



Breve ensayo sobre educación, empleo y sociedad en el contexto de la pandemia de Covid-19

Brief essay on education, employment and society in the context of the Covid-19 pandemic

Hernán E. Sala

hersala@gmail.com

Licenciado en Ciencias Biológicas por la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Es docente-investigador del Ciclo Básico Común (UBA) y también es investigador científico del Instituto Antártico Argentino de la Dirección Nacional del Antártico. Ha realizado una variedad de capacitaciones de posgrado, entre ellas y de manera más reciente, el Programa de "Actualización de Postgrado: Aproximación sociocultural a los procesos de identificación en la cotidianeidad educativa" organizado por la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL) y FEDUN. Sus principales áreas de interés son la educación superior y el cambio climático.

107

Resumen

El presente ensayo comienza con el análisis de una serie de aproximaciones a los conceptos de educación y de sociología de la educación. También analiza críticamente el valor de algunas de las principales teorías de la educación en el contexto nacional y latinoamericano, y brinda un sucinto recorrido acerca de las dificultades más relevantes de la educación media y universitaria en la Argentina, tales como la segmentación, la fragmentación, la relación con el mundo del trabajo, etc. Además, se toman en consideración algunos de los efectos más inmediatos de la pandemia del Covid-19 y de las acciones tomadas por la comunidad educativa durante el primer año de la misma. Para ello, el autor examina bibliografía tanto de autores clásicos como noveles en



el campo de la educación. Este breve ensayo no pretende ser taxativo ni mucho menos abarcativo sobre un campo tan complejo y extenso, no obstante, sí se presenta como una reflexión abierta y contextualizada acerca de las principales dificultades que enfrenta la educación en nuestro país.

Palabras claves: Educación, aprendizaje en línea, empleo, pandemia, mercado de trabajo

Abstract

This essay begins with the analysis of a series of approaches to the concepts of education and the sociology of education. It also critically analyzes the value of some of the main theories of education in the national and Latin American context, and provides a brief overview of the most relevant difficulties of secondary and university education in Argentina, such as segmentation, fragmentation, the relationship with the world of work, etc. In addition, some of the more immediate effects of the Covid-19 pandemic and the actions taken by the educational community during its first year are taken into consideration. To do this, the author examines bibliography of both classical and novice authors in the field of education. This short essay does not pretend to be exhaustive or much less comprehensive on such a complex and extensive field, however, it does present itself as an open and contextualized reflection on the main difficulties faced by education in our country.

Keywords: Education, Electronic learning, Employment, Pandemics, Labour market

Introducción

Tomaremos como punto de partida la idea de que la educación es una forma altamente especializada, organizada y burocratizada de socialización, y que su análisis no se reduce exclusivamente al plano técnico-metodológico o

pedagógico sino que se encuentra atravesado y tensionado por múltiples factores, entre ellos éticos, ideológicos y políticos. Cabe agregar que el abanico de definiciones posibles en cuanto a la educación es muy amplio y que, desde otras corrientes menos críticas, la educación puede entenderse como la construcción compartida del conocimiento. Por otra parte, existe consenso entre autores de diversas vertientes ideológicas en cuanto a que hay una fuerte ligazón entre educación, forma de gobierno y distribución del poder en la sociedad, que van desde la concepción de la educación y/o escuela pública como “la iglesia de la democracia” (Dewey en Dahl, 2004) hasta su interpretación como aparato ideológico del Estado abocado a “*la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido [por] la ideología dominante*” (Althusser en De Ibarrola, 1985, pp. 111-112).

Entonces, resulta necesario reconocer que al educar no sólo se comparten y se enseñan saberes y conocimientos sino que al mismo tiempo se transmiten códigos de comportamiento, valores, y toda una variedad de pautas que coadyuvan, al mismo tiempo que condicionan y restringen, la interpretación de la realidad, la formación subjetiva, la construcción de sentido e incluso la cosmovisión toda. También se ha dicho que la educación contribuye a la reproducción material y cultural de la sociedad, y que dicha reproducción puede ser analizada en distintos planos como el biológico, el económico y el social (Fernández Enguita, 1990, p. 16). Y así podemos encontrar una extensa variedad de definiciones que enfatizan o soslayan determinados aspectos. Pero más allá de esta variedad, si hay algo seguro, es que ninguna de estas definiciones, ni tantas otras que podamos brindar, será aséptica desde una perspectiva ideológica y ética, y tampoco será ajena a los distintos enfoques que se plantean desde la sociología de la educación.

Por otra parte, existe cierta discusión al respecto de si la sociología de la educación es una disciplina en sí misma o si se trata específicamente del estudio de la educación por parte de la sociología general (Fernández Enguita, 1990, p. 23; Bonal, 1998, p. 17). Hay que admitir que un determinado

enfoque sociológico tendrá inevitablemente una incidencia bastante directa en la mayor parte de los análisis que se planteen en el marco de la sociología de la educación. Al respecto de esta definición Bourdieu (1973) sostiene:

“El papel específico de la sociología de la educación se asume una vez que se ha consolidado como la ciencia de las relaciones entre reproducción cultural y reproducción social. Esto ocurre cuando se busca determinar la contribución del sistema educativo a la reproducción de la estructura de relaciones de poder y relaciones simbólicas entre clases, al contribuir a la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural entre estas clases.”

Pero no nos explayaremos más sobre este punto, ya que lo que se desea resaltar es que a partir de la posguerra, en esta disciplina o campo del saber, se produce una profusión de teorías que intentan desentrañar la relación entre educación y desarrollo, movilidad social y trabajo. Sin embargo, más allá de la riqueza teórica que ellas ofrecen y sus distintas capacidades explicativas y predictivas, es válido preguntarse hasta que punto sus tesis y conclusiones son aplicables al contexto latinoamericano; ya que casi la totalidad de dichas teorías ha sido desarrollada en países centrales, en donde al menos desde mediados del siglo XX no existen los niveles generalizados de informalidad y precariedad laboral, los altos índices de desempleo y pobreza que lamentablemente abundan en nuestro país y en la región. Por ejemplo, Baudelot y Establet (1987, en Bonal, 1998, pp. 102-103), señalan que en un país de capitalismo avanzado como es Francia, a partir de la escuela primaria se produce una segmentación temprana que conduce a los niños hacia dos tipos de redes escolares que son más o menos excluyentes entre sí. Una más breve y de carácter profesional, centrada en un aprendizaje mecánico, concreto y discontinuo, que habilita a un mercado de trabajo de menor prestigio y remuneración, la cual es transitada por hijos de obreros. Mientras que la otra, centrada en lo abstracto, original y continuo, y que habilita a puestos de trabajo o cargos de mayor jerarquía y remuneración, es nutrida por sectores medios y altos de la sociedad. Dejando de lado las objeciones que puedan plantearse frente a un sistema con tales

características, vale preguntarse qué grado de ajuste o qué validez posee como herramienta de análisis un modelo así planteado en América Latina, cuando es sabido que una fracción considerable de estudiantes no termina (y en menor medida a veces ni siquiera comienza) la educación media. O cuando es harto conocido que -desafortunadamente- muchos jóvenes aún después de haber egresado de la escuela media continuarán viviendo en las mismas condiciones de exclusión y precariedad en que lo han hecho sus padres. ¿En cuál red de las enunciadas por Baudelot y Establet (1987) se encuentran estos jóvenes? A nuestro entender, la realidad latinoamericana excede con creces las categorías propuestas por estos autores. Siguiendo este argumento, es posible que la realidad nacional o regional tampoco pueda aproximarse demasiado a lo que sostiene Bonal (1998, p. 118) al criticar las teorías de la reproducción. Allí, el autor plantea un conflicto entre cultura de clase obrera y cultura dominante, sin embargo, en nuestra visión, en América Latina se presenta un marco cultural asociado a condiciones de pobreza estructural en la cual el desempleo y la informalidad laboral son de carácter intergeneracional y que, con frecuencia, acontecen en condiciones incompatibles con la dignidad humana. ¿Cuál sería la cultura de “clase obrera” de una persona que pertenece a una segunda o tercera generación de desocupados?, ¿cuál sería su percepción acerca del trabajo asalariado y registrado en una industria?, acaso ¿no lo desearía con ansias como una vía de acceso a una vida con mayores niveles de dignidad y previsibilidad?

De allí que, si bien puede ser útil o necesario estudiar teorías elaboradas en países centrales, es indispensable revisar qué correspondencia o grado de ajuste tienen con nuestra realidad económica y social⁴; ya que es probable

⁴ De manera análoga y desde una perspectiva individual, Robles (1999), citado por Tiramonti (2004, pág. 24), sostiene que los modelos de construcción de la individualidad no pueden ser idénticos en las sociedades del capitalismo desarrollado y en las sociedades de la periferia. Más adelante Tiramonti (2004, pág. 25) agrega: “*La gran diferencia... reside allí donde las inseguridades a las que están expuestos los que viven en la periferia globalizada son doblemente más determinantes para la composición de la biografía individual y para la construcción de las estructuras cognitivas...*”. Llegado a este punto, no parece que sea necesario indagar mucho más

que los estratos sociales y los procesos presentes en el capitalismo periférico desborden los modelos elaborados en sociedades de capitalismo avanzado. Esto último reafirma la necesidad de contar con trabajos e investigaciones realizadas en el ámbito local, que cuenten con la perspectiva de investigadores que conozcan en profundidad (y/o que hayan vivenciado) el sistema educativo argentino o de otros países de la región.

Segmentación y fragmentación en la escuela media

Dos rasgos relevantes de la educación en Argentina son la segmentación y la fragmentación. De acuerdo con Tiramonti (2004, pp. 26-27) el proceso de segmentación del sistema educativo ya es detectable en investigaciones realizadas a partir del regreso de la democracia a nuestro país. De forma sintética, se entiende por segmentación al conjunto de fenómenos que operan informalmente dentro del sistema educativo formal, seleccionando y diferenciando a las personas de acuerdo a su origen socioeconómico y a las proyecciones o “expectativas” que se deposita en ellas. Cabe agregar que estas últimas pueden ser proyecciones realizadas, explícita o implícitamente, tanto por el cuerpo docente como por los propios estudiantes o su núcleo familiar y demás actores sociales.

Cabe señalar que el concepto de segmentación lleva implícito el fracaso de la idea de una escuela con capacidad niveladora⁵. Más allá de las críticas que puedan hacerse alrededor de este fenómeno, se asume que la segmentación funciona dentro de un sistema integrado, aunque “diferenciado jerárquicamente”. En cambio, por fragmentación, la autora refiere a una transformación más drástica y profunda del sistema educativo, caracterizada

para analizar si la construcción de sentido y de subjetividad puede ser la misma siendo obrero industrial en un país hegemónico que desocupado intergeneracional o desde hace décadas en la periferia del capitalismo globalizado.

⁵ O acaso su abandono consciente y voluntario, con las consecuentes decisiones políticas.

por la desintegración, ausencia de centro y falta de “sentido compartido”. En otras palabras, el reflejo en el ámbito educativo de una sociedad desorganizada, distante de un modelo societario en donde el Estado juega un rol mediador-organizador, carente de referencias comunes y con cosmovisiones divergentes. No en vano, Fernández Enguita (1990, pág. 35) afirma *“las escuelas... reproducen en miniatura, aunque con importantes modificaciones, la estructura general del Estado”*, y podríamos agregar aquí también su retirada o deslinde de responsabilidades.

La segmentación y la fragmentación de nuestro sistema educativo se manifiesta de manera particular en la escuela media. Ambos fenómenos se profundizaron a partir de la década de 1990, dando lugar a la transformación o surgimiento de espacios que atienden de manera casi exclusiva a sectores específicos de la sociedad. Así, es posible encontrar establecimientos que reciben a los sectores de mayores ingresos para brindarles una formación *“en la frontera tecnológica educativa logrando que los alumnos egresados de estas escuelas, si lo desean, estén en posición de postular a las universidades de los países industrializados en condiciones muy similares a los que egresan de escuelas secundarias de esos mismos países”* (Labarca, 2004). Mientras tanto, otros establecimientos con una oferta educativa más modesta o acotada, reciben a los sectores más vulnerables y/o empobrecidos de la población. No obstante, vale señalar que, en cualquiera de los casos, formalmente sus puertas están abiertas a todos los sectores socioeconómicos (Servetto y Bosio, 2019). De hecho, hace más de dos décadas Tedesco y Schiefelbein (1995) afirmaban que *“la homogeneidad en la oferta escolar, en contextos de fuerte desigualdad social, es puramente formal”* y que, como consecuencia, procesos educativos formalmente homogéneos dan lugar a resultados heterogéneos.

De este modo surgen las “escuelas para pobres” o incluso, llevando la fragmentación al extremo, “turnos para pobres”. Esto es, por ejemplo, instituciones educativas en donde determinados turnos (particularmente el

turno noche) reciben de manera casi exclusiva a los y las jóvenes de familias con menos recursos. Así, en las localidades en donde se encuentran tales instituciones, suele producirse una estigmatización de las mismas sobre la base de una desvalorización de la formación académica que imparten, las relaciones sociales que en ellas se establecen y las credenciales que otorgan. De allí que también suceda, que una parte de los jóvenes, o sus padres, eviten o decididamente descarten, en la medida de sus posibilidades, la oferta educativa que proveen dichas instituciones desprestigiadas, ya sea en el plano académico, social y simbólico.

Por otra parte, vale la pena retomar uno de los aspectos analizados en la investigación realizada por Servetto y Bosio (2019) citada en el párrafo anterior. Allí, las autoras señalan que en el año 1954, en una localidad del interior de la provincia de Córdoba, en donde no existían hasta entonces escuelas secundarias, se promovió y materializó desde los sectores más humildes, en articulación con representantes políticos populares, la apertura de la primera escuela media de la localidad. Uno de los objetivos principales de la escuela era *“sacar la juventud de la calle y del vicio”*, y si bien la misma logró brindar un espacio a jóvenes con recorridos educativos atípicos o *“problemáticos”*, en forma más o menos paralela se constituyó en una institución estigmatizada por otros sectores de la sociedad local. Entonces, creemos que corresponde preguntarse qué aspectos actuaron de manera contraproducente en la creación o a lo largo de la vida institucional de dicha escuela. Es decir, analizar si se trata de una escuela que recibe a los sujetos más vulnerables para brindarles los recursos necesarios para acceder a puestos de trabajo que les permitirán salir de la pobreza o, si es la escuela que únicamente los recibe, e incluso los contiene, pero que no les brinda los recursos académicos ni las credenciales necesarias para acceder a mejores condiciones de vida a través del ingreso al mercado de trabajo. Pero vayamos todavía más lejos, ¿podrían las credenciales allí recibidas actuar en desmedro de su inserción en el mundo laboral o restringiendo sus perspectivas

profesionales y sociales? Entendemos que esta paradoja o contradicción es un verdadero desafío no sólo desde el encuadre teórico sino también, y fundamentalmente, en cuanto a su implementación. No tenemos una respuesta cierta y clara capaz de resolverla, pero somos conscientes de que representa un riesgo importante para cualquier institución educativa (o civil) que se proponga dar un desafío similar.

Retomando el análisis del concepto de fragmentación, Tiramonti (2004, pp. 30-33) caracteriza con precisión los fenómenos sociales y las estrategias que se despliegan en estas instituciones en donde asisten los sectores más expuestos a las recurrentes crisis económicas y a diferentes formas de precariedad laboral (desempleo, subempleo, empleo no registrado, etc.). La autora denomina "*procesos de desinstitucionalización*" al conjunto de contingencias que priman en estos sectores altamente desprotegidos y sometidos a la desafiliación social. Se observa un debilitamiento de los marcos normativos, y la ineficiencia de la regla instituida es un rasgo característico; no obstante, para muchas de estas familias la escuela continúa siendo depositaria de la esperanza de una vida digna, a salvo del delito y de las adicciones. También señala que "*la socialización familiar es tan débil que no alcanza para incorporar a sus hijos a los patrones de conducta socialmente aceptados*", y que frente a esa incapacidad e impotencia las familias buscan que la escuela supla ese rol. Lo cual genera una presión adicional sobre instituciones ya desbordadas por una variedad de problemáticas (presupuestarias, administrativas, etc.)

¿Y qué sucede en las universidades?

Aún cuando se trate de otro nivel del sistema educativo, es posible observar en cuanto a las universidades algunos rasgos que guardan cierta similitud con el recién descrito para las escuelas medias. Por ejemplo, expresiones descalificativas o estigmatizantes aparecen con cierta frecuencia en los medios, incluso vertidas por ex-funcionarios del más alto nivel, al respecto

de las universidades de reciente creación en el conurbano bonaerense. Es bien sabido que la composición de la matrícula de estas casas de estudio está conformada en amplia medida por la primera generación familiar que accede a los estudios universitarios. A los fines de lograr su cometido estas instituciones despliegan una serie de estrategias y herramientas específicas, las cuales no resultan imprescindibles para otras universidades que ya gozan de una posición bien consolidada en términos materiales y simbólicos. Interpretamos que la labor que realizan estas universidades “nuevas” en el contexto de la precariedad económica y social en que nos han sumido el descalabro económico, el endeudamiento irracional y la pandemia del Covid-19, es tan necesaria como compleja de abordar.

Otra cuestión relevante que se presenta al analizar algunas de las cualidades de las universidades latinoamericanas (en particular las de gestión pública), se encuentra entre los variados contrastes que existen entre estas y las de los países desarrollados. No nos detendremos aquí en diferencias obvias y abismales como pueden ser los presupuestos o la infraestructura disponible, sino en algo más básico como es la razón de ser de estas instituciones. Es decir, sus objetivos fundamentales, en donde pareciera existir cierto carácter de oposición, y que una mirada superficial podría interpretar como una divergencia entre unas y otras.

Desde hace décadas es común identificar que las universidades de los países centrales planteen desde un principio una fuerte integración con la industria y de manera más reciente con las *start-ups* y demás actividades productivas o de servicio que hacen un uso intensivo de la tecnología y del capital. Por otro lado, en el lenguaje y en la presentación de las universidades de países periféricos son más frecuentes expresiones ligadas a brindar respuesta a las deficiencias económicas y sociales que se extienden en sus territorios. Tal es así que el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en su página electrónica expresa: *“La función transformadora y comprometida de la universidad que debe ser un centro de debate y de formulación de propuestas para la*

resolución de los problemas locales, nacionales y regionales". Para ampliar este punto, también resulta útil mencionar el análisis que realizan Tedesco y Schiefelbein (1995) en cuanto a la relación que suele existir entre el sistema educativo formal y la demanda externa al mismo, dentro de la cual se encuentra el sector productivo, las empresas, "el mercado", etc., y remarca la tensión que suele generarse entre las universidades latinoamericanas y su correspondiente demanda externa.

Más allá de estas enunciaciones en apariencia divergentes, entendemos que no hay una oposición ni una contradicción en cuanto a los objetivos que se proponen unas y otras casas de estudio, ya que en líneas generales se abocan a lo mismo, esto es, a brindar respuestas a problemas o dificultades propias de sus realidades socioeconómicas que, evidentemente, sí son contrastantes. Así, en el primer caso se prioriza nutrir a las empresas con profesionales capaces de interactuar y de aprovechar los recursos tecnológicos más avanzados, y de este modo contribuir al desarrollo local. Y, en el segundo, la pobreza, la falta de acceso a la salud, a la educación y demás déficits sociales convocan la atención de las universidades latinoamericanas y de allí su interés en formar profesionales y científicos capaces de resolver estas problemáticas de carácter urgente.

En consecuencia, es más que razonable que las universidades procuren resolver de manera prioritaria las problemáticas propias de la sociedad de la que forman parte. Incluso, si se trata de universidades sostenidas con fondos públicos, este interés deviene prácticamente en imperativo, ya que dichos fondos provienen de los propios ciudadanos. De allí que, aún cuando a prima facie pareciera existir una oposición o divergencia de objetivos entre universidades de distintos países en cuanto a la formación y el rol que ejercerán sus futuros egresados, antes que eso, tal vez sea posible identificar un criterio similar. Es decir, una correspondencia entre los objetivos que se proponen las mencionadas casas de estudio y las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran inmersas. Por ello, en definitiva,

las universidades latinoamericanas se proponen los objetivos que se proponen porque enfrentan una realidad distinta a las de otras regiones del mundo.

Asimismo, retomando a Tedesco y Schiefelbein (1995) podemos enfatizar que el sistema educativo no debería plantearse una dicotomía entre objetivos de formación ciudadana y objetivos de productividad ligados a la actividad económica. Más aún, estos autores mencionan que desde distintos organismos internacionales (CEPAL y UNESCO), se subraya que la formación en cuanto a competencias y/o habilidades cívicas y productivas no sólo es factible de manera simultánea sino que se complementan entre sí. Es decir, que para que las personas puedan ejercer una ciudadanía plena en el siglo XXI es necesario que cuenten con aquellas competencias que les permitan participar e integrarse tanto a sistemas políticos democráticos como a sistemas productivos institucionalizados.

De todas formas, es un hecho cierto que las transformaciones en el mundo del trabajo son tan dinámicas y variadas que las universidades se ven interpeladas cada vez con mayor frecuencia en cuanto a sus objetivos de formación académica y, en particular, profesional. En lo que respecta a las “nuevas” oportunidades laborales, especialmente para los más jóvenes o para quienes no lo son tanto y procuran salir de la situación de desempleo, en general están conformados por formas “atípicas” de empleo. Pero este fenómeno no es tan reciente, tal es así que, hace más de dos décadas, Montero (2000) expresaba:

“Son cada vez menos las personas que tienen acceso a un empleo típico definido como un trabajo con contrato de duración indefinida, a tiempo completo, en los locales de una empresa, bajo la supervisión de un empleador con una remuneración pactada y con prestaciones sociales completas. Tanto en las economías desarrolladas como en los países en desarrollo se registra un aumento de las formas de empleo “atípicas” en las cuales existen variadas condiciones de dependencia jurídica y económica, múltiples mecanismos de

generación de ingresos y de adquisición de competencias” (Montero en Labarca, 2004).

Hace aproximadamente sesenta años que la educación universitaria en occidente se interpela profundamente en cuanto a su rol y al de sus futuros egresados. A pesar de que no es posible establecer una fecha exacta que marque el inicio de esta etapa, resulta adecuado situar este punto a fines de la década de 1960. Es a partir de entonces (y de manera todavía más aguzada a partir de las crisis del petróleo de la década siguiente) que se produce una suerte de ruptura con el paradigma funcionalista de la educación y que la teoría del capital humano comienza a ser cuestionada, luego de que se hicieran manifiestos los primeros síntomas de sobrecalificación y desempleo entre graduados universitarios, conjuntamente con un progresivo estancamiento de la movilidad social (Bonal, 1998, p. 55). Siendo estos últimos, signos evidentes que la pujanza de los años de posguerra estaba llegando a su fin y que a partir de allí la educación cobraba otro sentido.

Y si desde aquel momento, en el contexto del “mundo desarrollado”, las universidades se ven compelidas a redefinir su rol, la de sus egresados, y a explicar a la sociedad los beneficios de capacitarse en sus claustros, consideremos las dificultades adicionales que esto puede representar en otras regiones “menos prósperas” del mundo. De forma análoga, si docentes-investigadores de la educación, en el seno de los países hegemónicos plantean retos como el siguiente:

“...neither the purpose, the methods, nor the population for whom education is intended today, bear any resemblance to those on which formal education is historically based.”⁶ (Pond 2002, en Cleveland-Innes, 2020).

⁶ “...ni el propósito, ni los métodos ni la población a la que se destina la educación hoy en día guardan semejanza alguna con aquellos en los que se basa históricamente la educación formal.” Trad. del autor.

Desde la periferia del capitalismo globalizado las dificultades son abismalmente más profundas. De allí que las universidades latinoamericanas enfrentan un enorme desafío al plantearse las estrategias y los objetivos de la formación que imparten, ya que tienen la compleja labor de formar los futuros egresados desde un contexto incierto para otro contexto futuro igualmente incierto.

La irrupción de la pandemia y la virtualidad forzada

Si bien el Covid-19 comenzó como una cuestión distante y extraña, en pocas semanas se transformó en un problema inmediato y ubicuo. De allí en más, todo análisis o reflexión acerca del sistema educativo se vio completamente invadido por un fenómeno tan extenso que ocupó el planeta entero y, a la vez, tan profundo que permeó en cada uno de los componentes de los sistemas nacionales. La pandemia del Covid-19 posiblemente represente el efecto globalizador de mayor celeridad en la historia de la humanidad. Una verdadera globalización casi instantánea del desastre en términos sanitarios y económicos.

La pandemia del Covid-19, si bien es en el presente un tema coyuntural, es evidente que es mucho más que eso. De hecho, ha desafiado y puesto en blanco sobre negro todas las capacidades y debilidades no sólo de los sistemas educativos sino de prácticamente todos los sistemas e instituciones del planeta (económicas, políticas, jurídicas, etc.); tal es así, que cuesta encontrar un caso, a modo de contraejemplo, de una entidad u organismo de cualquier parte del mundo que no haya sufrido sus consecuencias. De allí que autores de diversas vertientes como Ventura Santos et al. (2020) o García Delgado (2020) coincidan en caracterizar a la actual pandemia como un hecho social total.

Un considerable número de investigaciones recientes y en curso intentan ponderar las consecuencias que ha tenido la pandemia en los distintos

componentes de los sistemas educativos, pero en todo caso, dichos estudios están evaluando los efectos a corto plazo. Es necesario concientizar que todavía no es factible evaluar las consecuencias de la pandemia más allá de los efectos más inmediatos. Es decir, aún no es posible dimensionar lo que pueda suceder a mediano y largo plazo en los distintos componentes del sistema educativo. Al menos así lo expresa un estudio realizado sobre un conjunto de 67 docentes de grado y posgrado de la Universidad de Buenos Aires (Iriarte et al., 2020). En él, los docentes, al ser consultados acerca de “cómo impacta el actual proceso de virtualización [forzada] en la calidad educativa”, respondieron en un 53% que consideraban que este era negativo, pero que no era posible estimarlo en su completitud debido a la presencia de aspectos contrastantes, y a que aún era demasiado temprano para hacer tal evaluación.

Junto con la pandemia llegó, de manera no planificada, la virtualidad en su máxima expresión. Los estudios sostienen que aunque no sea una panacea, la virtualidad llegó para quedarse, simplemente porque resulta funcional en muchos aspectos. Múltiples experiencias recientes (y no tanto) a lo largo de un importante número de universidades públicas y privadas, nacionales o del extranjero, indican que la virtualidad es un recurso muy valioso, y que estaba subutilizado hasta la irrupción del Covid-19. La pandemia obligó a completar de manera apurada, y con frecuencia también desprolija, una transición que había comenzado muy gradualmente en algunas instituciones nacionales unas pocas décadas atrás. Posiblemente, el caso más emblemático desde el punto de vista cronológico sea el de la Universidad Nacional de Quilmes, en donde existe la posibilidad de estudiar en modalidad virtual desde hace más de veinte años, siendo “*la primera Universidad Pública Virtual de Argentina y de América Latina*” (Universidad Nacional de Quilmes Virtual). Sin embargo, a comienzos de 2020 la mayor parte de las instituciones educativas, los y las estudiantes y sus familias no estaban en condiciones de pasar a una modalidad virtual de manera casi exclusiva. Esto generó una urgente e

importante demanda, y todavía lo hace, en capacitación e inversión en TICs en toda la comunidad educativa.

Efectivamente, es un hecho que la virtualidad llegó para quedarse, pero es necesario agregar que la virtualidad no resuelve todas las necesidades de la educación superior (ni mucho menos las de otros niveles) y tampoco responde a todas las demandas de estudiantes, docentes, administrativos, etc. Entonces, es necesario darle a la educación virtual, en sus distintas modalidades, el valor que le corresponde; sobrevalorarla puede ser tan poco fecundo como rechazarla (Sala et al., 2018). Es necesario pensar la educación virtual como una alternativa o un complemento, muy potente por cierto, que bien empleado puede ser extremadamente útil, ya sea facilitando el acceso a los materiales de estudio, ampliando los tiempos disponibles para el estudio y la enseñanza, reduciendo costos de viáticos tanto para estudiantes como docentes, etc. Desde ya, no tiene demasiado sentido enumerar todos los efectos negativos que podría tener su mal uso, pero alcanza simplemente con advertir que podría comprometer el acceso a una educación libre, gratuita y de calidad. De allí que sea necesario incorporar las ventajas que conlleva la educación virtual pero sin caer en aproximaciones ingenuas.

Reflexiones finales

Ahora, que ya ha transcurrido poco más de un año desde el inicio de la pandemia, es necesario revisar diversos aspectos. Por ejemplo, la educación virtual o por medios electrónicos en sus variadas modalidades trae aparejada una serie de beneficios que se han mencionado en párrafos anteriores, pero al mismo tiempo es una actividad que puede ser vivida como una experiencia deprivada de ciertos estímulos afectivos o emocionales que afectan principalmente a los más jóvenes y/o a quienes perciben algunas deficiencias en su formación previa y entienden que eso les genera una desventaja. Es probable que tal situación se presente con mayor frecuencia en estudiantes de sectores humildes. Sin embargo, y en la medida que pueda saldarse el

déficit emocional mencionado, también es factible que en algún aspecto la virtualidad democratice el acceso a la educación, por ejemplo, posibilitando que estudiantes trabajadores, madres, etc. dispongan de mayor flexibilidad para realizar sus estudios. Es obvio que para poder progresar en este aspecto es fundamental que los estudiantes dispongan de dispositivos y de una conectividad con una calidad mínima tal que les permitan seguir los cursos de manera regular⁷. En este sentido es muy valiosa la nueva normativa que permite acceder a los dominios “.edu” sin que ello represente consumo de datos para las líneas de teléfonos celulares. Es importante que los docentes seamos conscientes de esta limitación en cuanto a la conectividad, que afecta a una proporción considerable de estudiantes⁸ y que, en consecuencia, se maximicen esfuerzos y estrategias para superar este déficit⁹. Es fundamental que los recursos y los contenidos en general, estén disponibles en dominios “.edu.ar”; por ejemplo, en repositorios institucionales, evitando en lo posible páginas comerciales con dominio “.com”, ya que esto puede tener un fuerte impacto sobre el consumo de datos, ocasionando que muchos estudiantes pierdan la continuidad en sus cursos.

Otro aspecto menos coyuntural, pero sin embargo crítico, consiste en que aún cuando el mercado laboral se ha diversificado bastante en las últimas

⁷ Casi todos los docentes de cualquier nivel educativo de nuestro país, sabemos que una fracción considerable de estudiantes sobrelleva la virtualidad de la mejor manera posible utilizando recursos limitados como teléfonos celulares, tabletas u otros dispositivos que por su diseño (concebido para comunicaciones breves o para el entretenimiento) o por el uso que se les brinda (una notebook compartida por varios hermanos o una familia entera) distan de ser los más idóneos para estudiar de manera sistemática y regular.

⁸ Es obvio que las dificultades relacionadas con la conectividad (disponibilidad, costos y demás cuestiones técnicas) también afectan a los propios docentes.

⁹ En ocasiones, esto puede lograrse reduciendo el tamaño de los archivos; por ejemplo, un archivo en formato “pdf” puede ser sensiblemente más “liviano” o pequeño que el mismo contenido en formato “ppt”. De forma similar, un archivo de audio puede ser muchísimo más compacto y fácil de transferir que un archivo de video. Es importante tener en cuenta estas diferencias, en particular cuando un video no contiene imágenes que sean sustanciales para la enseñanza de un tema. En tal caso, un archivo de audio puede cumplir la misma función al tiempo que optimiza el uso de los paquetes de datos brindados por las empresas de telecomunicaciones.

décadas, no es capaz de garantizar que a mayor recorrido educativo formal corresponda mayor remuneración, asociada a mayores posibilidades de ascenso social. No obstante, sí hay consenso entre distintos investigadores en que existe un nivel mínimo o estándar en cuanto a la educación formal sin el cual es muy improbable acceder a un empleo en el mercado formal de trabajo. En este sentido, vale la pena traer lo expresado por Henry Giroux (en De Ibarrola, 1985, p. 154) en relación con la escuela media, en donde afirma que la misma aún conserva su rol de movilidad social aunque produzca egresados *"a una tasa mucho más rápida que la capacidad de la economía para emplearlos"*. Desde ya que este desajuste entre producción y demanda de egresados de la escuela media, puede ser todavía más severo en América Latina. Y si extrapolamos este argumento, encontramos que cursar una maestría o un doctorado no constituyen garantía de mayor remuneración o de obtener empleo en una determinada área de especialización. No obstante, desde los inicios del siglo XXI, el hecho de no disponer del título de egreso de la escuela media, es un factor casi excluyente del empleo registrado.

En cuanto a las formas de empleo "atípicas" antes mencionadas, cabe decir que luego de transcurrido el tiempo, lejos de ser una promesa de ingreso y prosperidad, lamentablemente muchos de estos empleos "atípicos" oscilan entre la pobreza en lo que respecta a ingresos, y la precariedad en lo que respecta a la seguridad social y los riesgos de trabajo. En otros casos también asume una forma de tercerización encubierta bajo la pretensión de una suerte de "emprendedurismo" o autoempleo no muy distante de la autoexplotación. Un ejemplo de estas nuevas modalidades laborales son los trabajos de plataforma, en donde el vínculo entre el trabajador y el empleador acontece en una nebulosa (literalmente en la "nube" de Internet), bajo un vínculo débil o incierto, escasamente institucionalizado, en donde no queda establecido de manera clara cuáles son las condiciones y los límites de la relación de dependencia, si es que existe.

Dado el incremento inusitado en los niveles de pobreza, los cuales son particularmente alarmantes en las franjas etarias más tempranas, sería extremadamente negativo tanto en términos individuales como sociales, que niños y jóvenes se vean obligados a abandonar sus estudios. Tal es así, que las graves condiciones socioeconómicas que atraviesa nuestro país y la región, ratifican una vez más que *“el mayor desafío para los gobiernos [de América Latina] es mantener a los niños y adolescentes en los colegios hasta su graduación en el nivel secundario”* (Labarca, 2004).

Por tal razón, es imprescindible diseñar, implementar y sostener en el tiempo políticas públicas en los distintos órdenes jurisdiccionales (nacional, provincial y municipal) que procuren maximizar la retención y reducir el desgranamiento en todos los niveles de la educación obligatoria. Y de manera particular en los últimos años de la escuela media, que es cuando se produce un marcado incremento en la deserción escolar como resultado de una inserción temprana -o más bien prematura- en el mercado laboral, generalmente en puestos de trabajo informales y/o mal remunerados, con escasas proyecciones de estabilidad laboral y ascenso social. Políticas públicas de esta naturaleza no pueden estar desvinculadas de la capacitación y actualización docente, y de mejoras salariales, edilicias y demás recursos materiales y organizacionales propios del sector.

Referencias bibliográficas

- Bonal, X. (1998) Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Papeles de Pedagogía, Paidós.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction (Chapter), 71-112: 42 pages. In: Knowledge, Education, and Cultural Change (Ed. Richard Brown). 1st Edition. Routledge Library Editions.
- Cleveland-Innes, M. (2020) En “Transformaciones en la universidad durante y más allá de Covid-19”, Jornadas UBATIC+ II, V Encuentro Anual Internacional de la Red de la Universidad del Futuro y II Encuentro

- Virtual sobre Tecnologías y Educación en el Nivel Superior, 3-6 de noviembre de 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=dVtf8XN8CpU>.
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). <http://gratuidaduniversitaria.cin.edu.ar/informacion/historia>.
- Dahl, R. (2004). La democracia. Revista POSTData 10, Diciembre/2004, ISSN 1515-209X, (págs. 11-55). Disponible en: <http://www.revistapostdata.com.ar/2012/01/la-democracia-robert-dahl/>.
- De Ibarrola, M. (1985). Educación: reproducción y resistencia (Capítulo). En: Las dimensiones sociales de la educación: antología. SEP Cultura, Secretaría de Educación Pública. México.
- Fernandez Enguita, M. (1990) La escuela a examen. 200 págs. EUDEMA.
- García Delgado, D. (2020). Estado, sociedad y pandemia: ya nada va a ser igual. 1a. Ed., FLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Iriarte, A.; Cravino, A.; Rango, M.; Roldán, J. y Mombrú, A. (2020). El proceso de virtualización forzoso del sistema universitario. Luces y sombras detrás de la pandemia. Revista Perspectivas Metodológicas, vol. 20. Disponible en: <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3290>.
- Labarca, G. (2004) "Educación y capacitación para mercados del trabajo cambiantes y para la inserción social." Educar para qué trabajo: 25-72. Ed. La Crujía.
- Pond, W. K. (2002) "Distributed education in the 21st century: Implications for quality assurance". Online Journal of Distance Learning Administration 5.2: 1-8.
- Robles, F. (1999). Los sujetos y la cotidianidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo. Ediciones Sociedad Hoy. Universidad de Concepción, Chile.
- Sala, H., Arias, C. y Rango, M. (2018). ¿Educar sin docentes? Lecturas críticas en torno a Sugata Mitra. Revista Electrónica de Didáctica en Educación

Superior, (16). Disponible en:
<http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/26>.

Servetto, S. y Bosio, A. (2019). La escuela secundaria en contextos de desigualdad. Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba. Cuadernos de Educación, (18): 7-16. Disponible en:
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/27188>.

Tedesco, J. C., y Schiefelbein, E. (1995). Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina. Aula XXI, Santillana.

Tiramonti, G. (Ed.). (2004). La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media. Ediciones Manantial.

Universidad Nacional de Quilmes Virtual. Disponible en:
http://virtual.unq.edu.ar/?page_id=877.

Ventura Santos, R.; Pontes, A. L. y Coimbra, C. E. Jr. (2020). Un "hecho social total": COVID-19 y pueblos indígenas en Brasil. Cadernos de Saúde Pública, 36 (10), e00268220. Epub October 02, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00268220>.

Recibido: 13/08/2021

Aceptado: 20/08/2021

Cómo citar este artículo:

Sala H. (2021), Breve ensayo sobre educación, empleo y sociedad en el contexto de la pandemia de Covid-19. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 5, San Luis, 107-127.