Pandemia y enseñanza media en Chile y Uruguay

Mauricio Nihil Olivera, Ana María Castillo y Lionel Bossi

Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina

Política, pedagogías y plataformas

Alejandro Artopoulos y Jimena Huarte

Artículos

Agronegocios, distribución y bienestar

Balcarce, Provincia de Buenos Aires, Argentina [2019]

José Muzlera

Feminismo, naturaleza y ecologismo

Dos teorías ecofeministas examinadas desde una perspectiva sociológica

Bruno Andreoli

Estrategias de enfrentamiento de la estigmatización territorial

Etnografía en una población de Santiago de Chile

Soledad Ruiz Jabbaz

Profesionales del sector funerario

Percepciones sobre la muerte

María del Carmen Barrera Casañas

“No me gusta venir acá”

Medidas alternativas en el sistema penal juvenil

Julieta Nebra

Reseña bibliográfica

Estado, sociedad y pandemia. Ya nada va a ser igual

Santiago Tafernaberry Cicimbra

DEPARTAMENTO DE
SOCIOLOGÍA

Ciencias
Sociales



Universidad
de la República
URUGUAY

ISSN 0797-5538

