

ENSEÑAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL CONTEXTO DEL CAPITALISMO COGNITIVO

TEACHING IN SECONDARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF COGNITIVE CAPITALISM

Cazas, Fernando¹

RESUMEN

El artículo aborda el tema de la enseñanza en la escuela secundaria en el contexto del capitalismo cognitivo. Las preguntas que se plantean son ¿En qué medida los modos de enseñar en la escuela secundaria acompañan los modos de funcionamiento del capitalismo cognitivo? ¿Los cambios impulsados por las políticas educativas de reforma de la escuela secundaria, sintonizan con el nuevo capitalismo cognitivo? Para abordar la cuestión se toman los datos aportados por una investigación de enfoque cualitativo. En ella se trabajó con una muestra teórica que incluyó docentes y estudiantes de la escuela secundaria de la CABA del período 1984-2010. También se analizaron documentos oficiales sobre la enseñanza secundaria. El artículo concluye que la enseñanza en la escuela secundaria continúa reflejando el orden social capitalista. Así como en sus inicios acompañó al capitalismo industrial, hoy acompaña al capitalismo cognitivo.

Palabras clave:

Enseñanza secundaria, Capitalismo cognitivo, Didáctica.

ABSTRACT

The paper addresses the issue of middle school teaching in the context of cognitive capitalism. The questions that arise are: To what extent do the ways of teaching in secondary school reflect the modes of operation of cognitive capitalism? Are the changes promoted by educational reform policies at the middle level in tune with the new cognitive capitalism? To address the issue, the data provided by a qualitative approach research are taken. In it, we worked with a theoretical sample that included teachers and students of the secondary school of CABA from the period 1984-2010. The article concludes that middle school teaching continues to reflect the capitalist social order. Just as in its beginnings it accompanied industrial capitalism, today it accompanies cognitive capitalism.

Keywords:

Secondary education, Cognitive capitalism, Didactic.

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Carrera de Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Psicología, Cátedra de Didáctica General. Email: ferczas@gmail.com

Introducción¹

En el presente trabajo se abordan algunos aspectos sobre el rol de la escuela en tanto productora/reproductora del orden social vigente. Se centra en particular en como los modos de enseñar en la escuela secundaria participan de, lo que algunos autores denominan, el capitalismo cognitivo o informacional. En primer lugar se recuperan algunas ideas que ubican a la escuela como institución moderna, formando parte del capitalismo industrial del siglo XX. En un segundo momento, se presentan algunos resultados del trabajo de campo correspondientes a las actividades de investigación en el marco de la Cátedra de Didáctica General². Finalmente, el trabajo presenta algunos indicios obtenidos que permitirían suponer cambios en la enseñanza en la escuela secundaria que sintonizan con el capitalismo cognitivo o informacional.

La escuela secundaria entre el capitalismo fordista y el cognitivo

La escuela actual es heredera de la escuela de la modernidad. Esta institución ha cumplido un rol fundamental en la difusión de los ideales del orden social moderno (Dussel, 1999; Pineau, 2000). La escuela ha sido la institución encargada de producir un tipo particular de sujeto: el sujeto moderno. Este respondía a los ideales del proyecto político de la modernidad. Un sujeto autónomo, independiente y auto-referencial (Tadeu Da Silva, 1995). Puede decirse que la escuela cumple la tarea clave de formar los sujetos necesarios para el mantenimiento y reproducción del orden social (Bourdieu, 2003). Este orden social moderno es un orden capitalista, y por tanto con clases sociales. La escuela del siglo XX, en especial la de la segunda posguerra, corresponde a lo que se denomina capitalismo fordista. Un capitalismo caracterizado por un crecimiento económico sostenido, una fuerte industrialización con un mercado de trabajo formal en expansión y un crecimiento de las masas urbanas (Tenti Fanfani, 2003). Como en todas las etapas del capitalismo, la distribución de los bienes de la sociedad es desigual. La sociedad distribuye de forma desigual tanto los bienes materiales como los simbólicos (García Canclini, 1984). La escuela, en tanto parte del orden social capitalista, contribuye a la conformación de los habitus de clase (Bourdieu, 2003) que permiten sostener la distribución desigual de los bienes materiales y simbólicos. Así mismo, naturaliza las jerarquías sociales entre las clases. Algunos autores sostienen que el orden social del capitalismo industrial, predominante en el siglo XX, se encuentra

en crisis y ha dejado paso a un nuevo capitalismo: el cognitivo o informacional (Zuckerfeld, 2020). Se trata de una transformación de los modos de explotación en el contexto de un orden capitalista (Boutang, 2014).

Esta transformación del orden capitalista afecta fuertemente a los sujetos. Afecta sus subjetividades y sus formas de relacionarse con los otros. Los valores del sujeto de la modernidad se ven alterados profundamente. Con relación a esto Zuckerfeld (2020) reflexiona:

“Si el capitalismo industrial valoraba la mediación, la postergación de la gratificación, el largo plazo, la racionalidad, los valores apolíneos, el capitalismo informacional exalta la inmediatez, lo efímero, las emociones y los valores dionisiacos.(...) Si ciertas formas del deseo eran reprimidas en el capitalismo industrial, en la primera fase del capitalismo informacional el deseo se libera y comercializa, mientras que en la segunda las formas más variadas de deseo se modulan mediante algoritmos. La axiología que hace vivir a los individuos el deseo inmediato –es decir, sin la mediación crítica de la negatividad- como una esencia original, auténtica e individual constituye posiblemente el gesto ideológico más exitoso del capitalismo informacional.”

En lo que refiere a las transformaciones de la producción y de las relaciones del trabajo, Zuckerfeld (2020), resalta el surgimiento de la “empresa red” y el trabajo colaborativo:

“La empresa red y la producción colaborativa comparten características relacionadas con la organización reticular, la circulación de flujos de información, el carácter contingente de cada configuración particular, que las hermanan como formas organizativas prototípicas del capitalismo informacional.”

Por último nos interesa desatacar que, en el capitalismo cognitivo, se fortalece la ideología del “emprendedor de sí mismo” (Zuckerfeld, 2020). Para este autor, la relación entre trabajo y tecnologías digitales está claramente atravesada por esta ideología en el contexto del capitalismo cognitivo. En este nuevo orden hay una valorización del conocimiento por sobre la fuerza laboral tradicional. El trabajo genera conocimiento y a su vez el conocimiento genera valor. Este lugar privilegiado que ha adquirido el conocimiento en este nuevo orden social en los primeros años del siglo XXI, tiene como consecuencia ubicar en el centro de la escena al sistema educativo (Miguez, 2011). En particular, a la escuela secundaria que carga con el mandato de formar a los jóvenes para insertarse en los ámbitos productivos de las economías nacionales³. La masificación y democratización del nivel secundario favoreció la educación de las masas y la generación de una “intelectualidad difusa”, elementos necesarios para el desarrollo del capitalismo cognitivo o informacional (Miguez, 2011).

La pregunta que nos hacemos llegado este punto es si los modos de enseñar en la escuela secundaria actual continúan formando sujetos para un capitalismo fordista o

¹En este trabajo se ha procurado evitar el lenguaje sexista. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura no se incluyen recursos como “@”, “-a/as”. En aquellos casos en que no se ha podido evitar pluralizar en masculino deseamos que se tenga en cuenta esta aclaración.

²Aquí referimos a las siguientes investigaciones: *Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 1984-2010*. Tesis de maestría (FLACSO). Autor Fernando Cazas, Directora: Ana Diamant; Proyecto UBACyT *Formación de enseñantes universitarios de psicología en la UBA (1974-2004). Contenidos, socializaciones, geografías y tiempos. Memorias desde la dictadura y en democracia*. Directora: Ana Diamant.

³Así lo expresa la Ley de Educación Nacional (LEN) en sus propósitos.

industrial o si muestra indicios de estar incorporándose al capitalismo cognitivo. Para ello vamos a presentar algunos datos recabados a través de las actividades de investigación desarrolladas por el Equipo UBACyT de la Cátedra de Didáctica General de la carrera de Profesorado de la Facultad de Psicología (UBA), dirigido por la Dra. Ana Diamant.

Enseñar en la escuela secundaria de los inicios del siglo XXI

Para abordar el tema, hemos optado por un enfoque cualitativo. Dentro de este enfoque trabajamos con la metodología de la Historia Oral (Diamant, 2014), que nos permite acceder a nuestro objeto de estudio a través de los testimonios que brindan docentes y estudiantes del período en estudio. Las entrevistas son analizadas desde una perspectiva biográfico-narrativa (Arfuch, 2013). Así mismo hemos trabajado con documentos oficiales elaborados por los ministerios de educación (nacional y jurisdiccional) y con documentos aportados por los entre-

vistados (carpetas escolares, exámenes escritos, boletines de calificaciones).

Durante el período 1984-2010, tanto el ministerio del área a nivel nacional como a nivel jurisdiccional produjeron una serie de documentos que contenían recomendaciones para la enseñanza en el nivel. Estos documentos tenían como destinatarios directos a los profesores de la escuela secundaria. Entre 1984 y 1990, estos documentos, manifestaban explícitamente la necesidad de democratizar el sistema educativo argentino y en especial la escuela secundaria. En el lapso 1991-2001 partían de la necesidad de modernizar la escuela media adaptándola a los nuevos tiempos. Para los años 2002-2010, se justificaban en la necesidad de incluir a todos en la escuela secundaria. Con distintas fundamentaciones, durante los tres períodos hubo recomendaciones para que los docentes se inclinaran por un tipo de enseñanza. El siguiente cuadro resume el contenido de los documentos consultados respecto de la enseñanza secundaria.

Cuadro 1: Modos de enseñar recomendados por los documentos oficiales del ministerio nacional y jurisdiccional (CABA).

Período	1984/90	1991/01	2002/10
Modos de enseñar recomendados	<p>Un docente que guíe y acompañe.</p> <p>Un alumno protagonista de su aprendizaje. Activo.</p> <p>Se promueve el uso de “nuevos” recursos: el trabajo en equipos, el debate y la discusión, la flexibilización de los tiempos.</p> <p>Se promueve la evaluación de proceso.</p> <p>Implícitamente rechaza la clase frontal y el enfoque enciclopedista por ser dogmático y autoritario. Subyacen concepciones constructivistas sobre el aprendizaje.</p> <p>Se propone un replanteo de la disciplina y la autoridad del docente en la clase.</p>	<p>Un docente que conduzca el proceso de enseñanza y de aprendizaje con profesionalidad.</p> <p>Un alumno activo desarrollando las actividades de aprendizaje.</p> <p>Se promueve el uso de “nuevos” recursos: trabajo en grupos, flexibilización de los tiempos, uso de espacios alternativos al aula.</p> <p>Se promueve la evaluación de proceso.</p> <p>Se rechaza explícitamente la clase frontal y el enfoque enciclopedista por ser desactualizado. Subyacen concepciones constructivistas sobre el aprendizaje.</p> <p>Se propone la enseñanza por competencias.</p> <p>Se plantea la necesidad de democratizar la escuela media.</p>	<p>Un docente que guíe y acompañe.</p> <p>Un alumno protagonista de su aprendizaje. Activo.</p> <p>Se promueven “nuevas” configuraciones de clase: seminarios, aula taller. Aparecen “nuevos” recursos: netbooks, video.</p> <p>Se promueve la evaluación de proceso.</p> <p>Subyacen concepciones constructivistas sobre el aprendizaje.</p> <p>Se plantea la obligatoriedad del nivel.</p>
Observaciones			

Cuadro de elaboración propia

Así como los documentos oficiales⁴ nos muestran las intenciones de las políticas educativas implementadas, los

⁴Se consultaron documentos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación, por el Consejo Nacional de Educación Técnica, por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

relatos de los entrevistados nos presentan los modos de enseñar tal como se daban en el día a día de la escuela. Lejos de los despachos oficiales y de la academia, en las aulas de la escuela secundaria sucedían transformaciones en los modos de enseñar. Estas transformaciones no siguieron necesariamente ni la lógica ni los tiempos de las políticas oficiales.

Los primeros años (1984 a 1990) muestran a la clase frontal (Dussel, 1999) como predominante sobre otras alternativas, en la que el docente se ubica en el lugar de quien posee el saber, el alumno se posiciona en el lugar del no – saber y la exposición es el medio privilegiado para la transmisión. El recurso por excelencia es el libro. Resulta ilustrativo el siguiente fragmento de una entrevista a una docente:

“(…) en esa época se trabaja generalmente con libros de texto (…) los alumnos estaban muy acostumbrados a trabajar con el libro, trabajar con cuestionarios, exponían después las cosas que ellos leían. Se acostumbraba mucho también a que el profesor pueda explicar y exponer durante un tiempo importante del bloque, tal vez una hora se podía estar hablando del tema y el alumno siempre leía para las clases, participaba, traía ejemplos, tenía una actitud de aceptación de lo que uno le explicaba y a su vez participaba.” (D4 1:11)

También un estudiante refiere a las características de la clase frontal:

“Ya había empezado la democracia, pero no había mucha diferencia en cuanto al dictado de las clases (…) El profesor daba la clase… dictaba… siempre había que tener un libro de texto, había que leer de una clase para la otra una lectura. Sobre eso se trabajaba. No se participaba demasiado. No se podía discutir demasiado (…) Los textos era los mismos que se usaban (…) porque eran los mismos que había usado mi hermana durante la época del proceso.” (A3 1:20)

El examen escrito individual es el instrumento casi exclusivo para la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Si bien hay menciones de algunas tímidas experiencias diferentes, estas son marginales y normalmente cuentan con poco apoyo institucional. Los documentos oficiales critican este enfoque de la enseñanza, pero en estos años, no se ven grandes modificaciones en el terreno escolar. Un estudiante nos cuenta al respecto:

“(…) era la forma tradicional: pruebas escritas… mayormente evaluaciones escritas y por ahí alguna exposición…” (A7 8:04)

Avanzando en la década de los '90, empiezan a aparecer con más fuerza propuestas de clase que rompen con algunas características de la clase frontal. Hay testimonios que dan cuenta de cambios en el lugar del docente y en el lugar del estudiante. El docente ya no ocupa con exclusividad el lugar del saber y el alumno no lo hace desde el lugar del no-saber. El conocimiento comienza a ubicarse en una tercera posición dejando de estar *encarnado* en el docente. Este aparece valorando los aportes de los alumnos, y estos valoran esta actitud. Es interesante observar cómo en algunos testimonios estas novedades aparecen en los ciclos superiores orientados de los bachilleratos. Estas instancias curriculares son relativamente nuevas para el sistema educativo (como el caso de la orientación en Comunicación Social), y presumiblemente más permeables a cambios que otras instancias. Una estudiante

del bachillerato orientado en comunicación social describe claramente esta situación:

“Me acuerdo de… de como si hubiera distintos tipos de clases. Por ejemplo Biología de primer año, historia de primer año era como más de memoria… más parecidas a la primaria” (0:59) “Y después… capaz los años superiores, teníamos… había un espacio de radio entonces hacíamos como un ejercicio de un programa, con todas las tareas.” (2:19) “(…) hacíamos un trabajo práctico pero era más divertido (…) era más interesante, menos teórico, como que era teórico pero también era más integrado con la vida adolescente de ese momento.” (A5 2:59)

Ya en los 2000, y en especial a partir del año 2002, pareciera que se da una “explosión” de formas de enseñar⁵. En muchos casos estas variedades aparecen como en una etapa experimental. Los docentes manifiestan estar a la búsqueda de nuevas modalidades de enseñanza. Los estudiantes, en las nuevas configuraciones didácticas (Litwin, 1997), ganan en protagonismo y los docentes se ubican en el lugar de guía del proceso de aprendizaje de éstos. El trabajo grupal aparece como una alternativa a la hora de pensar nuevas configuraciones de clase. Los docentes cuestionan a los dispositivos por los que ellos transitaron en su escuela secundaria e incursionan en nuevos formatos de enseñanza, en nuevas formas de vincularse con los estudiantes. El manual escolar, deja de ser la única fuente de saberes. Con la incorporación de las tecnologías digitales se pone al alcance de la mano de docentes y alumnos el video, la internet y las aulas virtuales. Algunos testimonios de docentes refieren a estas cuestiones:

“Trabajar con material cinematográfico, con lecturas de algunos otros materiales… textos no solamente de los libros de psicología que tenían los chicos o que estaban en la biblioteca, sino buscar algún otro material como una película que sirva de eje motivador (…) (Vimos la película…) ‘La guerra del fuego’ porque trabajamos un proyecto de antropología. (…) trabajamos algunas cuestiones de autores… con Serrat y lo vinculamos con algunas escuelas filosóficas… bueno era casi un taller…” (D8 2:44)

“(…) aprendo con lo que pueden aportar los propios alumnos. (…) ellos con las nuevas tecnologías, permanentemente aportan información, datos…” (D2 8:45)

También empiezan a aparecer novedades en cuanto a los instrumentos de evaluación. El trabajo práctico de producción domiciliar surge como una opción posible para calificar, así como el seguimiento de la producción en grupos. A modo de ejemplo, algunos fragmentos de entrevistas:

“Intenté con trabajos prácticos, con una evaluación escrita… y me di cuenta que mucho sentido no tenía. Había trabajo

⁵Sin duda no podemos dejar de asociar esto a la situación política y social que se vivía en la –argentina en esos momentos. En circunstancias en que el orden político establecido era severamente cuestionado, es esperable que también se cuestione al “orden educativo establecido”.

grupal, trabajos en pareja... fue toda una exploración sobre la evaluación en secundario.” (D8 11:12)

“Se evalúa a través de un trabajo práctico. La evaluación... la evaluación no es una evaluación tradicional. Una evaluación que puede ser domiciliaria, a carpeta abierta...” (D2 6:02)

En cierto modo, podría decirse que hay una evolución de las configuraciones de clases escolares que van desde el modelo de la clase frontal como forma de enseñar, a una diversidad de modelos de clase que la incluye. Es decir, no es que se observe el reemplazo de una configuración de clase por otra. No se trata de que el modelo único haya cambiado, sino que se trata de la ausencia de un modelo con fuerte predominio sobre otros. Llegando al 2010, encontramos que se aceptan como válidas distintas formas de enseñar y todas merecen la misma consideración.

Los documentos oficiales, hasta el 2002, se orientan a promover el reemplazo del modelo predominante en 1984 (la clase frontal) por otro, una clase basada en las ideas constructivistas. Esto es porque se lo considera más apropiado para una política de democratización de la escuela media. En los '90 se promueve un enfoque similar, aunque con algunas diferencias, que se consideran apropiadas para abordar las exigencias del mundo productivo, es decir que se lleva muy bien con las políticas neoliberales de ese período. Recién a partir del 2002, los documentos parecen aceptar la idea de una pluralidad de formas de enseñar sin plantear un necesario reemplazo de un modelo único por otro modelo único. A partir de los documentos trabajados, y resumiendo, podría decirse que durante los '80 los cambios incentivados por estos en los modos de enseñar parecen justificarse en la necesidad de la democratización. En los '90, los cambios parecen justificarse en la necesidad de modernización. A partir del 2002, los cambios en las formas de enseñar parecen justificarse en la necesidad de cumplir con el mandato de universalización del nivel medio.

Es pertinente destacar que en los testimonios de los exalumnos, la referencia a la clase frontal aparece con la expresión “clase tradicional”⁶. Esta expresión siempre se asocia a aburrimiento, poca significatividad, poco interesante, docentes que hablan y dictan. En cambio, cuando refieren a otras experiencias más dinámicas y participativas, estas siempre van vinculadas a clase entretenida, significativa, propuestas interesantes para los adolescentes. En el caso de los docentes también se refieren a la clase frontal como “clase tradicional” pero, aunque la describen, no todos hacen juicios de valor sobre esta configuración. Es también de destacar que la clase frontal aparece, en especial en los testimonios de los ex estudiantes de los años '80, como un formato ligado al autoritarismo.

Corresponde dedicar un punto especial al resurgimiento de la mención del grupo como instancia de aprendizaje. Vedado expresamente por las órdenes de la dictadura cívico-militar de 1976, el trabajo en grupos casi no aparece en los testimonios de principios del período en estudio.

⁶Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) historian detalladamente el surgimiento de la clase frontal que tiene fuerte presencia en nuestras aulas.

Sin embargo, a medida que transcurren los años, las menciones a configuraciones de clases escolares que incluyen el trabajo en grupos de los estudiantes aumentan considerablemente. Esto también comienza aparecer en lo relacionado al trabajo del docente: las propuestas de proyectos conducidos por varios docentes de la misma asignatura o en formato interdisciplinario. También surgen las denominadas parejas pedagógicas.

Finalmente, cabría preguntarse cómo impactan los cambios impulsados por las normativas desde el gobierno del sistema sobre las configuraciones de clase. A juzgar por la información recabada a través de los testimonios, este no sería un proceso lineal y sin escollos. Podría decirse que cada caso tiene sus particularidades. Por ejemplo, la reforma del régimen de evaluación y calificación de los alumnos en 1986, casi no impactó en las configuraciones de clase. En cambio, reformas como la incorporación de la Educación Sexual Integral (2006), parecen haber generado un fuerte debate entre los docentes dando cuenta de que hay una variedad de situaciones y modalidades de apropiación de los cambios que es difícil de sintetizar en una única respuesta.

Desde una mirada global de la información recogida, podría decirse que hay una tendencia, en materia de modos de enseñar, a pasar de los modelos únicos a una pluralidad de modelos. Pareciera que durante el período 1984-2010 no se produjo el reemplazo de un modelo viejo por uno nuevo, sino que junto al modelo existente surgieron otros alternativos que, en los testimonios, aparecen con la misma importancia y jerarquía. A pesar de que las intenciones de las normas de reformas pretendían explícitamente el reemplazo de una configuración por otra, esto no parece haberse dado así. De alguna manera los testimonios parecen mostrar cambios y permanencias que en parte están en línea con las normas reformistas, pero también reconocen otros factores que motivan los cambios, entre ellos diversas situaciones que surgen en el contexto social.

La escuela secundaria en el contexto del capitalismo cognitivo

Observando los datos obtenidos en el trabajo de campo, podemos reconocer la presencia de cambios en los modos de enseñar en la escuela secundaria. Estos parecen apuntar a la producción de un sujeto diferente al sujeto moderno⁷. Un primer cambio importante es la revalorización de la producción grupal. El trabajo en grupos fue vedado expresamente por las órdenes de la dictadura cívico-militar de 1976. Este casi no aparece en los testimonios de principios del período en estudio. Sin embargo, a medida que transcurren los años, las menciones a configuraciones de clase que incluyen el trabajo en grupos de los estudiantes aumentan considerablemente. Esto también comienza aparecer en lo relacionado al trabajo del docente: las propuestas de proyectos conducidos por varios docentes de la misma asignatura o en formato interdisciplinario.

⁷Recomendamos el trabajo de Ricardo Baquero (2006) para ampliar y profundizar la cuestión del sujeto moderno y sus implicancias en la enseñanza escolar actual.

Contrariando las posiciones individualistas que sostenía la escuela moderna, ahora el trabajo colaborativo y/o cooperativo entre varios estudiantes es considerado valioso. Este tipo de trabajo ubica al estudiante como parte de una red grupal de trabajo en el cual circulan los conocimientos sin necesidad de la presencia del docente. La autoridad vertical propia de la escuela moderna, parece tender a una autoridad que circula horizontalmente a través de los nodos de la red que conforma cada grupo de trabajo asemejando a lo que sucede en las redes sociales. Además, los estudiantes pasan a ocupar un lugar de prosumidores y no solo de consumidores. Así como en las redes los jóvenes ocupan el lugar de consumidores y productores de los contenidos, en la escuela secundaria parece observarse un fenómeno similar (Zuckerfeld, 2020). Los profesores, según los datos recogidos en las entrevistas, aceptan de buen grado los aportes de los estudiantes a diferencia de lo que sucedía en la escuela moderna.

Otro cambio es la pluralidad de modos de enseñar. A diferencia de la escuela moderna que imponía una clase modelo, hoy parecen ser respetados los diferentes modos de enseñar que implementa cada profesor y también las diferentes formas de aprender de los estudiantes (Dussel, 2007). Esto también lleva implícito un reconocimiento a los conocimientos que los docentes y estudiantes producen en las prácticas de enseñanza. Al igual que sucede en los ámbitos empresariales, también los docentes tienen un saber-cómo (Lundvall, 1999) que comienza a reconocerse. La pluralidad de modos de enseñar permite atender a diversos puntos de vista y no pretende alcanzar una clase objetivamente correcta.

Otra cuestión interesante es como los profesores entrevistados se lanzan a la búsqueda de nuevos modos de enseñar que les permitan gestionar la sobreabundancia de información (Zuckerfeld, 2020) y el exceso de estímulos (Byung-Chul Han, 2012). Esto tiene como consecuencia directa tratar de encontrar modos de enseñar que logren captar la escasa atención de los estudiantes (Morduchowicz, 2021). En muchos casos la incorporación de tecnologías digitales tiene por explícito objetivo aquello. En este sentido, el uso de plataformas digitales para el desarrollo de campus y aulas virtuales, es una tendencia fuerte que cobró mayor impulso aun con la reciente pandemia mundial. Esta tendencia va en línea con el auge de las plataformas en distintos ámbitos de la sociedad (Srnicek, 2018). Con lo expresado hasta aquí, podemos decir que hay indicios que muestran unos modos de enseñar en la escuela secundaria que estarían cambiando en sintonía con algunas de las características distintivas del capitalismo cognitivo o informacional. Lo que sucede en el cotidiano escolar ya no es lo que sucedía en la escuela moderna del capitalismo industrial. La enseñanza parece apuntar, no tanto al "sujeto de la obediencia" y de la "sociedad de control" del que hablaba Foucault, sino el "sujeto del rendimiento" del que habla Byung-Chul Han (2012). Un sujeto que produce libremente y que no conoce límites a sus fuerzas productivas. Es decir, la figura del emprendedor como modelo de sujeto.

¿Cómo pensar los cambios en la enseñanza?

Al volver sobre los datos que arroja esta investigación, podemos afirmar que algunos cambios se están produciendo. Tanto el análisis de los documentos oficiales del Ministerio de Educación de la CABA como el de las entrevistas a docentes y estudiantes dan cuenta de unos cambios que parecen guardar cierta relación con las transformaciones producidas en el orden capitalista.

En las conclusiones presentadas en esta investigación (Cazas, 2019), se propone pensar los cambios en la enseñanza en dos líneas o fuerzas: una modernizadora y otra democratizadora. La primera se caracteriza por promover cambios para que los modos de enseñar se modernicen. Esto es, se asemejen a los de los países centrales (EE. UU. y Europa) más "avanzados" y "exitosos". En cambio, la segunda, apunta a generar nuevos modos de enseñar que faciliten el acceso al conocimiento por parte de todos. A primeras vistas, pareciera que los cambios impulsados por las instancias de gobierno, coinciden en muchos casos con los cambios efectivamente producidos en las prácticas de enseñanza. Llegados aquí, corresponde preguntarse: ¿Los cambios impulsados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires van en línea modernizadora o democratizadora? ¿Los cambios que producen los docentes en sus prácticas cotidianas, junto a los estudiantes, van en línea modernizadora o en democratizadora? La respuesta a estos interrogantes excede el marco de este trabajo. Sin embargo, esta cuestión, es sumamente importante ya que plantearía dos formas distintas de pensar la enseñanza y sus transformaciones. ¿De qué modo la enseñanza en la escuela secundaria actual participa de la reproducción del nuevo orden capitalista cognitivo o informacional? ¿Lo hace de manera pasiva o de manera crítica? ¿Todos los actores del sistema educativo favorecen la misma modalidad de participación en la reproducción? Estas preguntas nos permitirán avanzar en la actualización de un tradicional problema de la pedagogía: ¿la educación debe estar al servicio de la reproducción del orden social o debe ser crítica de este e ir en busca de un orden superador?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Boutang, Y. (2014). Capitalismo Cognitivo. Explotación de Segundo grado. En *Hipertextos*, Vol. 2, N° 3, Julio/Diciembre.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Byung-Chul Han (2012). *La sociedad del cansancio*. Buenos Aires: Editorial Herder.
- Diamant, A. (2014). *La historia oral. En la búsqueda de narrativas escolares*. Buenos Aires. Biblioteca Nacional de Maestros. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Dussel, I. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

- García Canclini, N. (1984). Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo, nuevas formas de organización popular. En *Nueva Sociedad* N° 71, (pp. 69-78).
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lundvall, B. (1999). La base del conocimiento y su producción. En *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, N°. 45, (pp. 14-37).
- Míguez, P. (2011). Prólogo. En Vercellone, C., *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*. Buenos Aires: Prometeo.
- Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pineau, P. (2000). ¿Por qué triunfó la escuela? En Pineau, P y otros (2000). *La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra
- Tadeu Da Silva, T. (1995). El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal?. En *Revista Propuesta Educativa* Nro 13. Diciembre (pp.5- 10).
- Tenti Fanfani, E. (ed.) (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira.
- Zukerfeld, M. (2020). Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional. En *Revista Latinoamericana de Antropología del trabajo* N°7 enero-junio.

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2022

Fecha de aceptación: 14 de noviembre de 2022