

Políticas educativas para el mundo digital.

Digital policies for the digital world.

Guillermina Tiramonti

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

E-mail: tiramonti@gmail.com

Verónica Tobeña

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

E-mail: vtobena@flacso.org.ar

Resumen

El texto se propone repensar la escuela secundaria a la luz de las características del mundo contemporáneo. Dado que la matriz estructural de la educación media fue concebida y construida en diálogo con la sociedad de fines del siglo XIX. Con ese fin se esbozan muy sucintamente las dimensiones de la realidad presente, se marcan las asimetrías con la matriz educativa tradicional y se esbozan las líneas de cambio que exige la actualidad. Se diseña una matriz tecnológica y se identifican en las reformas argentinas recientes los elementos de continuidad y ruptura con ambas matrices pedagógicas.

Palabras clave: mundo contemporáneo, matriz tecnológica, cambios y continuidades.

Abstract

The paper aims to rethink high school in light of the characteristics of the contemporary world. Given that the structural matrix of high school education was conceived and built in dialogue with the society of late nineteenth century. To this end, the dimensions of the present reality are outlined very succinctly, asymmetries with the traditional educational matrix are marked, and the lines of change demanded by the present day are outlined. A technological matrix is designed and elements of continuity and rupture with both pedagogical matrices are undefined in recent Argentine reforms.

Key words: contemporary world, technological matrix, changes and continuities.

TIRAMONTI, G. y TOBEÑA, V. (2021) "Políticas educativas para el mundo digital". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul. / dic. 2021, pp. 299-315. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-303>

RECIBIDO: 26/1/2021 – ACEPTADO: 2/2/2021

Introducción

Preguntarse hoy sobre los problemas de nuestra educación escolarizada y los modos de superarlos exige una mirada integral que se interroge sobre las características del mundo contemporáneo en el que esta institución debe desenvolverse. La pregunta está lógicamente fundamentada en la creciente emergencia de modificaciones en casi todas las dimensiones de la vida social.

Sin duda nuestra realidad es muy diferente de aquella en que surgieron y se organizaron los sistemas educativos modernos y, si bien estos han experimentado cambios a lo largo de su existencia, sus referencias siguen estando claramente ancladas en la cultura ilustrada imperante en el momento de su surgimiento.

En los últimos años hemos asistido a numerosas críticas a la educación escolarizada, búsquedas de alternativas, intentos correctores, innovaciones y todo tipo de experiencias para superar las problemáticas del sistema. En todo este tiempo hemos participado como investigadoras o expertas en numerosas investigaciones que indagan sobre estas experiencias y/o las problemáticas del sistema, y también como expertas en los foros de discusión. Después de ese recorrido, estamos convencidas que es necesario abandonar una mirada focalizada en situaciones específicas y ensayar una perspectiva más integral que, por supuesto, articule piezas sueltas provenientes de las investigaciones.

Organizamos nuestra presentación a partir de identificar las grandes líneas de la configuración del mundo contemporáneo, para luego contrastar este escenario con las características del paradigma educativo tradicional y dar pie a repensar una propuesta que esboce orientaciones que ayuden a visualizar en qué sentido deben ir los cambios de ese modelo para, finalmente, relacionarlo con las innovaciones que se están proponiendo en el campo de las instituciones educativas en nuestro país.

El propósito del texto es establecer las asincrónicas existentes entre las características culturales del mundo contemporáneo y el paradigma pedagógico tradicional que en general estructura a nuestras escuelas. A la luz de los profundos cambios que han reestructurado nuestra sociedad se propone un paradigma de corte tecnológico para las escuelas, con sus correspondientes modificaciones en la gramática escolar, y se analizan las tendencias del cambio a nivel nacional.

Comenzamos por preguntarnos sobre las características del mundo contemporáneo que denominaremos como mundo digital.

1-El mundo digital

Para Alessandro Baricco (2019) estamos asistiendo a una mutación profunda de la cultura occidental ilustrada provocada por una revolución mental que llevó a la producción de una tecnología que cambió todas y cada una de las dimensiones de la vida. Se trata de una transformación realizada a través de la producción de instrumentos tecnológicos que modificaron el modo de habitar el mundo. A diferencia de las percepciones más frecuentes, Baricco pone en primer lugar el cambio de mentalidad y a este en el origen de la revolución tecnológica.

No nos proponemos aquí presentar una descripción de todos los rasgos que caracterizan el mundo digital, solo enunciaremos muy sucintamente aquellos que nos serán útiles para repensar el paradigma educativo.

1.1- Vivimos en la interfaz de lo físico y lo virtual

Las tecnologías digitales generaron un segundo circuito para ampliar nuestra forma de vida. Una parte de nuestra vida se desenvuelve a partir de las relaciones que desarrollamos en el mundo físico, con lo presencial, y otra en lo que Baricco (2019) llama el *ultramundo*, que es lo virtual. Entramos y salimos permanentemente de un circuito a otro. Hay un *ultramundo* que nos ofrece soluciones rápidas para la vida real, la posibilidad de desarrollar experiencias diferentes a las que experimentamos en nuestra cotidianeidad y acceso a saberes y conocimientos muy diversos. La vida digital nos exige una permanente incursión en el *ultramundo*.

Asistimos a una creciente presencia de lo virtual en casi todas las esferas de la práctica social. Hay una progresiva utilización del teletrabajo para el desarrollo de los servicios y a la vez es el área de servicios la que produce la mayor proporción del PBI de los países, pero aún producciones muy tradicionales como son las agrícolas ganaderas se desarrollan a partir de la implementación de tecnologías 4.0. Por supuesto, en la investigación, la ciencia, la formación y la educación, lo virtual está en permanente crecimiento.

En este punto lo más destacable es que el *ultramundo* contiene el conjunto de saberes, conocimientos e informaciones que produce la sociedad en todas sus latitudes y en todos los tiempos. De modo que como señala Michel Serres (2015) la humanidad ha depositado en la internet la cultura acumulada a través de su historia. Por supuesto, siguen existiendo los memoriosos y los libros que seguimos consultando y algunos escribiendo, sin embargo, la internet es hoy un cofre abierto que alberga todos nuestros saberes y al que podemos interrogar inteligentemente para avanzar hacia lo nuevo, para crear, o simplemente para conocer. Como afirma Baricco (2019), es innegable que nuestra vida rebota “entre el mundo y el ultramundo digital, trazando un entramado que legítimamente podemos llamar la realidad” (p. 93).

1.2- Un mundo globalizado e hiper-interconectado

Sobre esto hay ya toneladas de bibliografía, de modo que solo señalaremos dos elementos que debemos considerar por su importancia para el tema que nos ocupa. El primero es la ruptura de los límites de lo nacional y la construcción de espacios más amplios y abarcativos de muy heterogéneas culturas. Son muchos los otros, los diferentes que se nos hacen presentes a los que conocemos y con los que se puede dialogar. Esto deslegitima los esfuerzos de homogeneización cultural y abre la puerta para una cultura que se enriquece con las diferencias. La diversidad pone a prueba nuestra concepción democrática y el pluralismo que supone una igualdad bien entendida.

Como segundo elemento está el de la ampliación de las responsabilidades por el impacto que tienen determinados actos en todos los rincones del mundo. Alguien se tomó una sopa de murciélagos en una ciudad China y el mundo en pandemia. Vivir en un mundo globalizado implica interdependencias mutuas que pueden tener aristas hasta morales (Innerarity y Maduro, 2020). El planeta es único, todos lo habitamos y somos responsables por él. De modo que hay temáticas y valores que necesariamente deben ser incluidos en las propuestas educativas.

1.3- El conocimiento del mundo exige una mirada compleja

Según Edgar Morin (2019) hay una nueva ignorancia ligada al modo de organización de nuestro saber en sistemas de ideas (teorías, ideologías). La ignorancia resulta de un modo rutilante de organización del conocimiento, incapaz de reconocer y aprehender la complejidad de lo real. El paradigma de simplificación que controla el pensamiento occidental ha permitido sin duda enormes progresos del conocimiento científico, pero ha generado una disyunción entre este conocimiento y la reflexión filosófica, impidiendo conocer el tejido complejo de las realidades. Se trata de una inteligencia ciega que destruye los conjuntos y las totalidades y aísla todos los objetos de sus ambientes. Las realidades claves son desintegradas, aquellas que pasan entre los hiatos de las disciplinas. De allí entonces la importancia de los ensayos que rompen los corsés disciplinarios y metodológicos (Tiramonti, 2020).

1.4- Un mundo en permanente cambio y aceleración

El cambio satura el presente y dificulta la mirada a largo plazo para la construcción del futuro (Berardi, 2014). Innerarity (2009) en su ensayo sobre el futuro nos plantea que “los procedimientos para disponer del futuro que diseñaron las sociedades modernas parecen actualmente inservibles” (p. 12). Se han desvanecido las viejas certezas de cómo abordar el futuro, tanto individual como social. No hay caminos trazados, sino que estamos ante la exigencia de dar permanentemente respuestas a situaciones imprevistas o cambios que nos obligan a adaptar nuestras prácticas a las nuevas circunstancias. Cuando el cambio se acelera, la exigencia del presente es tal que nos dificulta construir una mirada a largo plazo que nos permita avizorar el futuro y generar planes para participar activamente en su construcción y lograr un direccionamiento que no desatienda los intereses sociales e individuales.

Lo que más nos importa recalcar en este momento es que el futuro acontece de cualquier manera, que el movimiento y cambio permanente no ayudan a su visualización y menos a su construcción, que alargar la mirada nos permite avizorar sus tendencias y hacer planes para construir nuestro camino hacia él y a través de él. “El pensamiento y la acción transformadora se basan en la confianza de que el futuro es algo configurable por el hombre” (Innerarity, 2009, p. 23).

La institución educativa ha estado siempre construyendo la relación entre el pasado, el presente y el futuro. Cuando este último era predecible la tarea no revestía complejidad y por sobre todo se resolvía con la sola inculcación de los caminos debidos hacia los objetivos conocidos. Hoy es una tarea necesaria pero difícil, por eso las miradas se vuelven para atrás o se cree que se alcanza el futuro con el solo uso de la tecnología. En un caso y otro el desafío es volver a la convicción de que el futuro sigue atado a nuestro presente y depende de nuestra capacidad de diseñarlo en función de cómo nos proyectemos hoy hacia él.

1.5- Un mundo cada vez más desigual

Siempre hemos vivido en un mundo desigual. La pregunta es cómo se produce esta transmisión de la condición desigual a través de las diferentes generaciones. Porque la transferencia se realiza a pesar de que los recursos en base a los cuales se construyen

el poder y la riqueza han variado a través del tiempo. De allí que sea válido interrogarse respecto de las estrategias de reproducción, tanto de las posiciones de privilegio como las de desventaja.

Vivimos en un mundo que desde la segunda mitad del siglo pasado excluye de las redes de filiación a la sociedad a una parte de la población que no es incorporada al circuito de trabajo, que a su vez es la que incorpora a los sistemas de seguridad social (Castel, 2004). En este contexto la educación escolar se ha transformado en una red institucional para incorporar a esta población a la cultura común y afiliarla al conjunto de valores de la comunidad. La pregunta ahora es cuáles son los recursos del poder en la configuración digital del mundo actual y en qué medida estos recursos abren posibilidades a favor de aquellos que fueron marginados en el periodo del capitalismo industrial.

Para poder acercarnos a una respuesta es necesario plantear que la desigualdad es una cuestión estructural, que se reproduce a partir de una discriminación también estructural, que sistemáticamente excluye o margina del acceso a los bienes socialmente valorados a un conjunto de minorías de la población, que terminan sumando una mayoría de la sociedad. Las sociedades comparten un sentido común en base al cual define, en todos los ámbitos de la vida, las posiciones que le corresponden ocupar a los diferentes grupos, sectores o individuos. Se trata de un fenómeno muy complejo que está inscripto en el funcionamiento cotidiano de nuestra sociedad y sus instituciones (Solis, 2017). Diversos estudios (Informe Coleman en Estados Unidos, Bernstein en el Reino Unido, Bourdieu y Passeron en Francia) que datan de los años sesenta coinciden en “que el principio de igualdad de oportunidades no funciona (...) porque la propia cultura escolar favorece a la clase dominante” (Bolívar, 2012, pp. 17-18) (Tobeña, 2020).

Hoy, quienes estudian por ejemplo el impacto que tienen las vulnerabilidades socioeconómicas en el plano sociodigital han alertado que el cambio de recursos de poder no significó un cambio en un sistema que sigue funcionando sistemáticamente en contra de los grupos históricamente carentes de recursos (Helsper, 2019). Cabe reflexionar sobre la reestructuración del proyecto formativo que tiene pendiente la escuela de cara a las exigencias del mundo contemporáneo que venimos describiendo, brindando la debida atención a estos hallazgos de la investigación educativa.

2- El impacto del mundo digital en el campo de la educación escolarizada

Desde esta perspectiva la problemática de la educación resulta, por un lado, de la a-sincronía entre la propuesta escolar y el mundo en que ésta se desarrolla. Buena parte de las dificultades de la escuela para asegurar los aprendizajes de los chicos y su ineficiencia para garantizar las titulaciones, resultan de este desfase entre la cultura imperante y aquella en la que se referencia la escuela.

De allí la necesidad de avanzar en el paso de un paradigma fraguado en la matriz de la ilustración a otro construido a la luz de la configuración del mundo contemporáneo, que denominaremos una *matriz tecnológica* (Propuesta Educativa, 2016) y de cuyas características trataremos de dar cuenta.

2- La matriz ilustrada

Brevemente podemos caracterizar esta matriz, que es la que es propia de la escuela

tradicional, de los bachilleratos en todas sus orientaciones y aún en parte de las escuelas técnicas, considerando sus dimensiones básicas:

2.1- La concepción enciclopedista del conocimiento

La enciclopedia trata de registrar todo el conocimiento ilustrado a través del tratamiento de las diferentes disciplinas que abordan el estudio de la realidad a partir de su parcelamiento y división, que constituyen objetos diferentes del estudio de cada disciplina.

El currículum de la escuela se ha diseñado y aún se diseña con esta matriz que se plasma en un conjunto de disciplinas que deben ser cursadas y estudiadas por los alumnos a lo largo de su escolarización. Desde los años ochenta en adelante distintas reformas han intentado superar esta parcelación del saber a favor de una propuesta más integral, sin que esto lograra imponerse (Tobeña, 2018).

La modernidad ordenó el mundo a través de un proceso de separación en diferentes esferas (Walzer, 2001; Bourdieu, 1990), cada una de las cuales está a su vez organizada alrededor de criterios que le son propios, a partir de los cuales se establecen jerarquías que son específicas para cada esfera. Asimismo, estableció la separación entre el conocimiento científico del vulgar, el teórico del manual, la ciencia de la filosofía, los que producen el conocimiento (científicos) de quienes lo transmiten (docentes). De la misma manera que separó los espacios destinados a la producción de aquellos dedicados a la formación para el trabajo.

La escuela fue la institución destinada a transmitir el conocimiento producido por los científicos y los docentes los agentes designados para llevar adelante esta tarea de traspasar a las generaciones venideras este saber socialmente acumulado y seleccionado de modo de legitimar el orden y permitir su continuidad en el tiempo. De modo que el saber que transita por la escuela ha sido producido por los científicos, en un saber acabado que porta esta división entre lo teórico y lo práctico, entre el saber y el hacer, y entre el conocimiento y el meta-conocimiento.

La transmisión simultánea de contenidos a un grupo de alumnos por parte del docente constituyó la base del modelo instruccional. Es una organización que resulta funcional a esta concepción del conocimiento y al lugar que le toca a la escuela en su proceso de producción.

2.2- La concepción lineal del conocimiento

La escuela está referenciada en una concepción epistemológica tradicional que presupone una ciencia basada en una dinámica lineal cuya característica central es su predictibilidad y, por tanto, es en parte determinista. Es una concepción “canónica” de la ciencia, que es el modo en que Newton enseñó a hacer ciencia, pues subraya la predicción y el control sobre la naturaleza (Aguerrondo y Vaillant, 2015; Najmanovich, 2016; Llamazares, 2011). Una idea intrínseca a esta concepción de la ciencia consiste en que sus predicciones, cuando son sometidas a la prueba experimental, deben obtenerse de manera reiterada, es decir, el experimento debe ser repetible. Lo que nos importa señalar para nuestro interés, es que se trata de un conocimiento que no permite registrar lo emergente, pero sobre todo que no permite el desarrollo del pensamiento alternativo, ni la multiperspectividad. El saber legítimo es uno solo y es el elaborado por los científicos, a los docentes solo les queda

repetirlo (Pineau, 1996) y a los alumnos retenerlo en su memoria (Longa, 2005).

3- Es la matriz ilustrada lo que define el formato

Es esta concepción del conocimiento el núcleo que determina en gran medida la organización de la escuela moderna. La definición del currículum enciclopédico es lo que ha dado lugar a la división del tiempo escolar y el hecho de que el conocimiento esté terminado y solo exija su transmisión lo más fiel posible a la versión original determinó la enseñanza simultánea, donde un docente transmite y los alumnos registran en la memoria o en el apunte, y luego rescatan en los textos.

A este núcleo básico de organización se le agregan una serie de elementos que completan la estructura de la escuela. Por ejemplo, el *régimen académico* (Baquero *et al*, 2009) que define cómo se concreta la trayectoria de los alumnos. El currículum mosaico exige la definición de las trayectorias que determinan el ritmo en que el alumno avanza en la aprobación de la multiplicidad de disciplinas que corresponden al nivel que cursa.

La idea de que el conocimiento es algo que se adquiere a través de una transmisión abstracta del mismo y que hay un cúmulo de saberes que deben ser adquiridos por el alumno de ese modo, condiciona una evaluación basada en la incorporación de contenidos (Anijovich, 2010). El vínculo con el conocimiento que cultiva la escuela queda bien expresado en el modelo “explicación–aplicación–verificación” (Maggio, 2018).

La permanencia de esta concepción del conocimiento ha transformado todos los intentos de cambiar el formato en modificaciones contra-natura, ficticias, de difícil concreción, pues no aciertan en tocar con sus acciones el corazón del problema, que es epistemológico.

4- Hacia un nuevo paradigma cognitivo para las escuelas

Sobre la base de la caracterización del mundo contemporáneo como un mundo digital, globalizado, complejo y heterogéneo, donde la vida transcurre en la interfaz de lo presencial y lo virtual, es posible definir una nueva matriz a la luz de la cual construir la propuesta pedagógica de la escuela.

4-1-La matriz tecnológica para la escuela

Utilizamos el concepto tecnológico en un sentido amplio, para dar cuenta del marco que encuadra una propuesta pedagógica que se define en la confluencia de:

— Una metodología de trabajo procedimental que implica la inclusión de los procesos de construcción del conocimiento en la práctica áulica. Proporciona métodos operativos para investigar, crear, comunicar, articular, discutir y/o reflexionar¹.

— Un saber socio-técnico (Peirone, 2018) que permite que el proceso se desarrolle en la interfaz de lo presencial y lo virtual, y la programación de la tecnología para lograr los objetivos propuestos².

— Objetivos a alcanzar en términos de un programa de trabajo, de indagación, o elementos a producir que determinan los procedimientos a seguir y definen el sentido de la acción.

— Una concepción integral y compleja del conocimiento que permita indagar en las interfaces de las disciplinas y las relaciones e influencias entre los diferentes fenómenos.

— Una articulación entre ciencia, tecnología y filosofía que dé lugar a la reflexión crítica sobre lo aprendido y a la metacognición como la acción de reflexión sobre el propio razonamiento, con el propósito de generar conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje.

5- Hacia una nueva organización de la institución escolar

Con esta matriz cognitiva de base, de núcleo organizativo, toda la organización escolar cambia para dar cabida a su materialización en el trabajo institucional, áulico y también del sistema. Así como la matriz ilustrada es la que determinó la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001), esta nueva concepción del conocimiento condiciona cambios profundos en ese campo.

5.1- Las ideas centrales del cambio

— El conocimiento se produce colectivamente en la interfaz de lo presencial y lo virtual.

— La práctica escolar incluye un proceso mediante el cual se produce un saber de forma colectiva en la convergencia de las habilidades y saberes de todos los integrantes del grupo. Los alumnos producen en cooperación con sus pares, en algunos casos pares etarios y en otros casos con alumnos de diferentes edades. La misma situación se da entre docentes y directivos, de una misma institución o de una red de instituciones, a los que se puede agregar otras figuras de expertos.

— El conocimiento de la realidad exige una aproximación compleja que requiere de la intervención de los conceptos provenientes de múltiples disciplinas, de modo que el abordaje es interdisciplinar y se hace a través de la resolución de problemas o el desarrollo de un proyecto de trabajo.

— Los alumnos son los que ocupan el centro de la escena llevando adelante la tarea de aprender, producen el conocimiento que adquieren.

— Los docentes son los que elaboran las propuestas de trabajo de los alumnos, guían su actividad y reponen conceptos faltantes.

— Se hace un uso intensivo de la tecnología digital para la investigación, la edición de imágenes, la producción de textos, la exploración cultural, social y geográfica y, en definitiva, la creación de nuevas realidades o la exploración de las existentes.

— El tiempo y el espacio se distribuyen irregularmente de acuerdo a las necesidades del trabajo a realizar. Los tiempos de trabajo y recreación se reparten de forma irregular entre los diferentes grupos de trabajo.

— Se progresa en base a los logros obtenidos. Cada estudiante o grupo de estudiantes avanza en la medida que alcanza los objetivos propuestos en cada etapa del proyecto del que participa (Reigeluth, 2020).

— La gratificación personal es el estímulo intrínseco para la participación en el proceso de aprendizaje. La escuela tradicional está basada en la motivación extrínseca, en las notas y aprobaciones. En este caso, por el contrario, se trata de estimular el interés y la gratificación del aprendizaje, para lo cual importa que éste se produzca a través de tareas auténticas e interactivas, como en el caso del aprendizaje basado en proyectos o problemas (Precht, 2013).

— La evaluación por logros y no sumativa. Se avanza a partir de la consecución de los objetivos propuestos, se evalúan los procedimientos y el desarrollo de habilidades y competencias. Se trata de evaluaciones cualitativas que incluyen la autoevaluación y la evaluación conjunta con los pares.

6- ¿Hacia dónde han ido las experiencias de innovación en el nivel medio en la Argentina?

Desde fines del siglo XIX la Argentina ha intentado introducir modificaciones en el nivel secundario que se diseñó con el modelo de un bachillerato humanista, y si bien ha habido cambios en las orientaciones a lo largo del siglo pasado, ha primado esta matriz original (Dussel, 1997). En los años setenta se inició una estrategia de cambio que se mantiene hasta la actualidad, que consiste en realizar “pruebas pilotos”, es decir, en realizar los cambios solo en una muestra de escuelas mientras el resto del nivel se mantiene en las condiciones previas al cambio. En algunos casos las experiencias se abortaron como consecuencia de la circulación de los equipos gobernantes (las reformas del alfonsinismo o la reforma de los años noventa), en otros se mantienen pero han perdido buena parte de sus características originales. Es decir, la tendencia general es a la no permanencia (Tobeña, 2018).

La crisis del 2001 y la posterior Ley de Educación Nacional dictada en 2006 que estableció la obligatoriedad del nivel secundario de educación, precipitaron una serie de experiencias diseñadas bajo el imperativo de incluir a todos los chicos que, en términos generales, introdujeron cambios en el régimen académico, incorporaron tutorías, personalizaron las trayectorias y trataron de flexibilizar la cultura escolar introduciendo consideraciones específicas acordes con la condición de origen de los alumnos. En estas experiencias no hubo ni hay avances sobre el núcleo cognitivo de las escuelas. Podría decirse que esto no se cuestionó y que por lo tanto de lo que se trató es de hacerlo más amigable para los jóvenes de sectores populares (Propuesta Educativa, 2013).

En los últimos años se inició una nueva ola de innovaciones que se propusieron cambios a partir de una lectura más amplia y comprensiva de la problemática educativa. No solo encontraban en la escuela secundaria una gramática expulsiva, sino fundamentalmente cultural y científicamente anacrónica. Es decir, el diagnóstico se complejizó y a la necesidad de introducir cambios que permitieran el acceso y permanencia de todos los jóvenes en el nivel, se agregó la exigencia de hacer dialogar la escuela con la cultura contemporánea. Dichas iniciativas se explican por el marco propicio que le dio la política federal conocida como **Secundaria 2030**, que inaugura un compromiso de todas las provincias del país para transformar este nivel educativo adoptando un modelo totalmente diferente, con un proyecto formativo más acorde a las sociedades contemporáneas para las que deben prepararse sus estudiantes.

En 2017 en el marco del convenio FLACSO ARGENTINA y UNICEF se realizó una investigación que relevó un conjunto de experiencias de cambio de las instituciones educativas de nivel medio del país. Estas experiencias tienen en común que todas ellas son impulsadas por los estados provinciales y tienen un carácter sistémico que avanza sobre diferentes dimensiones de la organización institucional, incluidos los procesos de enseñanza aprendizaje. Pertenecen a este último grupo de innovaciones que intentan romper con las asimetrías culturales de la escuela media.

La investigación relevó seis casos provinciales: el Nuevo Formato (Tucumán), Régimen Académico (Provincia de Buenos Aires), Vuelvo a estudiar (Santa Fe), PROA (Córdoba), Secundaria del Futuro (Ciudad de Buenos Aires), Escuela Secundaria Rionegrina (Río Negro), único caso que tiene alcance universal en la provincia. A continuación hacemos referencia a algunas características de estas reformas y tratamos de dilucidar a través de ellas en qué medida estas acortaron las asimetrías culturales que existen entre la cultura escolar y la contemporánea.

6.1-La hibridación de las nuevas propuestas pedagógicas

En todos los casos se trató de modificaciones sistémicas que intervinieron en diferentes dimensiones de la institución y del sistema educativo local (Ziegler, 2020). Si consideramos las propuestas en el aspecto estrictamente cognitivo-pedagógico, encontramos es un híbrido que articula elementos propios de un nuevo paradigma con los otros que permanecen del modelo tradicional. Por ejemplo, en ningún caso han desaparecido la división por disciplinas y mucho menos los currículums de corte enciclopedistas. Sin embargo, en todos los casos se avanzó en incluir actividades inter o multidisciplinarias, espacios de articulación temáticas, trabajo por proyectos, talleres de aprendizaje. Al diseño de núcleos interdisciplinarios de contenidos se les agregan proyectos estructurados a partir de problemas contemporáneos, o la participación de los alumnos en clubes de ciencia, arte y deportivos, donde se trabaja con la modalidad taller.

En cuanto a la evaluación se crean consejos de evaluación para el desarrollo de evaluación colegiada y el seguimiento de trayectorias, así como evaluaciones en función de los aprendizajes adquiridos. Se proponen evaluaciones formativas y continuas y se califica de manera conceptual.

En algunos casos, no en todos, se promueve el uso de las nuevas tecnologías para lo cual se equipan aulas y espacios digitales. Se incentiva la producción de materiales con sede virtual por parte de los docentes y el uso de internet en las actividades propuestas a los alumnos. En el caso de Santa Fe se generaron módulos virtuales para una de las modalidades del programa Vuelvo a Estudiar. La ciudad de Buenos Aires creó la figura del facilitador digital. Las escuelas PROA de Córdoba tienen como especificidad el hecho de ser un bachillerato especializado en software y en biotecnología, según la sede.

Cuando se trabaja por proyecto o para la solución de problemas de la vida real, el aula se modifica, se rompe la simultaneidad, los docentes abandonan el centro de la clase y los alumnos trabajan colaborativamente en la producción de su propio conocimiento. Al mismo tiempo, permanece una grilla que reparte los tiempos y espacios prioritariamente por disciplina, en la que irrumpen los diseños innovadores para el desarrollo de talleres y la realización de proyectos y propuestas inter-disciplinares de las que ya hemos dado cuenta. Se mantienen las clases expositivas, que se combinan con las actividades en que los alumnos trabajan colaborativamente, es decir que hay momentos en que los alumnos escuchan a sus docentes y siguen aprendiendo a partir de la transmisión, y hay otros en que son productores y aprenden haciendo.

6.2-La construcción de condiciones para modificar las prácticas

Los resultados de la investigación mostraron que en todos los casos se debieron generar

condiciones diferentes a las reguladas por los estatutos para hacer posible el adecuado desarrollo de los cambios propuestos.

En el caso de la provincia de Córdoba, por ejemplo, para la implementación de las escuelas PROA los docentes se seleccionaron especialmente a través de una entrevista y se les requirió conocimiento y habilidad para el uso de las tecnologías digitales. Paradójicamente los docentes reclutados en un número significativo de casos no fueron seleccionados de las filas docentes, ya que los perfiles que mejor “maridaban” con la política tenían otro andamiaje profesional y constituyen una *rara avis* dentro del sistema (Tobeña y Nobile, 2021). En Tucumán también se procedió a hacer entrevistas para la selección de los docentes, lo cual reveló también los escasos perfiles compatibles con la iniciativa con los que cuenta su cuerpo docente provincial. En la provincia de Santa Fe se crearon mecanismos *ad hoc* para la selección de consejeros juveniles y capacitación interna. La Secundaria del Futuro de la ciudad de Buenos Aires incorporó perfiles técnicos y tecnológicos nuevos, uno de ellos es el facilitador digital, muy valorado por muchos de los docentes por el sostén que éste les brinda para trabajar con arreglo a la política. En estos casos los docentes se incorporaron bajo la figura de interinato para saltar las limitaciones impuestas por el estatuto docente.

Del mismo modo en todos los casos se modificó la jornada docente y a las horas frente a alumnos se les agregaron horas de trabajo para la preparación de clases, capacitación o tutorías. La Argentina es junto a Uruguay de los pocos países en que los docentes son designados por una cantidad de horas frente alumnos sin que se incluya un tiempo para actividades inherentes a su trabajo profesional.

Las jurisdicciones no avanzaron en la modificación de los marcos legales sino que apelaron a la figura de excepcionalidad para designar legalmente a las propuestas y de esa manera abrir un espacio de autonomía con respecto a la norma vigente. Esta condición de excepcionalidad es un elemento que limita las posibilidades de escalabilidad de las propuestas. Si se quisieran universalizar requerirían una modificación en el marco legal que hasta ahora ha sido resistida por los gremios docentes.

El cambio en los mecanismos de reclutamiento de los docentes adoptado por las experiencias a las que hemos hecho alusión, como la incorporación de un tiempo pago para el trabajo conjunto con el resto de los docentes, ha permitido, por una parte, recuperar una dimensión institucional que las escuelas medias habían perdido y, por otra, el trabajo en equipo, el liderazgo pedagógico para los directivos y la posibilidad de una práctica docente basada en la reflexión conjunta.

7- Los límites del Estado y su aparato de gestión

Las experiencias y reformas de la educación desde los inicios de la democracia hasta la actualidad (Tiramonti, 2018) nos indican las dificultades del Estado para sostener un proceso de cambio en las escuelas. Podríamos decir que hay un hiato claro entre lo que se planifica y lo que finalmente sucede en las instituciones escolares. Schleicher (2018) plantea que la razón por la que es tan difícil mover los sistemas de educación es porque es un iceberg del que solo vemos la superficie donde hay una parte mucho mayor sumergida, invisible, compuesta por los intereses, creencias, motivaciones y temores de las personas implicadas.

Las burocracias modernas, en cambio, se organizaron jerárquicamente bajo el supuesto weberiano de que los diferentes escalafones de la administración transmiten sin modificaciones aquello que se programa en la cúpula de la pirámide. Autores como Crozier (1969) mostraron la falacia de este supuesto y caracterizaron el campo de la burocracia como una arena en la que se disputan intereses, se ponen en juego aspiraciones en pugna y también diferentes concepciones teóricas y políticas. A diferencia de Weber, que si bien nos advirtió sobre los peligros de la burocratización de la administración, consideró a los cuerpos administrativos y a sus agentes como estructuras e individuos consustanciados con los intereses de los organismos en los que se desempeñan. Crozier nos llama la atención sobre la permanente disputa por el poder que se oculta en su trama. En países como el nuestro, caracterizados por la baja profesionalidad de los cuerpos burocráticos, en general incorporados por intermedio de allegamientos, simpatías políticas o ideológicas, o cercanías familiares y amistosas, la proliferación de intereses particulares por sobre las definiciones institucionales es mucho más frecuente.

La conformación de aparatos burocráticos profesionalizados y estables es el mecanismo con el que han tratado de limitar estas disfunciones los países del centro. A pesar de esto la gobernabilidad de los sistemas educativos es una problemática a resolver, y en este contexto la introducción del cambio en la base del sistema, en muchas ocasiones, un propósito difícilmente logrado.

En consideración de estas dificultades, desde los años noventa en adelante asistimos a una modificación en los mecanismos de regulación de los sistemas educativos, consistente en el desplazamiento del control de los procedimientos en favor de la evaluación de los resultados. En muchos países como la Argentina, esto significó en realidad una superposición de procedimientos de control de regulación, con el consecuente incremento de la estructura burocrática (Suasnábar, 2011). Esta forma de regular, considerada en muchos casos como una creación neo-liberal, generó un traslado de la atención a los logros del aprendizaje y puso en evidencia la ineficacia de los procesos de enseñanza. Más allá de estos efectos, y de la posibilidad que las evaluaciones abren en favor de identificar problemas y encontrar modos de solucionarlos, las evaluaciones de resultados no cubren los requerimientos de un proceso de transformación tanto áulico como institucional. En estos casos se necesita una cercanía para la introducción de la innovación y el seguimiento de su trayectoria, que exige otras formas de estar presentes por parte de los equipos de gobierno.

Del mismo modo, la descentralización de los sistemas educativos, que se instaló en la región promediando los años noventa, también se pensó como un modo de generar una mayor cercanía entre las decisiones y los espacios donde éstas deben ser aplicadas. Más allá de los propósitos de redistribución de las cargas políticas, presupuestarias y administrativas que acompañaron estos cambios en los modos de gestión del sistema, éstos no redundaron en favor de una mayor eficacia en los procesos de transformación educativa.

De allí que hay un actor central en todo proceso de transformación que es el Estado que presenta serias dificultades para instalar y sostener en el tiempo sus propósitos de cambio en el campo de la educación. Cabe preguntarse e interrogar a la bibliografía que se ocupa de estos temas cuáles son las problemáticas que generan esta disminución de

la “capacidad” del Estado. Entendiendo por capacidad la posibilidad de los órganos de gobierno de concretar los fines que se ha propuesto en un determinado momento en la sociedad que gobierna (Beltranou, 2015).

Lo primero a decir en relación a este tema es que es posible observar una brecha entre el carácter complejo, multidimensional e interrelacionado de la problemática educativa, el carácter integral y sistémico que exigen de las intervenciones del Estado (Fullan, 2007) y las respuestas fragmentadas, sectoriales y parciales de las intervenciones de política pública. Los estados pierden capacidad (y eficacia) por intervenciones des-coordinadas, además de la falta de coherencia (Repetto, 2014 en Beltranau, 2015). En este caso estamos marcando una falencia propia de la ingeniería organizativa que estableció la modernidad, que consistió en sectorizar y diferenciar las problemáticas sociales y generar cristalizaciones burocráticas para gobernar cada una de estas parcialidades. En esta parcelación no solo se perdieron los nexos entre las partes, sino también la comprensión del valor de los nexos en el funcionamiento general, soslayando así la premisa de que el todo no es igual a la suma de las partes.

El tablero de la burocracia, que no es algo distinto al aparato administrativo del Estado, no sólo está compuesto por una red de organismos que en muchas ocasiones se superponen entre sí, sino que aunque esto no pasara, realizan desconectadamente su tarea y con poca visión de los fines y objetivos últimos que se persiguen. Por una parte, tenemos las contradicciones existentes entre la organización propia de las burocracias modernas y la complejidad e integralidad de las problemáticas que la realidad presenta para ser atendidas por el Estado. Por otra parte, hay que señalar que la superposición de organismos y la tendencia a la proliferación burocrática con que el Estado ha tratado de suplir sus ineficiencias, terminan generando una red que en muchos casos disminuye la eficacia y eficiencia del Estado en el uso de su propio aparato administrativo.

La propia administración se ha transformado en una arena de lucha donde se dirimen todo tipo de intereses. Un mundo caracterizado por la aceleración del tiempo y el permanente cambio exige del Estado la construcción de aparatos más ágiles y capaces de atender más integralmente las problemáticas que se le presentan.

7.1- Las redes como una posibilidad de organización futura

El desarrollo de redes institucionales que conectan a las escuelas y al conjunto de sus agentes es hoy la forma en que las diferentes jurisdicciones comienzan a vehicular las políticas de transformación. Las redes no solo remplazan el control vertical por el de pares, sino que se constituyen en un espacio de intercambio de saberes, experiencias y materiales como así también de recepción de capacitaciones.

En un contexto de permanente cambio como es el actual está claro también que es necesario que las instituciones estén en contacto con una estructura que actúe como un propulsor de nuevas ideas, propuestas, materiales, experiencias, evaluaciones. La red puede constituirse en una estructura de estas características, siempre y cuando cuente con los recursos que se requieren para ello. Cuando hablamos de recursos estamos haciendo referencia a tiempo y espacio para las reuniones, acompañamiento experto, producciones de materiales, plataformas accesibles y soportes técnicos.

Desde el centro no se puede conseguir que los alumnos se involucren, los profesores

se comprometan, tampoco se puede lograr una mayor capacidad para resolver problemas ni para razonar. Los entornos que potencian el aprendizaje y que se centran en quien aprende requieren el compromiso de todo el cuerpo docente y sus líderes, y por lo tanto necesitan una estrategia distinta de las que se aplican actualmente para tratar al sistema educativo (Fullan, 2007, p. 13).

La compleja naturaleza de la práctica docente exige que las personas operen en redes de práctica compartida y complementaria, en lugar de en jerarquías.

7.2- El uso de las plataformas educativas

En los últimos años las plataformas se han incorporado como una promesa tecnológica para disminuir las asimetrías existentes entre la cultura contemporánea y el circuito educativo. En un principio las plataformas fueron utilizadas para la realización de cursos virtuales (Mooc) pero con el tiempo se constituyeron en un recurso para posibilitar la comunicación y también para aportar recursos de todo tipo para el trabajo pedagógico.

La plataformización de la sociedad es el más reciente capítulo de una saga de transiciones de la sociedad posindustrial de más de medio siglo, que con la pandemia parece haber recibido un empujón, acelerando su marcha aún más (Artopoulos, Huarte y Rivoir, 2020, p. 25). A inicios de la década del 2000 Argentina creó la plataforma educativa Educ.ar, dependiente del Ministerio de Educación Nacional. Desde entonces algunas jurisdicciones generaron sus propias plataformas educativas. En el año 2019 quince provincias habían generado una plataforma, la pandemia obligó al resto de las jurisdicciones a hacer lo propio para poder sostener el vínculo entre docentes y alumnos.

Según el Observatorio de la Educación para los Argentinos actualmente todas las jurisdicciones tienen una plataforma que permiten descargar material escolar en línea, aunque hay una gran heterogeneidad en el material que ofrecen. No tenemos una evaluación de la calidad y las posibilidades que brindan las diferentes plataformas, pero es evidente que la virtualidad abre una serie de posibilidades para mejorar la tarea de enseñar que las jurisdicciones están tratando de aprovechar.

Consideraciones finales

Para concluir, nos interesa señalar que en el hiato que se abre entre las características que asume el mundo contemporáneo y las instituciones de la modernidad se fragua “el declive de las instituciones” del que nos habla Dubet (2010). Ese declive está señalando la pérdida del poder instituyente de instituciones modernas como el Estado, la escuela, la familia; señala la descomposición de sus programas institucionales como dispositivos eficaces para entramar experiencias y así trabajar sobre los otros, indexándolos a sus valores y cosmovisión del mundo.

Los aportes de este artículo son a nuestro criterio los siguientes:

- Asignar a la matriz cognitiva y situar en el conocimiento la piedra angular que define la gramática escolar y, por consiguiente, los roles y la organización de la misma.
- En base a lo anterior identificar en la matriz ilustrada concebida en el marco de la sociedad moderna la fuente de la organización escolar tradicional.
- Marcar la necesidad de redefinir la matriz cognitiva de la escuela para, a partir de ella, construir una propuesta alternativa a la escuela moderna.

- Proponer el diseño de una matriz cognitiva de base tecnológica acorde con las características del mundo contemporáneo.
- Analizar las innovaciones en nuestro país en base a los cambios propuestos en la matriz cognitiva e identificar las más recientes aproximaciones al núcleo epistemológico de la escuela.
- Marcar las limitaciones de la actual estructura organizativa del Estado para avanzar en el camino de la innovación.

Notas

¹ Es decir, el uso de procedimientos desplaza la lógica demostrativa (Serres, 2013) que domina en la matriz ilustrada.

² Si hay algo que distingue a las tecnologías digitales y su potencial es, como dice Brunner (2000), “que no se trata de herramientas para ser aplicadas sino de procesos para ser desarrollados” (p. 51).

³ A diferencia del resto, la reforma de los años noventa tuvo alcance universal. A pesar de ello hubo jurisdicciones que no la implementaron por diferencias políticas, como Ciudad de Buenos Aires, Córdoba y Río Negro.

⁴ Proyecto “Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial”, desarrollada en el marco de la cooperación de FLACSO y UNICEF entre los años 2016 y 2018. Los resultados fueron publicados en dos documentos.

⁵ Se trató de un estudio de casos múltiples, de carácter exploratorio y descriptivo. La selección de cada política fue intencionada y se incorporó a la muestra por ser experiencias integrales de transformación del nivel secundario común urbano para adolescentes y jóvenes de hasta 18 años y que tuvieran al menos un año de vigencia al momento de la visita al campo (contabilizando desde la fase de diseño inicial). El estudio se desarrolló en dos etapas: la primera de ellas llevada a cabo en el período noviembre 2016 a septiembre 2017; la segunda durante los meses de julio a noviembre de 2018. Los resultados fueron publicados en dos documentos, un informe de investigación que recopila los hallazgos de la primera etapa disponible en https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_7a3257aecdf7496ba0c2f7636708f023.pdf. Y un documento final (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019), que se puede consultar en https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_70de8faa-8be1469581170fa5dd061d8e.pdf

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Artopoulos, A., Huarte, J. y Rivoir, A. (2020). Plataformas de simulación y aprendizaje, *Propuesta Educativa*, 53(1), 25-44.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Beltranou, J. (2015). Capacidad estatal: revisión del concepto y algunos ejes de análisis y debate. *Estado y políticas públicas*, 4, 37-59.
- Berardi, F. (2014). *Después del futuro. Desde el futurismo al cyberpunk. El agotamiento de la modernidad*. Madrid: Enclave de libros.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología de la cultura*. México DF: Grijalbo.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación y escenarios del futuro: Nuevas tecnologías y sociedad de la*

- información*. Documento no. 16, Santiago de Chile: PREAL.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad Social*. Buenos Aires: Manantiales.
- Crozier, M. (1969). *El fenómeno burocrático*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media*. Buenos Aires: FLACSO-UBA.
- Fullan, M. (2007). *Las Fuerzas del cambio, con cruces*. Madrid: Akal.
- Helsper, E. (2019). *Desigualdad digital: explicaciones locales de patrones globales. La onda digital TV: Montevideo*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2bpx41zpE5s>
- Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.
- Innerarity, D. y Maduro, M. (2020). *Ciclo: Repensando el mañana. España: Espacio Fundación Telefónica*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PvFgO7U9qM4&feature=youtu.be>
- Llamazares, A. M. (2011). *Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*. Buenos Aires: del Nuevo Extremo.
- Longa, V. (2005). Filosofía de la ciencia y ciencia no lineal. *Teorema. Revista Internacional de Filosofía*, 24(1), 19-34.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Ministerio de Educación Argentino (2017). *Marco de Organización de los aprendizajes para la educación obligatoria argentina*. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa - Secundaria Federal 2030. Recuperado de: file:///Users/verotobena/Downloads/moa-resolucion_imprenta.pdf
- Morin, E. (2019). *Introducción al Pensamiento Complejo*. México DF: Gedisa.
- Najmanovich, D. (2016). *La construcción colectiva de la experiencia. El mito de la objetividad*. Buenos Aires: Biblos.
- Peirone, F. (2018). *Los saberes tecnosociales. Un problema de/para la teoría social*. Santiago de Chile: Grupo Teoría Social y Realidad Latinoamericana (CLACSO).
- Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización (pp. 145-170). En H. Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Precht, D. (2013). *¡Olvida el saber!*. SRF Kultur: Suiza. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TJsoOUdNGMA&t=42s>
- Propuesta Educativa (2013). Editorial: Cambios si transformación, *Propuesta Educativa* 39(1), 3-4.
- Propuesta Educativa (2016). Por otra transposición didáctica. De la matriz de la ilustración a la tecnológica. *Propuesta Educativa* 45(1), 3-4.
- Raigeluth, C. M. (2020). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de educación. *Revista de educación a distancia (RED)*, 32, 1-20.
- Schleicher, A. (2018). *Primera Clase. Como construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. España: Fundación Santillana-OCDE.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (2015). *Conferencia: Las nuevas tecnologías, revolución cultural, revolución cognitiva*. Francia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8qh44YFczt0&t=3s>
- Solis, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. México DF: CEPAL.

- Steinberg C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: FLACSO-UNICEF. Recuperado de: https://2cd71fd1-6166-46f1-837beebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_70_de8faa8be1469581170fa5dd061dbe.pdf
- Suasnábar, C. (2011). Introducción: las nuevas formas de regulación educativa. *Propuesta Educativa*, 36(2), 6-8.
- Tiramonti, G. (2018) (dir.) *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. FLACSO, Buenos Aires, 2018, pp. 166-227. Recuperado de: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>
- Tiramonti, G. (2020). *Mutaciones, tecnologías y complejidades para pensar la educación contemporánea*. ECyS-Bitácora Educativa, FLACSO. Recuperado de: <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/mutaciones-tecnolog%C3%ADas-y-complejidades-para-pensar-la-educaci%C3%B3n-contempor%C3%A1nea>
- Tobeña, V. (2018). “El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos iniciativas de reforma orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos del Proyecto 13 y el CBU”, En: G. Tiramonti (dir.) *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. FLACSO, Buenos Aires, 2018, pp. 166-227. Recuperado de: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>
- Tobeña, V. (2020). “#Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela”. *Tendencias Pedagógicas*, vol. 35, Universidad Autónoma de Madrid, enero-junio 2020, pp. 18-33. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020.35.003>
- Tobeña, V. y Nobile, M. (2021). “¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes”. *Revista de Educación*, No. 22, Universidad Nacional de Mar del Plata, enero-abril 2021, pp. 43-66. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4795
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Walzer, M. (2001). *Las esferas de la justicia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ziegler, S. (2020). Marcar un Rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas. *Propuesta Educativa*, 53(1), 45-58.