

LA PERLA DEL OESTE

Capítulo 8: Nuestra educación | El saber no ocupa lugar



Créditos

Universidad Nacional de Hurlingham

Rector

Lic. Jaime Perczyk

Vicerrector

Mg. Walter Wallach

Secretario General

Lic. Nicolás Vilela

Secretaria Académica

Lic. Lizzie Wanger

Secretario de Investigación

Dr. Juan Pedrosa

Secretaria de Servicios a la Comunidad

Lic. Marcela Vidondo

Secretaria de Bienestar Estudiantil

Lic. Violeta Kesselman

Secretario de Planeamiento y Evaluación Institucional

Dr. Jorge Aliaga

Secretario Administrativo Financiero

Cdor. Javier Carcaterra

Directora Instituto de Educación

Mg. Cristina Magno

Director Instituto de Biotecnología

Lic. Sebastián Calvo

Director Instituto Salud Comunitaria

Dr. Ezequiel Consiglio

Director Instituto de Tecnología e Ingeniería

Ing. Gustavo Medrano

LA PERLA DEL OESTE®

Revista de Cultura y Territorio

Director ejecutivo: Jaime Perczyk

Coordinador: Mauro Libertella

Editor: Rodolfo Edwards

Jefa de redacción: Claudia Torre

Corrección: Florencia Capurro

Diseño y diagramación:

Miguel Canella y Natalia Marcos

Ilustraciones: Santiago Recart

Colaboraron en este número:

Natalia Laube, Marcela Martínez,
Rodolfo Edwards, Luis Rey,
Mariana Lavari, Diego Erlan,
Beatriz Masine, Silvina Frieri,
Walter Lezcano, Leila Torres

laperladeloeste@unahur.edu.ar

NUESTRA EDUCACIÓN

EL SABER NO OCUPA LUGAR



Este nuevo capítulo de *La Perla del Oeste*, el número 8, está dedicado a uno de los grandes temas de nuestra vida en sociedad: la educación. Pensamos este número como una reflexión sobre distintas zonas del enorme ámbito educativo, en un presente complejo, marcado de manera indeleble por la inesperada aparición de una pandemia.

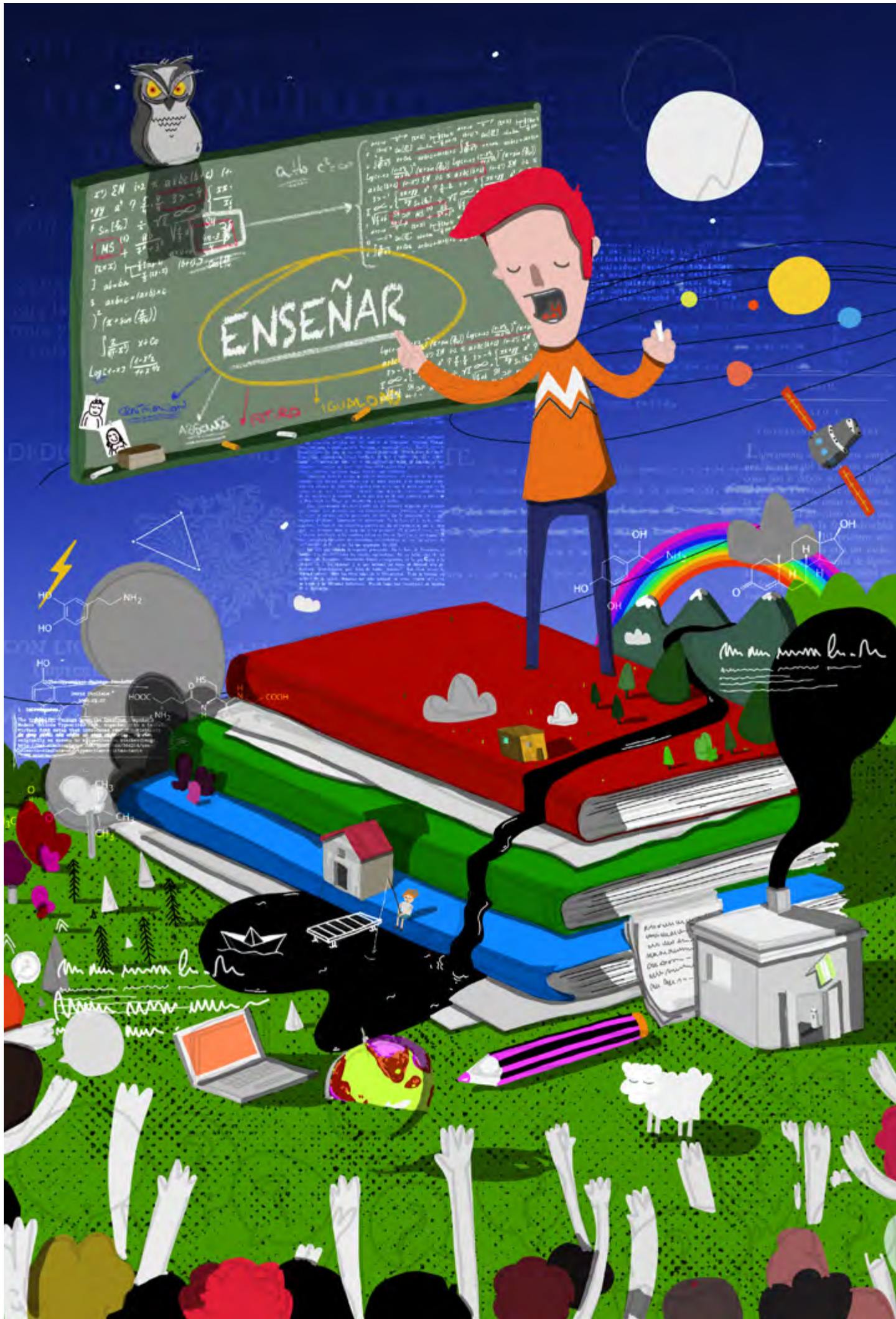
La educación es un desafío permanente. Quien no lo asuma así, corre el riesgo de anquilosarse en la seguridad de las rutinas y lo largamente probado. Educar es siempre una aventura y un riesgo; es empezar cada día como quien inaugura un cuaderno para llenarlo de imaginación y compromiso.

La tarea docente se fue transformando a lo largo del tiempo y cada época tiene su modo de entenderla y llevarla adelante. Por supuesto que las condiciones sociales, culturales y políticas impactan en la comunidad educativa. La revolución digital y los avances tecnológicos modificaron los paradigmas, pero hay algo que se mantiene inalterable: la vocación de enseñar, de formar, de labrar caminos hacia el futuro. La educación es una caja de herramientas, es un astillero donde se construyen las naves que partirán hacia destinos venturosos, siempre y cuando preexista la convicción de que el oficio de educar implica una altísima responsabilidad, inseparable de un proyecto común e inclusivo, de firmes decisiones políticas. Por más evidente que parezca, no nos cansaremos de subrayar que la educación es un derecho y una llave que abre muchas puertas. Desde UNAHUR asumimos plenamente ese compromiso, y estamos orgullosos del notable crecimiento de nuestra universidad en sus pocos años de vida.

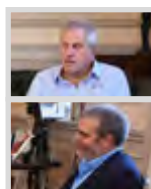
La arquitectura escolar, el tránsito por los primeros años de estudios superiores, los egresados del siglo XXI, la formación docente, la escritura universitaria, los efectos de la pandemia en la comunidad educativa, la importancia de la ESI (Educación Sexual Integral), una semblanza del educador Paulo Freire, la relación del cine con las aulas y el rol histórico de la educación pública, entre otras notas que ofrecemos en esta edición, muestran el modo muy variado - social, político, cultural- a partir del cual la educación interviene en el desarrollo de las personas y las sociedades.

Tuvimos una conversación con Jaime Perczyk, director de *La Perla del Oeste*, rector de nuestra universidad y actual ministro de Educación de la Nación, y con nuestro vicerrector y rector en ejercicio, Walter Wallach.

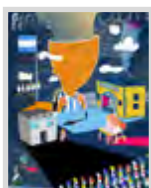
El Capítulo 8 de *La Perla del Oeste* incluye también dos entrevistas: a Lizzie Wanger, Secretaria Académica de UNAHUR, y al ex Ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, en las que hablan del despertar de su pasión por la enseñanza y abordan en profundidad sus experiencias en la gestión pública.



Contenidos

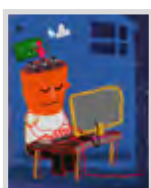


**Conversación con
Jaime Perczyk
y Walter Wallach**
Claudia Torre
6



**La educación pública
en Argentina**
Natalia Laube

10



**La escuela
de noche**
Marcela Martínez

14



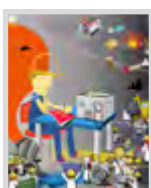
**Entrevista a
Lizzie Wanger**
Elizabeth Orué Jesús

18



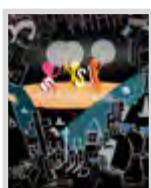
**El aula en
las pantallas**
Rodolfo Edwards

26



**La arquitectura
escolar**
Luis Rey

30



**¿Por qué nos cuesta
tanto educar en
sexualidad integral?**
Mariana Lavari

34



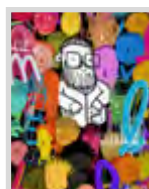
**Entrevista a
Alberto Sileoni**
Mauro Libertella

38



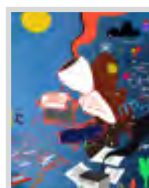
**Baldomero
Fernández Moreno**
El profe poeta

42



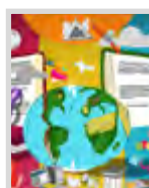
Paulo Freire
El hombre que
soñaba enseñar

Diego Erlan
44



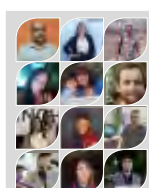
**Escribir en la
universidad**
Beatriz Masine

48



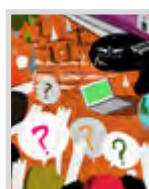
**El futuro será
con educación
o no será**

Silvina Frieria
52



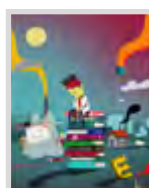
Egresados UNAHUR

Historias breves
de algunos de
nuestros alumnos
56



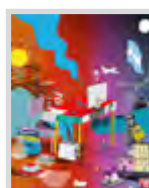
**Profesorados y
formación docente
en pandemia**

Walter Lezcano
58



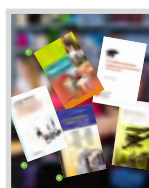
**Graduarse
en el siglo XXI**
Leila Torres

62



**Educación, pandemia
y después**
Verónica Weber

66



**Selección de
libros sobre
educación**

70

CONVERSACIÓN CON JAIME PERCZYK Y WALTER WALLACH

“EN UNA SOCIEDAD QUE SE REALIZA, TODOS SE TIENEN QUE REALIZAR”

Nos reunimos con Jaime Perczyk, nuestro director de *La Perla del Oeste* y rector de nuestra universidad –quien desde 2021 ocupa el cargo de ministro de Educación de la Nación–, y con nuestro vicerrector y rector en ejercicio, Walter Wallach. Nos encontramos en las hermosas oficinas del Palacio Pizzurno y propusimos una tecnología milenaria: la conversación.

Claudia Torre

Jefa de Redacción de *La Perla del Oeste* y directora del Profesorado Universitario de Letras de la UNAHUR.

▪ **Claudia Torre:** El primer tema que quisiera proponerles es la relación entre educación y vida. Y aquí viene la primera pregunta ...¿qué lugar ocupa en la vida de ustedes la educación? A nivel vocacional, laboral, afectivo, político... Creemos que lectores y lectoras de *La Perla del Oeste* saben que ustedes ponen y han puesto sus horas, su cabeza, su corazón y sus convicciones en la educación...

Jaime Perczyk: La Universidad de Hurlingham fue una de las cosas más fuertes que me pasó en mi vida. En términos personales, afectivos, cognitivos, políticos, sociales... Quizás fue por comenzar a hacerlo, allá en 2016, en situaciones tan desamparadas, tan injustas...cosas que hicimos tan solos, contra todo y contra todos. Resultó muy exigente encontrar un grupo, estudiantes, construir edificios, construir un plantel docente, un plantel no docente, un grupo académico y de investigación, darle visibilidad, hacerlo estructural y además, construir y producir la innovación... Todo eso fue, en aquellos inicios, algo que no estaba en los planes. No es que un día dije: mi sueño es...hacer una universidad. No, no fue así. En términos educativos, pude poner ahí muchas cosas que traía de otros lados y la verdad es que las cosas en la vida nunca terminan, salvo la vida ¿no? Entonces uno no sabe dónde va a terminar. Lo concreto es que las marcas trazan un camino del que estoy orgulloso. Volviendo a la pregunta de qué lugar ocupa la educación en mi vida, es exactamente eso: todo esto es parte muy importante de lo que yo pienso de la educación en acto.

▪ **CT: ¿Cómo es tu experiencia, Walter?**

Walter Wallach: Me emociona escuchar a Jimi... su relato tan vívido en él y tan compartido. Lo que dice sobre la universidad como experiencia... suscribo a todo. Yo arrancho por otro lado: cuando terminé la secundaria, empecé dos carreras porque no me decidía: una era la Licenciatura en Educación y la otra, Física, en Ciencias Exactas de la UBA. Después, hice la colimba y después de la colimba decidí que debía estar con gente, y ahí fue el fin de la carrera de Física. En ese momento, leí un texto de Paul Lengrand... *Introducción a la educación permanente...* donde decía que -a la salida del nazismo- una generación de intelectuales franceses decidió que la educación era el modo y el camino para transformar a las sociedades. La colimba y ese párrafo me llevaron, en ese momento, a inclinarme por la educación para ser parte de la transformación de la sociedad. Y me parece que la universidad es eso en acto, sin duda es el momento de coronación de un recorrido, de un montón de cosas hechas que convergen en el proceso de creación y puesta en marcha de la universidad.

▪ **CT: Estas respuestas que ustedes dan me llevan al segundo tema para seguir la conversación. Tanto en lo que respondés vos Jaime en tu conmovedor relato -que siempre toca una fibra de nosotros-, así como en la historia personal que contás, Walter... La educación parece ser para ustedes, un universo que remite tanto a lo colectivo como a lo individual. Lo que yo veo, aunque ustedes podrán explicarlo mejor, es que prima lo colectivo. En el universo de la educación lo colectivo tiene un sentido fuerte y es una marca, y lo individual tiene un lugar de menor entidad. Entonces la pregunta es, ¿qué pasa que a veces lo individual se ha afianzado en cierto tipo de figuraciones? No me refiero al individualismo -que todos lo discuten u objetan-, sino a lo individual, configurado como meritocracia, en alguno de los modos en los que se piensa el emprendedurismo, en la idea de talento, el "me salvo solo". Parece la contracara de lo que decía Perón en aquella conferencia de filosofía, en lugar de "nadie se realiza en una comunidad que no se realiza" pareciera primar algo así como "yo me realizo aunque la comunidad no se realice". Digamos, ¿ustedes ven que hay una valoración de lo individual fuerte? Si no la ven así, ¿cómo lo ven? La pregunta concreta es ¿uno se puede educar sólo?**

WW: Yo creo que, por un lado te digo que no, que uno no se educa solo sino que participa de un proceso que es colectivo. También digo: hay una sobrevaloración de los logros y procesos individuales... pero también la educación tiene que contribuir a ese desarrollo o felicidad que finalmente es individual. Me parece que no está bien subestimar lo individual:

está bueno que un estudiante venga a la universidad porque quiere tener una mejor calidad de vida, porque quiere poder dedicarse a trabajar en lo que le gusta. Hay mucho de lo individual que se construye a partir de una experiencia educativa colectiva, pero no veo un contrapunto. En todo caso, no me convence el contrapunto de que por un lado se busca un desarrollo individual y la consecuencia de eso sea que la educación no tendría que ser colectiva o que, porque la educación es colectiva, no habría desarrollo individual. Me parece que, a partir del encuentro con los otros, se crece y se desarrolla el individuo, y se construye un proyecto de vida.

▪ **CT: ¿Cómo lo ves, Jaime?**

JP: Me parece que hay que aclarar conceptos y doctrinas. El primero es que muchas veces usamos como sinónimos palabras que tienen definiciones completamente distintas. Educación no es escolarización, no es lo mismo individualismo que individuo... lo que dice Walter. Todos somos individuos. Nadie se realiza en una sociedad que no se realiza pero en una sociedad que se realiza todos se tienen que realizar; no es reversible pero hay que decir las dos cosas.

WW: Claro, porque tampoco necesariamente... todos se realizan en una sociedad que se realiza.

JP: Ahí aparece el otro marco conceptual que se plantea a partir de la pregunta ¿qué sociedad queremos? Entonces ¿estamos todos dispuestos a vivir en esa sociedad que queremos? Porque alguien puede decir... yo tal lugar no estoy dispuesto a aceptar en esa sociedad, entonces no es la sociedad que queremos, es la sociedad que quiere ese alguien para los demás. Para poder definir lo individual en ese contexto social, hay que definir qué sociedad queremos y qué individuos pretendemos ser. Y no es todo intercambiable. ¿Qué es lo que ha pasado? Ha habido en los últimos años una exacerbación del individualismo que tiene que ver con la primacía de determinado marco filosófico, de un neo-conservadurismo o liberalismo potenciado... nosotros no estamos de acuerdo con un colectivismo que anule las individualidades y nos parece que ahí tenemos un problema. Y ahí me voy a otro punto, a una necesidad doctrinaria y filosófica que tiene América Latina: la de poder definir otra idea que no es ni una experiencia colectivista ni una experiencia individualista, que es el tema de la tierra y toda la valoración por culturas de nuestro país y no solo de nuestro país sino de toda América Latina. Darle un lugar protagónico a la tierra y al medioambiente -como lo repone el Papa desde otro lado con la *Laudato si-*. Es muy difícil hablar si nosotros no tenemos un desarrollo conceptual del tema de la tierra y del medioambiente, o sea una teoría que pueda explicar esto. Lo concreto es que para explicar América Latina y para vivir en ella hay que saber que hay pueblos nuevos, sociedades con mucho hecho y con mucho que falta por hacer, con mucha desigualdad y sufrimiento, pero también con felicidades.



Para todo eso, no tenemos una teoría que lo explique, entonces es muy difícil explicar esta idea de lo colectivo y lo individual, y de la gran nación latinoamericana junto a tu comunidad local. A nosotros nos cuesta explicarlo porque no tenemos una teoría. La educación lo podría hacer.

▪ **CT: ¿Necesitamos esta teoría? ¿Hay que construirla?**

JP: No hay manera de explicar la realidad sin teoría. No hay manera de vivir la realidad sin teoría. Y no hay teoría que pueda no ser vivida en la realidad... no sería teoría, sería otra cosa. La educación lo podría hacer, la educación en la Argentina lo fue: fue aquello que era común. De hecho se llamaba *Educación común*. Era eso que todos teníamos en común. Luego, la fragmentación social, los procesos demográficos, la pauperización, el empobrecimiento, la desigualdad social, el falso federalismo, han llevado a que la experiencia educativa y escolar en la Argentina fuera desigual. Entonces ahí tenemos estas miradas que no apelan a lo común, que son para pensar y para discutir. La escuela era común, esa cosa esa cosa mítica pero real que había... que a la misma escuela iba el hijo del portero y el hijo del médico... eso no existe más. A veces nos olvidamos que los que no viven cerca son el médico y el portero, y el que trabaja en una gomera. No viven más juntos: los ricos viven en barrios de ricos, la clase media vive en barrios de clase media y los pobres viven en los barrios pobres, entonces eso produjo escuelas que son así, escolarización que es así. Como sociedad tenemos que pensar en torno a qué es lo común, ¿qué tenemos en común? ¿qué construimos como común? Porque lo que yo creo que tenemos que garantizar es un piso de lo común. Tenemos que poder asegurar el piso de lo común: no es tanto el techo de lo común sino su piso. Eso tiene traducciones completas en lo educativo y lo escolar.

▪ **CT: Justamente, iba a la tercera y última pregunta en la que desemboca lo que ustedes van diciendo. Si la educación tiene como destinatarios, de acuerdo**

a las épocas, y a los imperativos y doctrinas, a una élite o a los “componentes plebeyos” -que es una expresión que te he escuchado decir muchas veces, Jaime, no sólo en la universidad sino también en los reportajes que has hecho dentro de la función pública-. Entonces, la pregunta es, ¿qué pasa con esto de encapsular los lugares sociales? Se suele asociar lo moderno con una educación para las élites y cuando se trata de una educación para la plebe lo asociamos con lo precario, con el asistencialismo per se. La última pregunta va hacia el futuro, ¿qué proyecciones tienen ustedes del futuro de la educación en la Argentina, de acuerdo a este escenario que cuentan desde la propia experiencia y desde la propia construcción de teoría...

WW: Me parece que la universidad cuestiona eso. La existencia de la universidad pone la idea de segmentación en absoluta tensión y cuestionamiento. Hay una búsqueda permanente de que sea para todos y todas y que sea con la máxima calidad alcanzable, accesible, posible, realizable, con excelencia, con lo más moderno. Me parece que ahí hay una batalla y que esa batalla es uno de los factores por los que la universidad nos genera tanto orgullo. Y poder trasladar y extender eso es una batalla porque la sociedad en la que todos queremos vivir todavía no aparece en el escenario de un campo común, sino que hay sectores que defienden privilegios y defienden esa idea de que lo mejor, lo último, lo más costoso, debe ser para algunos y defienden que no se justifica que sea para todos. Eso atenta contra la idea de un campo de lo común que tenga un piso compartido. Ahí hay una batalla, la universidad es una muestra viviente de eso.

JP: Lo que pasa es que es una pelea propia, hay que discutir mucho y con uno mismo y también con los demás: con los de cerca y con los de lejos.

▪ **CT: Con uno mismo. ¿A qué te referís, Jaime?**

JP: La pelea en principio es con uno mismo. ¿Por qué



Ha habido en los últimos años una exacerbación del individualismo que tiene que ver con la primacía de determinado marco filosófico, de un neo-conservadurismo o liberalismo potenciado (Jaime Perczyk).

tenemos que aceptar, yo, -lo digo a propósito en primera del plural y en primera del singular- que la universidad puede ser más o menos? ¿Por qué tenemos que aceptar yo que no haya edificios, que las aulas sean feas, que no haya computadoras, que los profesores no tengan concursos, que los no docentes no tengan concursos, que cobren fuera de fecha, que no haya vacantes para los chicos? ¿Por qué tenemos que aceptar que esto es así? Hay que gastar más pero tiene que estar pintado, tiene que estar lindo, tiene que haber una fuente, las chicas tienen que tener más becas para estudiar la carrera que haga falta. Esta no es solo una pelea con los demás: es una pelea con uno también. Los recursos son finitos y son los que son. Después es una pelea cultural que es con uno y con todos. A mí me parece que tampoco hay que aceptar discutir en el terreno en el que los otros quieren que se discuta. Porque, por ejemplo, se toma la palabra “meritocracia”, se le da un significado que no tiene y entonces discutimos sobre el significado de la palabra meritocracia. Aristóteles decía “¿cuál es el mérito de tener mérito?”. El valor del trabajo, del esfuerzo, eso es un valor. Yo estoy a favor de eso, de trabajar y esforzarse, romperse el lomo es un valor. Ahora, hay algunos en la Argentina y en el mundo que no tienen la posibilidad de poder romperse el lomo en lo que nosotros queremos que se lo rompan. Entonces pregunto: ¿el esfuerzo de un pibe que sale todos los días empujando un carro, ¿no tiene mérito eso? Yo quisiera que ese pibe tenga otra posibilidad, pero mientras tanto, si esa posibilidad no existe, el pibe sale a parar la olla, a combatir el hambre de su familia, a darle de comer al hermano más chico y a los abuelos, y tiene un mérito enorme ese gesto, esa actitud. Vos me preguntas a mí, yo creo que el trabajo y el esfuerzo tienen valores que son formativos, que hay que estimular y hay que valorar el trabajo, el compromiso, la dedicación que tienen todos y al mismo tiempo construir las posibilidades para que todos puedan trabajar, esforzarse y comprometerse.

Ahora, sí el mérito solo es educar a los mejores y no importan los demás... eso es otra cosa, tiene otra definición.

Eso es una suerte de *derrame educativo*, es una *teoría del derrame* en la educación: algo así como que los que pueden se van a formar... y eso en algún momento se va derramar... y les va a llegar a los que no han podido formarse. Pero ya sabemos que no pasa eso y este es un tema muy fuerte que hay que discutir.

CT: Entiendo que lo estás llevando al plano de la teoría que mencionabas antes. Es decir, no tomar el concepto en el plano en el que lo discute el otro...

JP: Claro, porque, por ejemplo, un día se dice “meritocracia” y todos bailan alrededor de esa definición. Ahora, yo digo: la meritocracia no es eso. Vos me preguntas a mí si en la Universidad Nacional de Hurlingham hay que valorar el mérito y el esfuerzo, y yo te digo que sí. ¿Hay que valorar a aquel que se rompe el alma y estudia más? Sí. ¿Tiene que aprobar el que no estudia? No. Pero esta no es la discusión, yo no voy a discutir en cualquier campo, que se define una palabra y yo tengo que decir que creo otra cosa. Además, creo que trabajando en la universidad, hay que lograr que cada vez más gente estudie, que más gente pueda, más gente se quede, pero no es lo mismo la universidad que la sala de tres. Acá hay un marco conceptual que ya está definiendo a pibes de tres años... yo, con eso, no estoy de acuerdo...

WW: Como la no repetición de primer grado... que te dicen que estás transmitiendo la idea de que no vale la pena estudiar.

JP: Lo vuelvo a decir, nosotros creemos en el trabajo y en la producción. Creemos en la educación, pero sobre todo creemos en el esfuerzo. Yo creo que el esfuerzo hay que construirlo sobre rutinas, hábitos, dedicación, tiempo y vos me dirás... algunos le dedican menos tiempo que otros y les va mejor... pero ahí aparecen las condiciones personales. Cuando digo esto, uno ya se imagina a un pibe o a una piba. A algunos les cuesta menos y les resulta más fácil, a otros les cuesta más. Hay muchas situaciones individuales, pero, sin embargo, todos tenemos por dónde empezar a construir aprendizajes, hábitos, rutinas, ritmo. ■

LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN ARGENTINA

Muy tempranamente, nuestra dirigencia política incluyó a la educación pública como uno de los ejes centrales de la construcción nacional. Las distintas generaciones que vinieron después pusieron en práctica proyectos que buscaron siempre promover la educación como factor vertebral del progreso de la sociedad.

Natalia Laube

Es licenciada en Crítica de Artes por la Universidad Nacional de las Artes y periodista con foco en temas culturales y crítica de teatro. Actualmente se desempeña como responsable de comunicación en el Goethe Institut Buenos Aires y colabora en medios como *La Nación*, *Funámbulos* y *Rolling Stone*.

Pocas esferas de nuestra vida están tan determinadas por las decisiones políticas como nuestro paso por el sistema educativo. La educación que recibimos –y la que recibieron nuestros padres o nuestros abuelos– es o fue moldeada por la manera en que los políticos de una época entendieron que debía forjarse la educación de sus tiempos.

Para entender cómo se educaron nuestros antepasados –pero también por qué nuestra educación es como es en la actualidad– basta hurgar un poco en la historia de la educación pública en nuestro país. Y bucear en esta historia no es otra cosa que entender las decisiones que tomaron las clases políticas de distintas generaciones, es decir, analizar qué les resultaba importante. ¿Qué clase de educación eligieron jerarquizar en un contexto en que no había casi nada? ¿A quiénes había que incluir en el sistema educativo? ¿Qué colegios, escuelas e instituciones entendían que necesitaba la Argentina?

Pero, incluso antes, hay otra pregunta que debemos hacernos: ¿Desde cuándo podemos empezar a hablar de una “educación pública” en la Argentina? Como siempre que pensamos en procesos de creación, es difícil poner fechas exactas. Pero un buen punto para situarnos a empezar a trazar la historia sería a partir de mediados del siglo XIX. Si bien, desde el proceso independentista, los sucesivos gobiernos entendieron la educación como un proceso fundamental para la creación de una nación, de ese proyecto de país en ciernes tuvieron que pasar unas décadas hasta que esa voluntad de educar al pueblo se tradujera en políticas concretas que moldearon la institución escuela como la entendemos hoy.



Forjados como colegios para educar a las clases dirigentes –una impronta que se ha mantenido a pesar de la expansión de las escuelas privadas durante las últimas décadas–, los colegios nacionales fueron creados, en su mayoría, durante la segunda mitad del siglo XIX.

Viajemos primero hasta ahí, entonces: mediados del siglo XIX. Hay dos hitos que resultan fundamentales, insoslayables por estos años. Por un lado, la Constitución de 1853 estableció el derecho a educar y enseñar como una responsabilidad atribuida a los gobiernos provinciales. Si bien hay algunos casos de trabajo sostenido anteriores a ese período (en 1825, Justo José de Urquiza ya había dado unos pasos hacia el establecimiento de una educación pública en Entre Ríos), la premisa de que cada provincia debía tomar las decisiones correspondientes para educar a sus ciudadanos resultó fundamental para pensar una educación pública en términos nacionales.

Poco menos de una década más tarde, un Bartolomé Mitre recién asumido como presidente dictaminó que educar formaba parte del rol del Estado. Si, como explica Adriana Puiggrós en su libro *Qué pasó en la educación argentina*, durante los años de la colonia los españoles se habían instaurado “a sí mismos como los únicos con derecho a educar, tarea que identificaban con la evangelización”, y en los primeros años de la república la educación siguió siendo una decisión individual que recaía en cada familia, a partir de Mitre el Estado comenzó a tomar un rol preponderante en la formación de sus ciudadanos. Empezó a decidir cómo se educaba, qué contenidos debían impartirse y con qué fines. De esa manera, empezaba a sumarse una mirada más científica sobre la educación, que ya no estaba en manos de sacerdotes. Y también comenzaba a nacer la idea de que educación y Estado no son asuntos separados y que, para hacer crecer la incipiente nación, haría falta una buena cantidad de ciudadanos preparados en muy diferentes aspectos.

Nacionales “versus” normales

Es por esos años que comenzó a darse uno de los debates más interesantes de la historia de la educación argentina, sobre todo en lo que hace a la creación de las escuelas medias: a quiénes debía ocuparse de educar el Estado argentino. La postura de Domingo Faustino Sarmiento, que empezaba a ser un jugador importante en el debate educativo de estos años, era ofrecer la posibilidad de instruirse a todo el pueblo, a través de la creación de escuelas técnicas, escuelas navales, militares y, sobre todo, normales, bajo el concepto de diversificar la educación para que distintos grupos sociales se formasen en diversos oficios y para crear, en definitiva, a los trabajadores de un país moderno. Con Estados Unidos como modelo, su mirada era más amplia y, por poner un término bien actual, más capitalista que la de Mitre, mucho más interesado en crear colegios nacionales para educar a una élite que pudiese gobernar y, a su vez, “controlar a los subversivos”. En definitiva, la pregunta por la educación también pasaba a ser una pregunta por la organización de una sociedad.

Forjados como colegios para educar a las clases dirigentes –una impronta que se ha mantenido a pesar de la expansión de las escuelas privadas durante las últimas décadas–, los colegios nacionales fueron creados, en su mayoría, durante la segunda mitad del siglo XIX. El caso más emblemático fue la fundación, en 1863, del Colegio Nacional de Buenos Aires, que estructuró la política educativa de los colegios nacionales en todo el país. Solo dos años después, se fundaron los colegios nacionales de Tucumán, Mendoza, San Juan, Catamarca y Salta. La Guerra de la Triple Alianza puso un freno momentáneo a la aparición de nuevos colegios nacionales, pero su creación se reactivó, ya bajo la presidencia de Sarmiento, en 1869, con la apertura de los colegios de Jujuy, Santiago, Corrientes y San Luis. En 1871, se fundó el Colegio Nacional de La Rioja y en 1874, el de Rosario. La crisis económica de 1873 –pero también la reorientación educativa bajo la presidencia de Sarmiento– provocó una detención en la apertura de colegios nacionales, que se reinició en 1887, con la fundación del Colegio de La Plata, y prosiguió en 1889 con el Colegio de Paraná y otros tres en Buenos Aires que se inauguraron antes del fin de siglo. Sumado al Colegio Nacional del Uruguay (fundado previamente a la presidencia de Mitre), los colegios nacionales alcanzaban el número total de 15, instituciones distribuidas por todo el país, hacia fines del siglo XIX.

Mucho más acelerado, en cambio, fue el crecimiento de las escuelas normales (que tomaron su nombre genérico del francés, *École Normale*). La primera de este tipo en el país, a cargo de formar a los maestros y profesores

de las sucesivas camadas de alumnos que ingresaron al sistema educativo, fue la Escuela Normal de Paraná, fundada en 1870 y aún hoy en funcionamiento. Sarmiento eligió como rector del establecimiento a George Stearns, un especialista en educación, norteamericano y protestante. En 1873, se creó la Escuela Normal de Maestras del Uruguay y un año más tarde, la Escuela de Profesores de Buenos Aires. Hacia 1889, ya existían 34 escuelas normales de distinto tipo en todo el territorio argentino.

Con Sarmiento como presidente, la política educativa otorgó, a su vez, un rol central al desarrollo de las escuelas primarias. La intención era incorporar a un mayor porcentaje de la población para que recibiera, al menos, una educación básica y, sobre todo, pudiera servir al mercado de trabajo: un objetivo necesario para la definitiva vinculación del Estado y de la sociedad con el sistema económico. La política normalista fue una consecuencia directa de la expansión de la escuela primaria, y viceversa. Esta política se desarrolló en gran parte, aunque sin impedirla, en detrimento de la política de expansión de los colegios nacionales, que seguirían operando como instituciones formadoras de una élite dirigencial y burocrática, conformada, sobre todo, por los hijos de las clases acomodadas, sumados a algunos alumnos de clases populares que demostraran un mérito excepcional, o muy buenas aptitudes. Las escuelas normales, en cambio, se convertirían en una opción laboral y una herramienta de inclusión para todo un sector de la población.

Huellas

Esta política de expansión de escuelas (de las primarias, especialmente) y en la matrícula tuvo impactos en muchísimos planos de las vidas de los argentinos: algunas son imposibles de rastrear y de medir; otras, mucho más cuantificables. Una muy concreta es la cantidad de personas que accedieron a la posibilidad de leer y escribir. Según el primer censo de la historia argentina, realizado en 1869, un 79% de los argentinos y argentinas eran analfabetos. Para 1895, la cifra había bajado al 53%, y en 1914 era del 38%. Durante la primera presidencia de Juan Domingo Perón, en 1947, el censo marcaba un 14% de analfabetismo.

Siglo XX

Pero no fue hasta bien entrado el siglo XX que la escolarización sostenida en el tiempo, y el consecuente acceso a la escuela media, comenzó a ser casi universal para los habitantes de Argentina.

Según el primer censo de la historia argentina, realizado en 1869, un 79% de los argentinos y argentinas eran analfabetos. Para 1895, la cifra había bajado al 53%, y en 1914 era del 38%. Durante la primera presidencia de Juan Domingo Perón, en 1947, el censo marcaba un 14% de analfabetismo.

Una primera gran ampliación de la matrícula del nivel secundario, se desarrolló en nuestro país hacia mediados del siglo pasado, incorporándose nuevas modalidades a la enseñanza media tradicional. Durante el proceso de industrialización por sustitución de importaciones, desarrollado en los primeros gobiernos peronistas, ocurrió un fuerte aumento de la matrícula a partir de la creación de las escuelas comerciales y técnicas, expansión que se mantuvo constante hasta mediados de la década de 1970. Ese incremento de casi veinte puntos en la matrícula en la década del 40 significó el acceso de sectores anteriormente excluidos del nivel medio, pertenecientes a la clase media argentina. A partir de este momento, por lo tanto, comenzará un muy lento proceso de desplazamiento de las élites de las escuelas públicas hacia las privadas, que se terminará de afianzar hace unas pocas décadas. De todos modos, como afirma Inés Dussel, especialista en educación, esta expansión no fue acompañada de una redefinición curricular e institucional: el modelo pedagógico siguió casi intacto.

Hoy, con la sucesiva incorporación de alumnos que cambiaron muchísimo sus formas de acceso al conocimiento y a la información, con la masificación de las nuevas tecnologías -y, sobre todo, después de un año atípico que obligó a todas las escuelas del país y de gran parte del mundo, por primera vez en la historia, a educar de forma remota-, las escuelas están iniciando nuevos capítulos que quizá las obliguen a repensar sus formas de enseñanza y sus objetivos. La historia se sigue construyendo cada día, todos los días. (Investigación: Nicolás Laube). ■

LA ESCUELA DE NOCHE

Esta época, marcada por la pandemia de COVID-19, determinó una serie de cambios de hábitos en las rutinas de la vida adolescente, que tuvo como inmediata consecuencia una alteración de los horarios escolares. Pero la ingrata contingencia que nos toca atravesar estrechó los vínculos de la comunidad educativa.¹

Estoy conectado, por eso llego tarde.

Marcela Martínez

Es socióloga, y doctoranda en Educación en la Universidad de Buenos Aires. Es Coordinadora de Desarrollo de Propuestas Formativas en la Dirección Provincial de Educación Superior en provincia de Buenos Aires, coordina la Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Hurlingham, y es docente en la misma universidad y en la formación en servicio para equipos de conducción del nivel medio en la Escuela de Maestros del Gobierno. de la Ciudad.

La escuela secundaria se nocturnizó durante la pandemia. La entrega de las tareas, los contactos o las consultas a docentes llegan durante la noche. Al menos dos motivos determinaron esta dinámica: la desorganización de las rutinas escolares que exacerbó la nocturnidad propia de los adolescentes y la escasez de dispositivos tecnológicos en la mayoría de las familias. Según el Informe COVID-19 Argentina del 2020: “El 18% de los adolescentes entre 13 y 17 años no cuenta con Internet en el hogar y el 37% no dispone de dispositivos electrónicos para realizar las tareas escolares —computadoras, notebooks o tablets—. El valor aumenta al 44% entre quienes asisten a escuelas estatales”. Cuando hay un solo aparato para resolver la comunicación de varias personas, el turno de los pibes llega cuando es posible. Y suele ser por la noche².

1— El presente artículo es un fragmento de un libro en proceso de edición, titulado *El problema de la atención* que publicará Divino tesoro, Red Editorial.

2— En el 2005, el sociólogo de la cultura Mario Margulis publica la compilación de ensayos *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires* que analizan el empleo del tiempo en la noche para la conquista del espacio urbano por parte de los jóvenes. La nocturnización durante la pandemia exagera estas características generacionales.





Antes de la pandemia, las llegadas tarde de estudiantes era un tema de preocupación institucional. ¿Qué motiva la impuntualidad? ¿Las llegadas tarde al colegio y la conexión permanente a las redes sociales están relacionadas? La noche siempre fue el momento del día en que los jóvenes se adueñan de la ciudad. Esto sigue ocurriendo, pero, en buena medida, de puertas adentro. Trasnochan en la propia cama. El teléfono celular es una especie de uróboro contemporáneo, principio y fin de todos los días y sus noches. Es un *loop* temporal que desordena las rutinas indispensables para ajustarse al horario escolar. No hace mucho tiempo atrás, aunque un mundo de vida separa estas experiencias, las familias tenían que limitar el horario en el que sus hijos estuvieran ante la TV, una práctica más sencilla por lo acotado del horario de programación de los diferentes canales de aire y la cantidad de aparatos disponibles en cada hogar. La portabilidad del teléfono y el carácter incesante de la interacción en el ciberespacio pulverizaron los controles parentales, a la vez que los jóvenes adquirieron mayor autonomía sobre el control de su propio tiempo. Algunas familias optan por cortar la conexión a internet durante la noche. Pero esta posibilidad sólo funciona con adultos que no entren en síndrome de abstinencia. No sólo los jóvenes se alienan en las redes: este rasgo es más epocal que generacional. Pero es cierto que los más chicos disponen de una naturalidad con los dispositivos que complica la racionalización de su uso.

La noche siempre fue el momento del día en que los jóvenes se adueñan de la ciudad. Esto sigue ocurriendo, pero, en buena medida, de puertas adentro. Trasnochan en la propia cama.

Esta descripción tiene un sesgo de clase social –los jóvenes más pobres, como mencionamos en párrafos anteriores, no cuentan con canilla libre de conexión y, tal vez por lo mismo, miran más la TV–. Aun así creemos que la hiperconexión es expresiva de un horizonte de sentido cultural, en tanto es una experiencia compartida por todas las clases sociales, aun con las diferencias de acceso al equipamiento tecnológico y conectividad. Un argumento en la línea de la socióloga inglesa Judy Wajcman³ cuando plantea que la relación con la tecnología es un ensamblaje sociomaterial, en el que la interconexión entre personas y máquinas se redefine mutuamente.

La transición de un modo de vida basado en un orden mecánico, de TV a perilla a un orden digital con pantallas a puro *touch*, implica no sólo un cambio de consumos culturales sino también una modificación de la sensibilidad colectiva. Es la penetración tecnológica en esa sensibilidad, lo que analiza el filósofo italiano Franco Berardi. Entonces, el modo de compartimentar el tiempo y espacio disciplinario, que todavía define la gramática escolar, pierde eficacia simbólica. Si la entrada del cronómetro al taller fue un instrumento de control político del trabajo de los obreros, ya que pormenorizaba el control de los cuerpos en la fábrica, al regular el ritmo productivo⁴, frente a todo esto, la conexión ubicua y permanente al celular desarma ese orden amasado durante la modernidad.

Las llegadas tarde son un verdadero problema de gestión en las escuelas en la fase presencial de la escolaridad. Los jóvenes se convirtieron, de pronto y masivamente, en impuntuales. No es una cuestión moral o de falta de respeto a las consignas institucionales lo que alimenta a la impuntualidad. Los cambios sociales se expresan en un conjunto de comportamientos individuales que decodifican, aun sin saberlo conscientemente, un tipo

3– Wajcman, J (2017) *Esclavos del tiempo. Vidas aceleradas en la era digital del capitalismo*. Barcelona: Editorial Paidós.

4– Coriat, B (1992) *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. México: Siglo Veintiuno Editores.



de ordenamiento que está en declive. ¿Podrá la escuela superar estas barreras disciplinarias? Si se lo propone como tarea, seguramente. De hecho, un conjunto de experiencias institucionales ha diseñado formatos flexibles o modulado el cursado de asignaturas. Las Escuelas de Reingreso⁵, creadas a principios del siglo XXI y cuyo mandato fundacional es la inclusión educativa, son un ejemplo cabal de la alteración productiva de la gramática tradicional. Pero para eso hay que soltar la lamentación nostálgica de lo que ya no es, hay que correrse del juicio moral sobre las familias y su incapacidad de regular los hábitos de sus hijas e hijos para enfocar toda esa potencia en el rediseño de la escuela y la creación de formatos más acordes a la vida actual.

En este sentido, la pandemia de COVID-19 y el cambio abrupto de rutinas que generó consolidó a la comunidad educativa. Una mayor empatía circuló por los canales de comunicación entre familias y docentes.

5-Como señala Peña en su ponencia de 2016 "Promediando la vigencia de la Ley Federal de Educación (1993) y pocos años antes del dictado de la Ley de Educación Nacional (2006), se crean las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2004; como propuesta educativa en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media dispuesta por la Ley N° 898 de la CABA y el proyecto 'Deserción Cero'; con el propósito de satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven que no pudo comenzar sus estudios de nivel medio o ha visto interrumpida su escolaridad. El mandato fundacional de estas escuelas es el de inclusión educativa, lo que ha generado un correlato de inclusión social; distanciándose de aquella estructura rígida e impersonal de la escuela tradicional que poniendo el énfasis en lo académico, pierde de vista las particularidades de los estudiantes. (...) Frente a un objetivo amplio como es el mandato fundacional de las Escuelas de Reingreso, se exploraron las acciones pedagógicas no sistemáticas que se aplican desde que se acercan a la institución los/as potenciales estudiantes más allá del marco estricto de contenidos, límites curriculares y burocráticos". Ponencia en el XXI Congreso Pedagógico de UTE: Escuela Crítica y Emancipación. Registros pedagógicos y su potencia transformadora de la Educación Pública.

La pandemia de COVID-19 y el cambio abrupto de rutinas que generó consolidó a la comunidad educativa. Una mayor empatía circuló por los canales de comunicación entre familias y docentes.

Muchos adultos buscaron consejo en los educadores ante el desánimo de sus hijas e hijos y compartieron con los referentes escolares situaciones que, en otro momento, hubieran generado un juicio moral de parte de la escuela. La pandemia nos ungió con un manto de humildad -ese rasgo que el pedagogo Paulo Freire valoraba tanto en los educadores- y tuvimos que hacer un doctorado en fragilidad y comprensión de la adversidad propia y ajena. Tanto sufrimiento colectivo dio algunos frutos...

En este contexto resulta pertinente preguntarnos, aun cuando tenemos la esperanza de recuperar, alguna vez, algún tipo de "normalidad": ¿Qué puede una relación pedagógica en tiempos de hiper conexión y de especialización de los campos de conocimiento? ¿Qué sobrevive del proyecto cultural con vocación universalista de la escuela media? ¿Cuál es el modo de atención que tienen las y los alumnos en la escuela actual?

Resulta indispensable marcar una posición: estas preguntas vitalistas pretenden la defensa de la escuela junto a la ambición de conquistar su sentido, de potenciar su fuerza cultural. Nuestros interlocutores son los profesionales de la educación. Creemos que la escuela es el escenario privilegiado en el que aprender a vivir junto a otras y otros, un ámbito indispensable para la efectación del derecho a estudiar, para compartir los bienes culturales de los que dispone la sociedad.

No encontramos ninguna otra institución, por el momento, que lleve adelante de manera universal esta tarea. Y por eso nos interesa sostenerla. Pero para sostener a la escuela resulta indispensable soltar buena parte de sus rutinas más naturalizadas. La pandemia produjo, dolorosamente, el desprendimiento de estas rutinas y abrió un camino de exploración que resulta promisorio transitar. ■

ENTREVISTA A LIZZIE WANGER

Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Hurlingham

“SOÑAMOS CON UNA UNIVERSIDAD QUE TRANSFORME A LOS SUJETOS PARA QUE PUEDAN SER ARTÍFICES DE SUS PROPIOS DESTINOS”

Elizabeth Orué Jesús

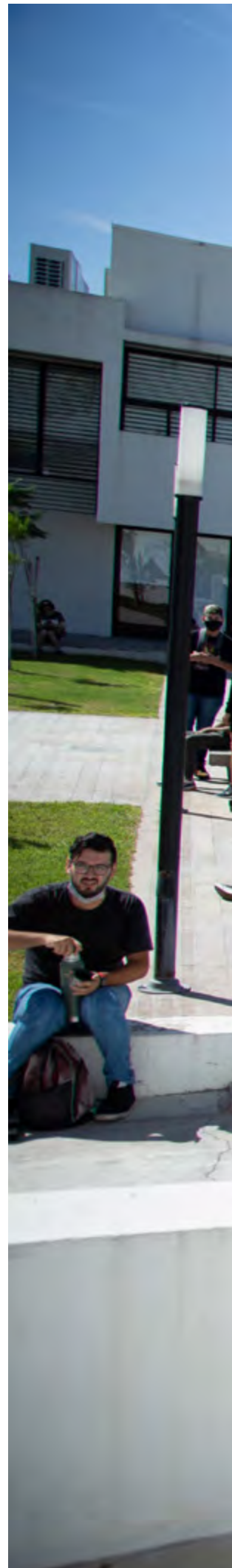
Es licenciada en Educación y docente de materias básicas del Instituto de Educación. Cursa el Profesorado Universitario de Letras.

Lizzie Wanger es licenciada en Ciencias de la Educación. Ha desempeñado distintas funciones en ámbitos educativos como Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Hurlingham y el Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente es secretaria académica de la UNAHUR.

▪ ¿Cómo nace tu vocación docente?

Primero, una reflexión sobre qué es que nazca una vocación, por cómo nació la mía. La vocación docente es una construcción social, la vocación se construye; no es algo innato como a veces nos quieren hacer creer, ni es algo que se trae en los genes, sino que es una construcción social, cultural y que tiene que ver con las experiencias de vida que vamos teniendo, las personas y los vínculos que establecemos con quienes nos vamos encontrando a lo largo de nuestro camino, y de nuestra trayectoria social académica, política y cultural, desde nuestros distintos lugares de la vida.

En cuanto a mi historia, siempre me gustó ayudar a aprender a otras personas y descubrí que lo que yo no sabía podía aprenderlo mejor, con otras, mis compañeras.





Me di cuenta de que lo que me gustaba e interesaba era muy lindo poder compartirlo con los otros, y ayudar a que a los otros también les fuera bien en la escuela. Después me fueron apareciendo en la vida oportunidades de enseñar y de acompañar a otros y otras en sus aprendizajes, y lo que me marcó muy fuertemente en los últimos años de secundaria fue poder hacer apoyo escolar en una villa cerca de mi casa. Eso fue un antes y un después, ahí supe lo que quería y tenía que hacer el resto de mi vida.

▪ **¿Cuándo concebís a la educación como un acto político?**

No hay forma de educar sin que lo que hagamos sea un acto político. Es un acto de posicionamiento ante la vida cuando educamos, cuando sabemos por qué lo hacemos, para quiénes y cómo lo hacemos.

Ya nos lo dice Freire, que este año hubiera cumplido sus 100 años de vida, y que marcó mucho de lo que hacemos hoy en la universidad. Para él y para nosotros, educar es un acto político: se educa para algo, se educa contra algo, se educa reconociendo amorosamente a los sujetos a los que educamos, se educa para transformar la injusticia social en la que vivimos.

Pero también es un acto político educar diciendo que la educación es neutral; tal neutralidad no existe porque quienes educamos somos personas y nos educamos entre personas, a todos nos educaron otras personas que también tenían posicionamientos frente a la vida y a la educación. Después cada una/o hace su propia síntesis, pero no hay posibilidad de educar sin que eso sea un acto fuerte y eminentemente político.

▪ **¿Qué recuerdos perduran de tus primeros años en la docencia? Esos momentos bisagra que te marcaron.**

Primero, una experiencia muy fuerte con chicos y chicas en mis primeros años. Después, el trabajo con jóvenes que eran sistemáticamente excluidos de la escuela. Eso me marcó absolutamente, porque después orienté mi formación, primero para comprender qué pasaba con estos chicos que quedaban fuera de la escuela, y después empecé a trabajar en tratar de comprender, analizar y proponer como modificar esa escuela en la que los chicos fracasaban.

Y en esos primeros años, me di cuenta de que el fracaso no era de los chicos y chicas ni de su familia ni de sus entornos, ni de sus barrios o sus comunidades, era el fracaso de la escuela que no estaba a la altura de las circunstancias de poder educar a todos los chicos y chicas de nuestro pueblo. No era suficiente trabajar con las chicas y los chicos, no eran ellos la causa de los problemas que los afectaban, sino las condiciones y las propuestas que las escuelas les ofrecían.

La Universidad Nacional de Hurlingham empezó en las escuelas. Recordamos siempre los inicios con la inscripción de 2015, no teníamos aulas, y en Vergara, en el sótano, recibimos a las y los primeros estudiantes con muchas expectativas, con mucho amor.

Y ahí fue que empecé a orientar buena parte de mi carrera al trabajo con docentes, a la formación docente, porque me parecía que la clave para la transformación de las injusticias dentro de nuestro sistema educativo, estaba vinculado con la formación de los docentes en el desempeño de sus distintos roles. De las docentes que ejercen como docentes, pero también de directivos, de supervisores. Bueno, hoy es un tema que estudio, el de la conducción de las instituciones educativas.

Me preocupa el gobierno y la conducción de instituciones escolares porque allí radica, en buena medida, la responsabilidad de generar posibilidades de felicidad dentro de las escuelas para que los chicos y chicas puedan ejercer el derecho a educarse.

A fines de 2013, tuve la suerte y posibilidad de formar parte del Ministerio de Educación y aportar en este sentido, desde el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, del Ministerio de Educación de la Nación. Tantos años de sueños de mejora de nuestras escuelas, encontraron su cauce en el trabajo en ese espacio, compartido con muchas/os de los compañeros que hoy formamos parte del gobierno de la Universidad Nacional de Hurlingham. La escuela, pensada como espacio colectivo para que todas y todos puedan estudiar, fue y hoy vuelve a ser un objetivo de la política educativa y de trabajo cotidiano para concretarlo.

▪ **Si retrocedés al inicio de la construcción del proyecto Universidad Nacional de Hurlingham. ¿Qué momentos fueron fundantes?**

Muchos. Justo ayer estuve viendo fotos y me perdí en esas imágenes. Hay imágenes de mediados del 2015 yendo a las escuelas a presentar la universidad como posibilidad,



Primera inscripción de la UNAHUR. Diciembre de 2015.

una universidad que no existía, que no tenía alumnos, que no tenía docentes: escenas de acompañar a Jimi (Perczyk) y a Walter (Wallach) a la Técnica 1 para contarle a docentes de la comunidad educativa, que Hurlingham iba a tener su universidad. La Universidad Nacional de Hurlingham empezó en las escuelas. Recordamos siempre los inicios con la inscripción de 2015, no teníamos aulas, y en Vergara, en el sótano, recibimos a las y los primeros estudiantes con muchas expectativas, con mucho amor.

En la primera asamblea universitaria, en ese acto formal después de la ley, normalizamos y dimos vida a los distintos tipos de gobierno, elegimos a nuestro rector, creamos las primeras secretarías y los institutos. Fue una época de institucionalización.

Otra imagen muy fuerte es la de crecimiento, esos primeros 1472 estudiantes que empezaron en marzo del 2016, con 300 más en la segunda inscripción a las carreras, y desde allí la universidad no paró de crecer de un modo superlativo en cantidad de estudiantes, en construcción de edificios, en docentes, en trabajadoras/es no docentes. Y en paralelo al crecimiento cuantitativo, vimos nuestro propio crecimiento, el de las personas que conformamos la universidad: las/os estudiantes, las/os trabajadoras/es de la universidad, las familias, el barrio, la comunidad. Todos creciendo al ritmo de la universidad

y a contramano de las políticas del gobierno macrista que denostaban a nuestras universidades, que cercenaban derechos conquistados, que provocaban el empobrecimiento de nuestro pueblo.

▪ **Tu primer desafío fue la Licenciatura en Educación, ¿qué docentes se buscaba formar?**

Nosotros buscábamos transformar, pero seguimos buscando y ahora, mejorados por la experiencia, buscamos formar docentes que no sólo diagnostiquen la realidad, sino que desarrollen una criticidad que transforme la realidad.

La apuesta de la universidad fue la formación de docentes que trabajan en el sistema educativo, a través de un ciclo de complementación curricular para docentes que están trabajando en las escuelas, que conocen el sistema, que conocen la comunidad, que conocen a los pibes; a partir de esto, consideramos que la Licenciatura podía aportar a que las/os docentes fueran sujetos de transformación de sus escuelas.

Y quisimos empezar por Hurlingham, el lugar donde la universidad nació, donde la universidad crece en la comunidad de la que nos sentimos parte. El objetivo de la formación va estrechamente asociado a la transformación del sistema en Hurlingham.



Egresada de la carrera de Enfermería de la UNAHUR trabajando en el vacunatorio de la Universidad.

Además, nos propusimos la formación de docentes que, conociendo muy bien la realidad de su comunidad, pudieran hacer aportes sustantivos en la gestión de la política educativa y de la formación docente. Por eso, en el año 2020, se abrió la Especialización y Maestría en Política Educativa, entre otras ofertas de posgrado.

▪ **¿Cuál es el impacto en la comunidad, en estos pocos años, que podés registrar?**

El impacto es enorme. En todas las escuelas de Hurlingham ya hay graduados, graduadas, estudiantes de la Licenciatura en Educación; todas las escuelas de Hurlingham pasaron por la formación en la licenciatura, hoy ya tenemos profesoras y profesores de Educación Física, de Letras y de Inglés, que están trabajando en las escuelas de Hurlingham.

Hay estudiantes que están haciendo sus prácticas en las escuelas de Hurlingham. Hay enfermeras y enfermeros que están trabajando en el sistema de salud de Hurlingham y alrededores. Cuando se mira alrededor de la universidad, vemos un barrio que se transformó. El barrio no es el mismo que antes de la Universidad. Jimmy (Perczyk) decía a principios de este año que nuestra Universidad no es de “puertas abiertas”, es una universidad “sin puertas”. Es una muy buena definición: no hay fronteras entre la Universidad y su comunidad.

La universidad con la comunidad adentro, se vio claramente durante la pandemia a través del vacunatorio, la conversión de laboratorios de docencia en laboratorios de diagnóstico de PCR, y grupos de estudiantes de la Universidad

Nacional de Hurlingham saliendo a la comunidad con el plan Detectar, otra/os vacunando en el vacunatorio en la misma universidad, estudiantes de Enfermería como voluntario/as en el hospital. Hubo muchas propuestas de investigación que se vincularon al tema pandemia. No somos la universidad que está en Hurlingham, somos la Universidad de Hurlingham y eso es así desde el primer día, queremos formar enfermeras y enfermeros que trabajen donde les guste, pero que al sistema de salud de Hurlingham no le falten profesionales. Y lo mismo con los kinesiólogos, y que no falten los docentes en la escuela secundaria que queremos mejorar y transformar, y lo mismo con nuestros ingenieros/os y con cada una de las carreras que se vienen desarrollando en la universidad. Cada día, desde múltiples acciones, se intenta profundizar y fortalecer ese arraigo en la comunidad que es la que nos da existencia y sentido, a lo que hacemos cada día

▪ **En la actualidad, como secretaria académica, teniendo todos los institutos como horizonte, ¿qué lugar tiene la educación popular en relación con el derecho a la educación?**

La educación popular es la que se centra en las necesidades e intereses de nuestro pueblo. Nosotros creemos que la educación de nuestro pueblo es un derecho. Soñamos con una universidad que transforme a los sujetos para que puedan ser artífices de sus propios destinos, y soñamos también que esas personas que formamos puedan transformar una



Septiembre de 2020. Segunda Colación de grado virtual.

realidad injusta, que contribuyan a que nuestro país crezca y se desarrolle, para que todos podamos vivir en una sociedad más justa y con lugar para todas/os.

▪ **Hoy, y teniendo de por medio una pandemia, ¿qué le dirías a Lizzie del 2015 en sus primeros días de trabajo en la Universidad?**

Le diría: “no te lo podés creer”. Esta situación de pandemia era inimaginable, pero tampoco era posible imaginar un crecimiento y desarrollo del proyecto de la Universidad, mucho menos, un nacimiento y crecimiento tales, en el contexto de cuatro años de macrismo donde el gobierno conspiró sistemáticamente para que no existiéramos.

Y así, a contramano, contra viento y marea, tuvimos un crecimiento inusitado en ese contexto adverso. Eso, por supuesto, no fue magia, sino producto de una conducción institucional férrea, con objetivos muy claros, y con un trabajo incansable de quienes participamos en esta construcción.

▪ **¿Cuáles considerás fueron las decisiones más importantes tomadas en marzo de 2020, al inicio de la pandemia?**

Creo que la decisión más importante fue no dudar ni un instante en lo que debíamos hacer. Fue un acierto obsecarnos en que la educación era una actividad esencial. La formación en nuestra universidad es una actividad esencial. Y utilizamos todos los medios que nos permitía el

contexto para que así fuera, y para que nuestras y nuestros estudiantes pudieran empezar las clases.

Esto ocurrió una semana antes del inicio de clases, así que decidimos postergar una semana su inicio, para poder virtualizar las primeras clases de todas las materias de la universidad. Lo que empezó así, se extendió durante todo el primer año que fue de mucho trabajo y mucha intensidad.

Tuvimos que generar condiciones para poder hacer la virtualización de las materias. Para eso, la universidad habilitó espacios para el acompañamiento y la capacitación de las/los docentes, con el objetivo de mejorar las condiciones del campus, ajustando los servidores para que todo funcionara bien. Fue fundamental poder acompañar a las/os docentes para que puedan dar clase de un modo que muchas/os nunca habían experimentado.

Si bien teníamos el campus, hasta entonces había funcionado como un complemento de las clases presenciales, y algunas carreras nunca lo habían usado. Ir construyendo ese dispositivo mientras empezaban las clases fue un trabajo muy intenso y de mucho aprendizaje, de mucha riqueza, con una predisposición extraordinaria de las y los docentes, para ir probando, aprendiendo, convirtiendo lo nuevo en aprendizaje institucional.

En esos primeros meses de pandemia, se fueron generando las condiciones, con mucha paciencia de las y los docentes, con la convicción y el amor por nuestras/os estudiantes y, a la vez, con mucho profesionalismo y trabajo.

No hay forma de educar sin que lo que hagamos sea un acto político. Es un acto de posicionamiento ante la vida cuando educamos, cuando sabemos por qué lo hacemos, para quiénes y cómo lo hacemos.

Al mismo tiempo debió adecuarse la actividad administrativa y, por otra parte, debimos buscar los modos de llegar a las/os estudiantes que no habían podido acceder al campus virtual. Con 30.000 estudiantes en la universidad y el aislamiento provocado por la pandemia, se nos planteó el desafío de no perder el vínculo, el contacto directo con ellas/os, sin poder verlos, hablarles, saludarlos, sin el “cara a cara”, propio de las relaciones que se dan en Universidad Nacional de Hurlingham. ¿Cómo había que hacer para acompañarlos, para sostenerlos, para seguir presentes para ellas/os?. Surgieron, entonces, acciones desde el área de Orientación y Acompañamiento, talleres sincrónicos de orientación para quienes estaban “perdidos en el campus”, el Orientatón, tutoriales, videos para que todas/os pudieran aprender a cursar en las condiciones que teníamos.

Se creó desde el Departamento de Gestión estudiantil, el Centro integral de atención a estudiantes, donde reestablecimos un canal de vínculo con las/os estudiantes a través de comunicaciones telefónicas, por correo electrónico y por chat. Para poder dar curso a las consultas, dudas, trámites y resolución de problemas de las/os estudiantes habilitamos casi todos los trámites a través del SIU Guaraní. En el transcurso de unos pocos meses se transformó la Universidad que conocíamos. La Universidad pasó de estar llena de estudiantes, a estar vacía. Y con el correr de los meses, las aulas y espacios en los que, hasta marzo, se daban clases, se convirtieron en Laboratorio de análisis de PCR, vacunatorio, Centro de Rehabilitación Respiratoria para enfermos de COVID, taller de producción de medidores de dióxido de carbono, CETEC, etc. Muchas/os de las/os estudiantes, además de seguir cursando en forma virtual sus carreras, se sumaron como voluntarios.

Becarios y/o pasantes también participaron de estas acciones y algunas otras (voluntariado de estudiantes de Enfermería en el Hospital Posadas, campañas de vacunación antigripal, operativo Detectar, investigaciones).



Estudiantes secundarios participando del programa Orientatón

La vida académica se empezó a integrar con las necesidades de la comunidad. Todavía no estamos en condición de evaluar, pero sí sabemos que en este contexto surgieron experiencias de formación riquísimas e inéditas.

▪ **¿Qué podés adelantarnos de lo que se viene con relación a la hibridez de la educación post pandemia?**

Lo que podría adelantar primero es que el futuro ya llegó. Desde hace unos años se viene hablando de la necesidad de instalar formas de trabajo de educación a distancia, hasta ahora poco valoradas. Vimos que la virtualidad nos permitía generar valiosas propuestas pedagógicas y didácticas. Lo que hicimos en estos dos años no es lo que la educación a distancia tradicional viene proponiendo.



Lo primero que es necesario aclarar es que, como dijimos desde el inicio de la pandemia, la Universidad Nacional de Hurlingham nos es una universidad a distancia. Nuestras carreras son presenciales. Por supuesto, hemos aprendido que ahora tenemos más posibilidades y formas de dar y mejorar nuestras clases. No se trata de elegir “lo presencial” o “lo virtual”, discutiendo si es mejor una cosa o la otra. Muy por el contrario, consideramos que no debemos caer en falsas dicotomías: no es presencialidad o virtualidad. De acá en más, tenemos una forma más de llegar a nuestras/os estudiantes, y mejorar nuestro trabajo pedagógico mediante las propuestas presenciales y virtuales.

Creemos que la clase tiene que ser algo así: un ecosistema en el que confluyen distintas formas y estrategias de enseñanza.

Presencialidad y virtualidad nos permiten ampliar derechos, nunca cercenarlos o limitarlos.

Este nuevo escenario nos trae nuevas preguntas. ¿A qué actividades presenciales vamos a invitar a las/os estudiantes? ¿Vamos a llevar adelante las mismas propuestas formativas que desarrollábamos antes de la pandemia?, ¿Cómo vamos a potenciar la enseñanza de nuestras materias en función de estas nuevas posibilidades?

La respuesta a estos interrogantes no es unívoca: son respuestas de construcción conjunta, colectiva, que implica experimentación, que implican reconocimiento de lo que podemos en virtualidad, y de lo que necesitamos hacer en presencialidad.

Es un campo de investigación interesantísimo y desafiante. Por eso, de cara al próximo año, estamos reconociendo nuestros propios aprendizajes, mejorando las propuestas virtuales, potenciando la actividad académica presencial, armando aulas híbridas con apoyo del Ministerio de Educación de la Nación, revisando y mejorando el Curso de Preparación Universitaria y las primeras materias de todas las carreras.

Volviendo a tu pregunta: lo híbrido hay que construirlo, lo híbrido es una construcción social y académica que tenemos como desafío.

La universidad no puede volver a ser como era.

Estamos haciendo todo lo posible para recuperar los aprendizajes de estos dos larguísimos años, y poder ofrecer a nuestras/os estudiantes, y a nuestra comunidad, una universidad que amplía derechos, que enseña mejor y que acompaña a su comunidad sean cuales sean las circunstancias que debamos atravesar.

▪ **Si te pedimos nos regales tres claves, considerando lo que un docente no debe perder a lo largo de su práctica, lo que debe recordar de la pandemia y, por último algo de lo que no debe despojarse para ejercer la profesión.**

Lo que un docente no debe perder de su práctica es el sentido, el sentido de por qué eligió lo que eligió, y por qué hace lo que hace.

Respecto de lo un/a docente no debería perder, creo no debe perderse nunca el amor a sus estudiantes, la docencia como una actividad de aprendizaje y de auto interpelación constante.

Lo que debe recordarse de la pandemia es que los docentes de nuestra universidad pudimos hacer lo inimaginable, conservando la direccionalidad, la voluntad y las condiciones para poder lograrlo. Y algo de lo que un docente no debería despojarse es de que educar es siempre con el otro/a, nunca te podés despojar del otro/a. El otro/a siempre forma parte de tu trabajo, de tu elección, de tu vocación y de tu propia vida. ■

CINE Y EDUCACIÓN

EL AULA EN LAS PANTALLAS



El cine y la educación tienen una larga relación. La dramatización de asuntos vinculados a la vida escolar adoptó distintos enfoques, de acuerdo a las problemáticas sociales de cada época. La comunidad educativa se ve en las pantallas como una encrucijada donde se define el futuro de las infancias y juventudes del mundo.

Rodolfo Edwards


Es poeta, docente y periodista cultural. Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires, se especializó en Literatura Argentina y Latinoamericana. Entre sus libros de poesía se destacan *That's amore* (2000), *Mingus o muerte* (2009) y *El campeón del baile suelto* (2019). Coordina, junto a Daniel Ripoll, el espacio Biblioteca Rock Nacional, en la Biblioteca del Congreso de la Nación. Colabora en medios gráficos y radiales, y es editor de *La Perla del Oeste*. En la Universidad Nacional de Hurlingham dicta la materia Una historia del Rock Nacional.

Desde siempre el cine se ha cruzado con la educación. Por la pantalla grande hemos visto desfilar muchas historias que transcurren en el aula y alrededores. Esas historias vinculadas al campo educativo ganaron terreno hasta constituirse en un subgénero cinematográfico.

La vida escolar ofrece múltiples posibilidades para ser narrada. El protagonismo de maestros, profesores y alumnos se va reciclando según pasan los años, adaptándose a las problemáticas de cada época. Los roles dentro de la comunidad educativa fueron dramatizados por el séptimo arte desde distintos puntos de vista, abriendo debates sobre la relación de la educación con la sociedad. Tomando el aula como centro de la acción, explorando las relaciones entre estudiantes y educadores o reflexionado sobre cuestiones institucionales, el cine ha sabido reflejar conflictos, formas de convivencia, el pulso cotidiano, los pequeños estallidos.

En conjunto, en las películas dedicadas a la educación prevalece una mirada fuertemente crítica. El espacio áulico suele ser representado como una especie de laberinto del que cuesta encontrar una salida.

Históricamente, el ojo del cine se ha inclinado a explorar zonas de conflicto de la escolaridad, como lo demuestran films de alto impacto como *The Wall* (*La pared*, Alan Parker, 1982) o *The Dead Poets Society* (*La Sociedad de los Poetas Muertos*, Peter Weir, 1989), que nos devuelven una imagen dantesca del mundo educativo, un lugar donde las vocaciones son castradas, y la figura del profesor se viste con las pieles de un monstruo irascible y letal.



Los roles dentro de la comunidad educativa fueron dramatizados por el séptimo arte, desde distintos puntos de vista, abriendo debates sobre la relación de la educación con la sociedad.

Esta visión crítica de la educación puede ser pensada en una tradición inaugurada por films de la década del 50 como *Blackboard Jungle* (Semilla de maldad, 1955), de Richard Brooks, donde un profesor de gramática (magistralmente interpretado por Glen Ford), sufre los embates de un grupo de alumnos, groseros e indisciplinados, de una escuela ubicada en un barrio problemático, dominado por pandillas, insubordinadas a toda ley. Rebelión juvenil, delincuencia y conflictividad social, marcan el pulso de este film, que es un descarnado testimonio que muestra con marcado realismo la violencia dentro de la institución, bajo la mirada indiferente y permisiva de las autoridades escolares que no hacen nada para remediar una situación límite; los docentes sufren todo tipo de agresiones verbales y físicas, en un ambiente desbordado, si ningún tipo de control. No es un dato menor que la banda sonora incluya los primeros trinos del rock and roll: la película se inicia bajo los sonos rítmicos y estridentes de "Rock around the clock", interpretada por Bill Haley and His Comets, un auténtico pionero del rock and roll, género que revolucionaría a la juventud mundial y se transformaría en vector de rebeldía.

Otros films de la misma época como *Knock on any door* (Llama a cualquier puerta, 1949) o *Rebel without a cause* (Rebelde sin causa, 1955), ambos con dirección de Nicholas Ray, también pusieron la lupa sobre el malestar generacional, por la grieta que se estaban abriendo entre el mundo organizadamente burgués de los adultos y esa nueva categoría social que estaba emergiendo y cobrando forma: la juventud, con sus apetitos, reclamos y deseos que contradecían y cuestionaban los ideales de las generaciones precedentes.

Un *modus vivendi* regido por nuevas pautas existenciales comenzaba a configurarse. Todo estallaría en la década del 60.

Rebeldía en cinemascopio

If (Si, 1968), de Lindsay Anderson, *Zabriskie Point* (1970), de Michelangelo Antonioni, *To Sir, with love* (Al maestro, con cariño, 1967), de James Clavell, y *Un homme qui dort* (El hombre que duerme, 1974), de Georges Perec y Bernard Queysanne, orbitan alrededor un entorno epocal marcado por el Mayo Francés del 68, las movilizaciones pacifistas contra la guerra de Vietnam, los festivales de rock, el hipismo, Los Panteras Negras, y otras manifestaciones contraculturales que expresaron la rebelión generacional ante un sistema opresivo y conservador que impedía canalizar la energía juvenil. *If* es una sátira, con grandes dosis de humor negro, que tiene como protagonista a un alumno pupilo de un señorial colegio británico que es sometido a castigos corporales por su inconducta, y para vengarse de sus verdugos comete una masacre.

Elephant (Elefante, 2003), de Gus Van Sant, retomaría el mismo tópico de la violencia intraescolar.

Estas reacciones dislocadas ante las vicisitudes de la vida estudiantil en los internados también las podemos ver en *Der junge Törless* (El joven Törless, 1966), de Volker Schlöndorff, en la que el *bullying* que sufre uno de los alumnos de un instituto militar se agrava de tal manera que termina convertido en un conejillo de indias de un grupo de compañeros que lo someten a todo tipo de vejámenes y torturas. Para la realización de su película, Schlöndorff se basó en el libro *Die Verwirrungen des Zöglings Törless* (Las tribulaciones del estudiante Törless), que el escritor austriaco Robert Musil publicó en 1906, en la que el autor percibe un clima que pronto llevaría al advenimiento del nazismo.

También en *Scent of a Woman* (*Perfume de mujer*, 1992), de Martin Brest, se repite el mismo esquema narrativo: en un ámbito educativo de elite, la aplicación de una sanción disciplinaria rigurosa tiene consecuencias impredecibles e impactan en la organización institucional.

Zabriskie Point abre con una asamblea estudiantil en una universidad estadounidense, con una mirada documental que reproduce fielmente el clima de agitación política hacia finales de la década del 60. La trama del film luego se expande en un viaje lisérgico que también remite al clima de época. La banda sonora de *Zabriskie Point* (a cargo de Pink Floyd) es inmejorable para acompañar ese momento crucial en que psicodelia y revolución habían celebrado una alianza cargada de expectativas.

El protagonista de *To Sir, with love* es un tímido profesor afroamericano, interpretado por el actor Sidney Poitier, al que se le asigna una materia en una escuela secundaria de un barrio periférico de Londres, a mediados de la década del 60, cuando en esa ciudad transcurría la explosión juvenil conocida como el *Swinging London*. Por el color de su piel, los alumnos lo menosprecian y discriminan, pero el profesor se sobrepone a la situación y, apelando a su irreductible vocación docente, logra ganarse el respeto y la estima del alumnado, recurriendo a novedosos recursos pedagógicos.

A partir del realismo atolondrado de Georges Perec, *Un homme qui dort* cuenta la vida de un estudiante de sociología parisino que expresa su rechazo a la sociedad, dejándose estar, abandonándose, hundido en el sopor de una apatía interminable que le distorsiona la percepción de las cosas. La rutina ociosa lo va confinando hasta dejarlo sin reacción: "En un día como este, un poco más tarde, un poco antes, descubris, sin sorpresas, que algo está mal, que no sabés como vivir, y que nunca lo harás. Algo se ha roto". El desencanto generacional también podía adoptar formas autodestructivas.

Infancias, adolescencias

Del mundo de las infancias se han nutrido filmes de François Truffaut como *Les quatre cents coups* (*Los 400 golpes*, 1959) y *L'argent de poche* (*Dinero de bolsillo*, 1976), protagonizados por niños que nos revelan ese mundo mágico, lleno de imaginación y encantamientos, propio de la edad de los descubrimientos, pero también muestran las fisuras sociales, de las que los chicos suelen ser las primeras víctimas.

Ça commence aujourd'hui (*Todo comienza hoy*, 1999), de Bertrand Tavernier, y *Monsieur Lazhar* (*Profesor Lazhar*, 2011), de Philippe Falardeau, ponen el foco en escuelas primarias, analizando la interacción entre alumnos,

docentes y autoridades, involucrados en conflictos de difícil resolución. Ambos directores plantean una trama en la que todos los actores de la comunidad se ven involucrados, pintan un friso social en el que implosionan cuestiones candentes de nuestra contemporaneidad como los recortes presupuestarios, la violencia doméstica, las migraciones económicas y políticas.

Entre les murs (*Entre los muros*, 2008), de Laurent Cantet, analiza, con luces de quirófano, la relación de un profesor de Lengua, en una escuela secundaria alejada del centro de París, con un alumnado en el que conviven los nativos con inmigrantes africanos y asiáticos. El profesor debe armonizar los diferentes intereses y necesidades de sus alumnos que se muestran cuestionadores de sus decisiones pedagógicas. Cantet aprovecha cada espacio de la escuela (el aula, el patio, la sala de profesores) para mostrar de qué manera se interrelacionan los actores de la comunidad educativa y cómo se resuelven los problemas de convivencia. Con mucho de *reality*, *Entre les murs* es un certero testimonio de la vida escolar en el nuevo siglo.

Richard Linklater en *Dazed and confused* (*Rebeldes y confundidos*, 1993) traza un panorama de la vida de los adolescentes estadounidenses de la década del 70. Al ritmo de los hits rockeros de la época (Foghat, Lynyrd Skynyrd, Alice Cooper, Black Sabbath, Aerosmith, ZZ Top, etc.), la cámara nerviosa de Linklater registra el último día de clases de una escuela secundaria de Texas. Con un tono de comedia disparatada, Linklater hace un relevamiento sin ambages de unos adolescentes totalmente descontrolados. Los excesos, los ritos de iniciación, las peleas, la amistad, el amor, la diversión, el vandalismo desfilan sin solución de continuidad en una narración frenética que no da respiro.

Die Welle (*La ola*, 2008), de Dennis Gansel, nos sumerge en la desventura de un profesor de educación física que en su afán de explicar a sus alumnos el concepto de autocracia, propone la realización de un experimento para que puedan constatar, en carne propia, los riesgos de un regreso de un sistema totalitario; los alumnos confunden la ficción del experimento con la realidad, lo que desencadena una tragedia inesperada.

Escuelas argentinas en el cine

A lo largo de su historia, el cine argentino se ha ocupado de la educación en variadas ocasiones.

Protagonizadas por Luis Sandrini y dirigidas por Fernando Ayala, los films *el Profesor hippie* (1969), *el Profesor patagónico* (1970) y *El Profesor tira bombas* (1972) conformaron una saga de gran éxito.



Esta serie de películas, a pesar de su tono de comedia liviana, sin embargo no pudieron escapar a las condiciones de la época y muestran, a su modo, los conflictos intergeneracionales, la efervescencia política y la eclosión de una juventud inconformista y contestataria.

Películas como *Shunko* (1960), de Lautaro Murúa, o *La deuda interna* (1988), de Miguel Pereira, tienen en común la representación de la abnegada figura del maestro rural.

Adaptación de la novela del mismo nombre de Jorge Ábalos, *Shunko* cuenta la historia un docente citadino que recibe un nombramiento como maestro en una pequeña comunidad de la provincia de Santiago de Estero. Al ver que sus alumnos son quechua hablantes, la relación se invierte, y el maestro se transforma en “alumno de sus alumnos” para aprender una lengua y una cultura que desconocía. De esa manera, la lengua civilizatoria y la lengua nativa comparten sus maneras de nombrar las cosas; el proceso de aprendizaje es mutuo y a partir de esta experiencia, el maestro cambia su concepción del mundo, iniciándose en la cosmogonía y los rituales ancestrales de la comunidad: “Allá a lo lejos, en esa abra abierta en el monte, ¿ves un suri que extendiendo sus alas parece gambetearle al viento? Es *Pampayoh* que ha tomado forma de avestruz. Es quien rige la vida en las pampas. Cuando salgas de caza debes invocar su nombre”.

En *La deuda interna* la trama gira alrededor de un maestro que, a comienzos de la década del 70, es destinado a una escuela rural de una pequeña localidad andina, en la provincia de Jujuy. Al llegar, se encuentra con una escuela en un estado de precariedad extrema. A fuerza de voluntad y compromiso, con el tiempo logra mejoras edilicias y un buen rendimiento de sus alumnos.

En *La deuda interna* la trama gira alrededor de un maestro que es destinado a una escuela rural, en una pequeña localidad andina de la provincia de Jujuy. Con el tiempo logra mejoras edilicias y un buen rendimiento de sus alumnos.

Uno de ellos, en 1982, sería convocado al servicio militar, cuando se desata la Guerra de Malvinas.

En *La mirada invisible* (2010), de Diego Lerman, basada en la novela *Ciencias morales* de Martín Kohan, una joven preceptora de un histórico colegio nacional porteño (el Nacional Buenos Aires) se compromete a tal punto con las directivas del jefe de preceptores, que sobreactúa sus funciones de control de los movimientos de los alumnos dentro del colegio; la preceptora se torna en una espía de tiempo completo, buscando sorprender *in fraganti* a cualquiera de ellos. Su trabajo se convierte así en una obsesión enfermiza. La acción transcurre en el año 1982, en las postrimerías de la última dictadura militar, cuando estaba por desatarse la Guerra de Malvinas.

Dentro de un espacio educativo se revelan las tensiones provocadas por un Estado represivo y sus engranajes subrepticios.

“¿Por qué insisto con la docencia? Por la sencilla razón de que me siento a gusto entre personas que por momentos –luminosos– me muestran una ganas reales de querer aprender, de confiar, de sentir que pueden lograr cosas que tienen la fuerza de una verdadera aventura. ¿Podemos darles a estos pibes un futuro o por lo menos podemos ayudar a que ellos lo construyan, lo piensen, lo imaginen? Esa es mi tarea invisible y diaria. Y estoy contento con eso”, reflexiona Walter Lezcano, escritor y docente, en su libro *Los actos públicos*, en el que testimonia su experiencia como docente en escuelas del conurbano bonaerense. Bendito sea el empecinamiento de tantos docentes que, como Lezcano, apuestan por una educación creativa, motivadora e inclusiva.

Todas estas películas invitan a repensar la importancia que la educación tuvo y tiene en cada una de nuestras vidas. ■

LA ARQUITECTURA ESCOLAR

DERROTOS HISTÓRICOS DE LOS DISPOSITIVOS PROYECTUALES

Pensar la relación de la arquitectura con la educación es fundamental para analizar el devenir histórico de las construcciones escolares. Redimensionar los espacios dedicados a la enseñanza es un desafío permanente.

Luis Alberto Rey

Es arquitecto, egresado de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Ha desarrollado una extensa actividad profesional tanto en el ámbito privado como en la esfera pública, dedicándose -en este último ámbito- especialmente a la arquitectura escolar y a obras de valor patrimonial. Estuvo a cargo de la Dirección General de Unidad de Obras del Palacio Legislativo de la Ciudad de Buenos Aires, se desempeñó como Director General de Infraestructura, Mantenimiento y Equipamiento, y como Subsecretario de Coordinación de Recursos de la Secretaría (actual Ministerio) de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Actuó en calidad de revisor de proyectos dentro del Ministerio de Educación de la Nación, fue Director General de Planificación Física e Infraestructura de la Universidad Nacional de Quilmes, y en la actualidad cumple funciones de Director Nacional de Infraestructura en la Administración de Parques Nacionales.

Durante las últimas décadas del siglo XIX la arquitectura escolar albergó los espacios destinados a la enseñanza formal que decantaron en la construcción de un sistema que aborda la agenda educacional como un cometido del Estado.

En términos geográfico-políticos, nos circunscribiremos a aquellos territorios que durante el período colonial se organizan primeramente en torno al Río de la Plata, hasta instituirse como Virreinato homónimo (1776), para posteriormente independizarse y componer las Provincias Unidas, que luego darían origen a la República Argentina, instituida como un Estado-nación moderno que organiza la educación como un sistema.

En la Argentina, el hito instituyente fundamental se sitúa en la conformación del sistema educativo, que alcanza una estructuración formal plena en la década de 1880. Sin embargo, en sus comienzos, no llega a abarcar todas las instancias educativas, sino que se concentra en el nivel primario y medio, desentendiéndose relativamente del nivel inicial. A la vez, muestra un marcado desacople en el grado de desarrollo de sus distintas modalidades, ya que relega en importancia a algunas de ellas (por caso, la educación técnica), o directamente omite su existencia.



Durante las últimas décadas del siglo XIX, la arquitectura escolar albergó los espacios destinados a la enseñanza formal que decantaron en la construcción de un sistema que aborda la agenda educacional como un cometido del Estado.

El devenir histórico del sistema estuvo signado por una sucesión de teorías y concepciones que abarcan todo el campo intelectual de la educación, desde las pedagogías hasta las teorías sociológicas. Estas impactan tanto en las políticas educativas como en las prácticas escolares, las actividades áulicas y los vínculos espontáneos que hacen a los trayectos formativos y permiten una ampliación de sus cometidos, la diversificación de sus modalidades, una mayor especialización de sus currículos y la incorporación de públicos más amplios.

En paralelo, la arquitectura responde a ese devenir y se desarrolla adecuándose a los debates y lineamientos arquitectónicos que caracterizan a cada época: al estilo italianizante vigente a mediados de siglo XIX le sigue el Academicismo. Este presenta sus propias iniciativas respecto de las edificaciones escolares, ya que se articula con el andamiaje expresivo del eclecticismo historicista; e involucra luego renovadas expresiones, en algunos casos atenuadas, en otras vinculadas al hispano-colonial americano.

Posteriormente, en el tránsito de las décadas 1950-1970 el Movimiento Moderno, en sus diferentes vertientes, confrontará con aquellas resoluciones academicistas hasta hacerse hegemónico, y más tarde encontrará su antagonista en el Post-modernismo, que impugna los supuestos del Iluminismo y de la modernidad clásica, y con ello pone en cuestión todo el proyecto moderno.

Finalmente, en la contemporaneidad, se observa el resurgimiento de una especie de neo-modernidad radicalizada, que recapitula sobre sí misma y toma sus referentes de los tiempos heroicos de su vanguardia, *aggiornados* en razón de una disponibilidad tecnológica inusitada.

En la sucesión de cada una de estas fases aparecen superposiciones e hibridaciones, en las que reconocemos cinco períodos:

Primero (1600-1880): comprende las referencias a los antecedentes históricos de lo escolar, en un tiempo donde la educación que se impartía de manera formal resultaba una prerrogativa que estaba bajo el monopolio casi exclusivo de la Iglesia, en particular de las órdenes religiosas, para luego involucrar crecientemente a los estamentos laicos. Hacia el fin de este lapso histórico, el debate entre los dos modos de organizar las enseñanzas que había prolijado la modernidad temprana, es decir el modelo lancasteriano frente al método simultáneo dentro de la escuela graduada, encuentra desenlace en la adopción de este último que resulta instituido como forma básica de lo escolar.

Segundo (1880-1930): esta es la fase fundacional del sistema educativo que se institucionaliza en relación a cuatro corpus legales: la Constitución Nacional (1853), las leyes educativas provinciales, la Ley N° 1420 (1884) y la Ley Laínez (1905), que organizan sobre la base de la escuela graduada y la adopción del método simultáneo como núcleo básico fundamental de esa primigenia estructuración. También se ancla bajo el régimen de estatalidad liberal, articulado con el modelo agro-exportador, en el que la arquitectura del Academicismo, con sus matices, resulta predominante.

Tercero (1930-1976): comienza con la crisis de aquel régimen vinculado a los cambios en el patrón de acumulación capitalista, que deriva en la presencia de un Estado intervencionista, planificador y regulador de la vida socio-económica. Este sigue un modelo sustitutivo de importaciones, que adopta sesgos muy diferentes en su transcurso: conservador en su fase de transición, luego centrado en un nacionalismo de cuño popular durante los primeros gobiernos peronistas, y finalmente desarrollista, vinculado a una transnacionalización creciente de la economía, sea que este programa se inscriba dentro del sistema parlamentario durante el frondizismo y el gobierno de Illia, o sobre la base de un autoritarismo represivo en los sucesivos quiebres institucionales. En todo el transcurso de la época la idea de modernización, desde lo económico, lo social y cultural, se ciñen las políticas que se impulsan desde el Estado.

Cuarto (1976-2001): se constituye como el quiebre de ese modelo de acumulación, y su reemplazo por otro de valorización financiera, marcadamente desindustrializador, que produce un giro radical en la conformación del Estado, imponiendo un formato neoliberal. Esto es profundamente disruptivo respecto de su pasado en la medida que se desentiende de sus pretensiones inclusivas y universales, y deriva hacia la reconversión/ reducción de la agenda pública, la implementación de políticas

focalizadas, fenómenos que conducen a una creciente desigualdad, a la fragmentación social y a la exclusión de grupos mayoritarios de la sociedad. Este giro, en lo educativo, se caracteriza por la transferencia de los establecimientos educativos a la provincias, por la promulgación de la Ley N° 24195, Ley Federal de Educación, que aumenta los años de obligatoriedad, a la vez que desestructura todo el sistema educativo, ya que lo recompone en relación a otro modelo organizacional, y pone fin de la Ley N° 1420 y disuelve los logros de la Ley Láinez. Esta etapa, en el ámbito de la arquitectura, se expresa en el surgimiento de los postulados postmodernistas, que tienden a adoptar un dispositivo proyectual que recupera la idea de tipo arquitectónico, desvinculado de sus funciones, como una forma ideal que permite relacionarlo a ciertos patrones significantes.

Quinto (2001-2020): involucra los desarrollos recientes, a partir de la recuperación de las tradiciones más valoradas del sistema educativo, mediante el dictado de la Ley N° 26.075, de Financiamiento Educativo (2005), la Ley N° 26.058 de Educación Técnico-Profesional (2005), y la Ley N° 26.606, Ley Nacional de Educación (2006). En este lapso, en el campo de la arquitectura, las vertientes posmodernas resultan opacadas por un retorno al racionalismo tecnológico, que se asimila a una creciente abstracción de sus formas, y a una manera hedonista de trabajar los espacios.

Hay dispositivos que subyacen debajo de los cinco períodos analizados, y le dan fundamento, en la sucesión que transcurre desde el Academicismo, y ordenan cierto canon más allá de sus vertientes que abarcan desde el ecléctico-historicista hasta el neohispano colonial americanista. Posteriormente, las búsquedas de un modernismo que se preanuncia en las expresiones del *art decó* y en otros diseños que buscan síntesis geométricas, precipitan más tarde en la adopción de las directrices canónicas y los imaginarios del Movimiento Moderno, que encuentra su antítesis/negación en el postmodernismo para, finalmente, observar que la arquitectura escolar, en la actualidad, se debate entre un marcado pragmatismo que apunta a resolver las urgencias del sistema educativo, y una tendencia hacia un racionalismo despojado donde se ven recuperados algunos de los ideales del proyecto moderno. Visualizando en esta última vertiente aquellos aspectos e imposturas que caracterizan una contemporaneidad neomoderna, en muchos casos, radicaliza los estándares de abstracción.

Todos estos estilos arquitectónicos han servido de marco a distintas formas de operar lo educativo, que se han ido adecuando, muchas veces de manera armónica,

otras en un vínculo que no evita lo disfuncional, y han seguido su propio derrotero, en paralelo a la propia historia de la educación. De esta forma, han quedado enmarcadas ambas en las condiciones del propio contexto histórico-social que se refractan en sus formas, cada campo en virtud de su relativa autonomía.

Todos estos estilos arquitectónicos han servido de marco a distintas formas de operar lo educativo, que se han ido adecuando, muchas veces de manera armónica, otras en un vínculo que no evita lo disfuncional, y han seguido su propio derrotero, en paralelo a la propia historia de la educación.

Cada expresión disciplinar se ordena en relación a un bloque de época, a ciertas condiciones en la cual un determinado tiempo histórico gestiona sus problemas, conforme a las aspiraciones e intereses de los distintos grupos sociales, a través de los intentos de resolución de sus conflictos y en relación a la composición de fuerzas que caracterizan esa formación social.

El carácter histórico del sistema educativo permite vincular la propia historicidad de la educación formal con el despliegue de un pensamiento/proyección arquitectónico que se materializa en las arquitecturas que le hacen de marco-escenario, las cuales disponen de una historia disciplinar que articula una sucesión de dispositivos proyectuales que subyacen a sus diversas manifestaciones, más allá de las diferentes ideologías de diseño que le otorgan distintivamente una determinada expresividad.

En cada época subyace una cierta *episteme*, una determinada estructura dilemática, que responde a ciertas modalidades, a través de las cuales cada formación histórico-social da respuestas a sus preocupaciones e intereses. ■

¿POR QUÉ NOS CUESTA TANTO EDUCAR EN SEXUALIDAD INTEGRAL?

A quince años de la sanción de la Ley ESI (Educación Sexual Integral), que fue un paso firme hacia el futuro, todavía se mantienen ciertos tabúes y prejuicios en las instituciones educativas.

Mariana Lavari

Es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y especialista en Educación Sexual Integral y en entornos virtuales de aprendizaje. Se desempeña actualmente como docente e investigadora en la Universidad Nacional de Hurlingham en temas de Educación Sexual Integral y género.

La sexualidad, como tema de conversación, irrumpe en las calles, en las escuelas, en las redes sociales, en la TV, en la mesa del domingo, en la cancha, en el colectivo, en las fábricas, en las universidades. La necesidad de conversar sobre el tema se expresa en el aire. ¿Acaso alguien pudo quedarse fuera de los debates sobre las diferentes temáticas relacionadas con la sexualidad y con su educación en los últimos años en Argentina?

La Educación Sexual Integral (ESI) no es un tema de moda y menos aún, un tema nuevo. Sin embargo, en los últimos tiempos ha ganado un lugar preponderante en los debates y discursos públicos, al tiempo que la sistemática ampliación y reconocimiento de derechos en nuestra legislación nacional ha enriquecido, y ampliado, sus contenidos y desafíos.

Antes del año 2006 (aunque en muchos ámbitos, aún persiste), lo sistemático respecto de la sexualidad en la escuela fue un absoluto silencio y hubo una gran ausente: la palabra. Dicho silencio fue construyendo discursos y prácticas donde la pregunta, la información, la expresión del deseo y las emociones, no tuvieron lugar alguno. En soledad y en secreto, se fueron construyendo respuestas a las preguntas que sobrevolaron varias generaciones. Entre contradicciones provocadoras de incomodidad e incertidumbre, aprendimos como pudimos.

La escuela, como institución disciplinaria moderna con marcada tradición normalizadora, fue estableciendo la manera de silenciar todo aquello que se corriera de los parámetros considerados normales, y la sexualidad no quedó fuera de esa lista. Siempre existieron mecanismos de disciplinamiento y de sanción, de todo aquello que no cumpliera con la norma fueron altamente efectivos (y lo siguen siendo, pese a que se van debilitando).



Comentarios del tipo “preguntásele a tu mamá”, “eso no es normal”, “no son cosas de nena”, “los varones no juegan a planchar ni a acunar a un muñeco bebé” cimentaron un silencio pedagógico sobre la sexualidad, absolutamente naturalizado en el discurso y en las prácticas escolares. El silencio, la vergüenza y el temor educan. ¿Acaso pensamos alguna vez todo lo que se aprende cuando ante determinadas preguntas lo que se transmite es incomodidad, vergüenza, silencio o se recibe un reto? ¿No aprendimos a callar, a no preguntar, a avergonzarnos de los cambios en nuestros propios cuerpos, a naturalizar las violencias, a reprimir deseos, a comportarnos en función de nuestros genitales?

Considerar que en las escuelas sólo se enseñan y se aprenden aquellos contenidos que están en el diseño curricular y que todo lo que se transmite tiene una intencionalidad pedagógica explícita, implica desconocer la existencia de un currículum oculto que opera más allá de los propósitos escritos. El currículum escolar históricamente reprodujo violencias y relaciones de género que invisibilizaron a las mujeres y discriminaron a otras identidades sexogenéricas. Es obvio que, en dichos casos, el currículum no explicitó sus intenciones y se desplegó a través de expectativas de rendimiento y de comportamiento. Además, existe un mito propio del campo docente que dice: “no nos formaron para esto”. ¿Acaso nos formamos para callar cuando de sexualidad se trataba? ¿Para mirar bajo el velo de la vergüenza, mientras los prejuicios y la culpa ocupaban espacios? ¿Para pensar que los genitales prescriben lo que se espera de las personas? ¿Para no poner en duda los mandatos que discriminaban?

Cuando el colectivo docente expresa las dificultades con las que se encuentra a la hora de planificar y dar clases con inclusión de contenidos de ESI reconocen la falta de capacitación docente, la resistencia de las familias, la idiosincrasia de la comunidad educativa en la que está inserta la institución, la falta de recursos didácticos para acompañar la tarea y la falta de tiempo para introducir nuevos contenidos en el plan anual. Sin embargo, ¿qué nos pasa, como personas adultas y como docentes, cuando tenemos que dar respuesta a preguntas que involucran la sexualidad sin siquiera habernos atrevido a nombrarla previamente? ¿Cómo no comprender lo complejo que resulta la ESI para una generación de docentes –“mandatada” por ley a transmitir conocimientos sobre sexualidad integral– que no ha podido, siquiera, hablar sobre el tema durante la propia vida? ¿Cómo enseñar contenidos que son tabú? ¿Cómo hacerlo si hemos conversado, leído e intercambiado poco (o nada) sobre el tema? ¿Cómo educar sobre contenidos que se entran subjetivamente con miedos, prejuicios, culpas y tabúes, como así también con placeres y felicidades silenciadas? ¿Cómo garantizar el derecho a una sexualidad rica

y placentera sin revisar las propias resistencias a considerar a las infancias y adolescencias como sujetos sexuados y plenos de derechos?

Las razones respecto de las dificultades para educar en ESI se colocan por fuera de la dimensión subjetiva de docentes, y por fuera de la dimensión institucional de la escuela. La ausencia de reflexión respecto del vínculo de cada persona con la propia sexualidad y de espacios institucionales de conversación sobre su enseñanza, hace que sea difícil reconocer que, además de todas las dificultades enumeradas, hay otra mucho menos mencionada: nos cuesta nombrar, nos cuesta hablar sobre sexualidad con naturalidad, porque fue (y sigue siendo) un tabú.

En el año 2006, en la Argentina se aprueba la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral, y con ella se produce una verdadera transformación que tiene que ver con el lugar que asume el Estado como garante de este derecho. Esta ley no resulta un hecho aislado, sino que concentra un conjunto de normas y compromisos nacionales e internacionales que nuestro país tiene y promueve en el marco de las políticas de Derechos Humanos. Esta ley sienta las bases para que desde las escuelas se puedan cambiar tantas historias de silencio, oscuridad y dolor, como así también de placer reprimido. Esta Ley vino a traducir una necesidad en derecho y, si bien sabemos que las leyes no son suficientes para transformar largas historias de silencios y sombras, resulta una herramienta fundamental para la transformación de desigualdades, violencias, discriminaciones e injusticias.

Las leyes promulgadas en la Argentina que impactan directamente sobre las prácticas institucionales del sistema educativo, vienen señalando la necesidad de transformaciones en el escenario escolar y resquebrajando aquellos acuerdos propios de la escuela moderna. Hace años que la investigación académica y la lucha de movimientos sociales de mujeres vienen denunciando cómo la educación es un ámbito en el que se producen y reproducen significados estereotipados de género. La lucha por dar visibilidad a estas cuestiones y construir legitimidad dentro del sistema educativo alrededor de los nuevos marcos normativos, resulta una ardua tarea que no empezó hace poco. Es más, las leyes son la materialización de sus conquistas.

Es necesario continuar abonando el terreno para la construcción de nuevos contratos pedagógicos en los que los discursos y las prácticas discriminatorias, estereotipadas, heteronormativas y patriarcales se vean debilitadas, desnaturalizadas y que la ESI ocupe el espacio, legal y legítimo, que debe tener en el territorio escolar.

Los sentidos sobre los cuales se va legitimando la presencia de la educación sexual integral en las escuelas, como contenido a enseñar, como tema del que sí se puede y se debe hablar, y preguntar son significativos y relevantes.

El currículum escolar históricamente reprodujo violencias y relaciones de género que invisibilizaron a las mujeres y discriminaron a otras identidades sexogenéricas.

Las nuevas generaciones tienen derecho (y lo reclaman con énfasis) a que las escuelas asuman su lugar de responsabilidad respecto de la educación sexual integral. No obstante, sin visibilizar, sin nombrar y sin reconocer las razones por las cuales cuesta tanto educar en sexualidad integral, será muy difícil dar vuelta la página.

La educación sexual integral se debe implementar de modo transversal. ¿Por qué? Entre otras razones, porque la escuela, las familias y la sociedad en general, se encuentran en plena reconstrucción de los vínculos con la sexualidad y con su enseñanza. ¿Acaso puede una sola disciplina escolar hacerle espacio a todo lo que ello implica? La ESI debe atravesar el currículum, las prácticas, las normas, el posicionamiento docente, los vínculos y para ello se requiere del aporte de diversos campos del saber. El cambio de paradigma que establece el enfoque integral de la ESI no puede resolverse desde un solo campo de conocimiento. Y si eventualmente éste fuese el caso, ¿cuál sería el área del conocimiento escolar pertinente para su desarrollo? ¿Las ciencias naturales? ¿Las ciencias sociales? ¿No será la transversalidad una modalidad cuestionada porque sus intentos de transformación generan y ponen en evidencia la necesidad de revisar las tradiciones enciclopedistas y fragmentadas, propias del conocimiento escolar, que reproducen lógicas justamente que más que integrar, fragmentan?

Atravesar las incertidumbres, los temores, las inseguridades docentes requiere de acciones concretas ligadas con el nombrar, preguntar, decir, dialogar, leer, planificar y actuar entre colegas, en las instituciones. Resultan puntos de partida necesarios para construir un posicionamiento pedagógico que otorgue seguridad. No obstante, es importante reconocer que las experiencias de educación sexual integral acarrearán resistencias, conflictos, tensiones y contradicciones, y esto será parte inherente a la tarea pedagógica que las instituciones deben asumir. Por este motivo, es que si no se identifican las razones por las cuales las resistencias existen, la enseñanza de contenidos de sexualidad difícilmente pueda dar pasos firmes hacia

la garantía del derecho a la ESI de niñas, adolescentes y jóvenes.

La ESI es un territorio para profundizar el pensamiento, el diálogo pedagógico, para problematizar la cotidianidad escolar, para pensar colectivamente, para profundizar la escucha y el respeto, para ampliar derechos. Conocer el marco de derechos que sostiene la ESI como política pública, como construcción teórica, como posicionamiento pedagógico y didáctico nos desafía a problematizar los conocimientos acumulados para comprender por qué incomoda tanto, y empezar a construir nuevas miradas y nuevos posicionamientos.

Es necesario que, en las instituciones educativas, las prácticas de ESI aumenten en cantidad y en calidad, que se construyan, que se resignifiquen, que se efectivicen, siempre respetando los marcos normativos que rigen la tarea pedagógica en el sistema educativo federal. Dar este paso requiere, por un lado, dejar de sostener prácticas disciplinadoras y moralizantes y por otro, problematizar el adultocentrismo para permitir que la voz de niñas y adolescentes circule en las escuelas, sea escuchada y tenida en cuenta a la hora de revisar las prácticas pedagógicas.

El desafío ético en los procesos de implementación de la ESI requiere de la disposición para alojar aquello que acontece y que irrumpe, porque la sexualidad es un campo de disputa por el poder y un territorio de lucha por la legitimidad. Por estas razones, la educación de la sexualidad no puede concebirse sin contradicciones y sin conflictos. En síntesis, las prácticas educativas con inclusión de ESI deben estar contextualizadas, deben problematizar aquello que se encuentra naturalizado, deben habilitar a que las preguntas se expresen y a que las respuestas se construyan. No basta con lo que ya se sabe. Hay preguntas viejas que necesitan desarmar sus respuestas para volver a pensarse, y hay preguntas nuevas que aún no tienen respuestas y resulta urgente empezar a construirlas.

La Educación Sexual Integral implica reflexión, movimiento y transformación, la ESI no es sólo un listado de contenidos a transmitir, sino que también es un conjunto de experiencias a crear. Por lo tanto, requiere que sus contenidos, al escolarizarse, no pierdan su capacidad para potenciar el deseo de aprender y de transformar la realidad. Los contenidos de ESI son de orden público, contienen una dimensión política que es emancipadora y un motor para la acción que se activa cuando se habilita un lugar legítimo para que circule el deseo y el placer por aprender dentro de las instituciones. En este sentido, si hay algo claro respecto del derecho a la ESI es que su horizonte es ineludible y que los caminos están trazados. Sin embargo resulta imprescindible y urgente que aceleremos la marcha, ya que no quedan razones para seguir llegando tarde. ■

ENTREVISTA A ALBERTO SILEONI

Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

“LA ESCUELA ES EL LUGAR DE LA AMISTAD, EN LA ESCUELA TE PONÉS DE NOVIO, EN LA ESCUELA TENÉS TU PROYECTO, TENÉS UN PROFE QUE TE PONE LA MANO EN EL HOMBRO Y TE PREGUNTA CÓMO ESTÁS”

Mauro Libertella

Nació en 1983. Es periodista y escritor. Publicó las novelas *Mi libro enterrado*, *El invierno con mi generación*, *Un reino demasiado breve* y *Un futuro anterior*.

2 021 fue el año -otro de muchos, otro de tantos- en el que la educación ocupó el centro caliente del debate social. La crisis ocasionada por la pandemia subrayó como nunca la importancia que las escuelas tienen en sociedades como la nuestra; una importancia múltiple, difícil de dimensionar, y que por momentos parece silenciosa: las escuelas enhebran los hilos que componen el tejido social, producen ciudadanía, igualdad, futuro. Para pensar esta cuestión crucial, y también para repasar algunos debates que atravesaron al ámbito de la educación en los últimos tiempos, conversamos con Alberto Sileoni, ex ministro de Educación de la Argentina entre 2009 y 2015, profesor emérito de la Universidad Nacional de Hurlingham y educador de toda la vida.

▪ ¿Cómo fue tu experiencia como estudiante, como alumno?

Mis viejos eran laburantes, vivían en Flores, y buscaron una escuela preguntando. Terminé en una escuela de curas, el Colegio Marianista, que está en Primera Junta; hasta me tuve que bautizar para hacer eso, porque en mi casa la religión no estaba presente. Hice una escolaridad normal, era un alumno razonablemente bueno, ya inclinado a todo el mundo de las ciencias humanas. Después, sin mucha conciencia, seguí la carrera de Derecho. Me gustaba mucho Letras, pero circulaba una opinión, que tenía que ver con “de qué vas a vivir”.



Te estoy hablando de hace 50 años; felizmente, creo que eso ha cambiado. Promediando la carrera de Derecho me di cuenta de que eso no era para mí y no sé si esto es una cuestión generacional, pero nunca pensé en dejar. Terminé la carrera muy temprano y un amigo, en 1974, me invitó a trabajar en los Centros de Educación de Adultos. Así, me fui dando cuenta de que me gustaba la historia, y nunca más dejé ese camino. No me dio por investigar; me gustaba la educación, la docencia. En no mucho tiempo se cumplirán 50 años de docencia, y estoy satisfecho. Trabajé casi siempre en la Universidad de Buenos Aires, y muy enfocado a la educación de adultos.

▪ **Mencionabas que llegaste a la carrera de Derecho, un poco por no saber en qué inscribirte. ¿Siguen existiendo las “carreras comodines”, la idea de que Derecho o Medicina son carreras centrales?**

Puede seguir existiendo en algunos sectores de las clases medias más acomodadas. Lo que rompe con esa hegemonía es el número cada vez más grande de universidades, y la decisión de muchas universidades de ir por caminos no tradicionales. Hay algunas nuevas universidades que rápidamente buscan tener Derecho y Ciencias Económicas, pero hay muchas otras que buscan un camino alternativo,

como la Universidad Nacional de Hurlingham; hay espacios de vacancia, como enfermería. Yo creo que eso ayuda a no repetir esos caminos tan clásicos.

▪ **Cuando llegaste a la gestión pública, ¿cómo te fuiste dando cuenta qué se podía hacer y qué no?**

Mi primera gran responsabilidad en ese sentido fue hacia 1995, en la Ciudad de Buenos Aires, cuando fui Director de Educación de Adultos. Representé ese mundo del que venía, la educación de adultos. Creo que el límite tiene que ver con las personalidades y la lectura que hacés de la realidad; si entendés que la realidad es una realidad acotada, que tiene limitaciones, vas a poder hacer cosas. Siempre traté de escuchar a aquellos que eran los destinatarios de las políticas, y ellos también te dan un camino, que nunca es exuberante, es de pequeñas cosas, de modificaciones concretas, normativas, de condiciones de trabajo. Ahí podés construir un camino menos rimbombante pero necesario.

▪ **Habiendo pasado por un colegio de curas durante un período breve de tu vida, ¿qué función creés que cumplen los colegios parroquiales en el ecosistema educativo argentino?**

Nos dimos cuenta de la necesidad de la tecnología pero, a la vez, y esto es lo que me parece paradójico y muy potente, nos dimos cuenta del carácter imprescindible del vínculo humano. La necesidad del encuentro con el otro.

Primero, quisiera consignar que yo no tomé la decisión de ir a ese colegio; no es una decisión que me parezca vergonzosa ni nada, pero no la tomé.

Mis cuatro hijos varones fueron a escuela pública. Cuando decido darle educación a ellos, decido darle educación pública en toda su extensión.

▪ ¿Cómo se toma esa decisión? ¿Sobre la base de qué criterios?

No es una decisión en contra de algo (en este caso, la educación privada), sino que es a favor de una postura. Es una postura a favor de una escuela abierta y democrática: por definición, la escuela pública es una escuela para todos, es una escuela de ideologías múltiples. Se supone también que es una escuela de confluencia de estratos sociales, aunque ahora hay cada vez más segmentación. Volviendo a tu pregunta, siempre se plantea el tema de por qué no sacarle los sostenimientos a la escuela privada y dárselos a la pública: esa creo que es una discusión casi saldada en la Argentina de los años 60, con laica o libre. Las escuelas parroquiales, en su gran mayoría, están enclavadas en lugares de laburantes, con cuotas, muchas de ellas, muy accesibles. Luego hay otras que no son parroquiales, que son privadas sencillas, laicas y con buenas propuestas. Ahí nos debemos alguna reflexión, que es el subsidio que se llevan algunas que no deberían llevarselas. Pero hay que escuchar la voz de una parte de la sociedad, que elige los caminos religiosos, que no es el que yo he elegido para mi familia, pero que debo respetar.

▪ ¿Es cierto que la clase media fue dejando la escuela pública?

Sí. En algún sentido, si uno mira los últimos 30, 40

años, se puede decir que sí, porque la clase media pensaba que la escuela privada podía darle ciertas cuestiones, como la posibilidad de clases todos los días. Yo creo que la escuela pública -y esto lo he discutido mucho entre nosotros- tiene que ofrecerle a la sociedad también la certeza de un conjunto de clases que no se interrumpen, la posibilidad de que haya clases en ámbitos que sean amables y que sean dignos para los docentes y para los estudiantes. Eso es una tarea para la que, en términos generales, todavía hay alguna deuda. Pero a la vez la escuela pública ofrece una formación y una amplitud de criterio y de un pensamiento crítico muy interesante, muy constitutivo de la sociedad argentina. Lo que me parece estéril es la discusión pública versus privada hoy, si no vamos a la letra chica, porque también hay muy buenas propuestas dentro de la escuela privada.

▪ Otro debate que circula es el que se pregunta si la escuela se tiene que reinventar sobre la base de los avances tecnológicos y los nuevos intereses de los chicos; la idea, digamos, de que la escuela les ofrece un mundo ya caduco.

Me parece que hay que abrir esa caja negra. Yo creo que la pandemia exhibe una realidad que es paradójica: la necesidad imperiosa de contar con equipamiento tecnológico y la desnudez de las clases más carecientes respecto de eso. Pero esa necesidad de la tecnología no da razón a los *tecnoeducadores* que aseguraban que el futuro iba a ser un futuro de clases virtuales: nos dimos cuenta de la necesidad de la tecnología pero, a la vez, y esto es lo que me parece paradójico y muy potente, nos dimos cuenta del carácter imprescindible del vínculo humano. La necesidad del encuentro con el otro. La carencia de la escuela dejó patente el valor de esa misma escuela. La escuela es el lugar de la amistad, en la escuela te ponés de novio, en la escuela tenés tu proyecto, tenés un profe que te pone la mano en el hombro y te pregunta cómo estás. Eso es imprescindible. Se necesita mucha tecnología y mucha maestra que esté al frente del aula. Pero también creo que la escuela tiene que ser un poco contracultural. Si los pibes están subidos a veinte plataformas, la escuela no le tiene que proveer la plataforma 21. La escuela puede bajar un cambio, parar la pelota y ofrecerles un pensamiento más complejo y menos inmediato. Un pensamiento de la diversidad, de escuchar al otro, de agarrar un lápiz. Yo diría que el equilibrio sería saber utilizar los dispositivos tecnológicos pero que la escuela proponga algo distinto.

▪ ¿Sentís que la pandemia dejó alguna enseñanza positiva, si algo así fuera posible?

Creo que los que presagiaban, o deseaban, un mundo sin docentes, deben estar revisando esa idea.

No hay varita mágica: la transformación la tiene que hacer la sociedad. Eso, lejos de ser una mala noticia, quizás sea una buena noticia, porque dependerá de la organización colectiva, del laburo, de tomar buenas decisiones en políticas públicas.

Muchos se dieron cuenta de la importancia del vínculo humano: eso es de enorme significación. Y luego quedó consensuada la idea de que todos tienen que tener una herramienta mínima. Que todos tengan acceso a una buena herramienta, que le permita desenvolverse. Eso va a tardar mucho tiempo y no puede hacerlo nadie que no sea el Estado, con una distribución agresiva. Al principio de la pandemia algunos filósofos pensaban que cuando terminara íbamos a salir mejores... esa ilusión de un mundo feliz se rompió.

Los más ricos ganaron mucho más y el resto se empobreció, sobre todo las mujeres. Y si hay algo interesante es que te muestra, una vez más, que no hay varita mágica: la transformación la tiene que hacer la sociedad. Eso, lejos de ser una mala noticia, quizás sea una buena noticia, porque dependerá de la organización colectiva, del laburo, de tomar buenas decisiones en políticas públicas. No hay golpes de suerte para las sociedades.

▪ **En gestión pública educativa, ¿tiene sentido mirar y comparar lo que hacen otros países? Recuerdo que en un momento se miraba el modelo de Finlandia, que es muy lejano.**

Tiene mucho sentido, porque aprendés. Los sectores más de la derecha te dicen: mirá a Chile, mirá a Perú, cuando miran la región. Creo que hay que mirar a Finlandia, por supuesto: una formación docente extraordinaria, pero en un país de siete millones de habitantes, primerísimo mundo. En Finlandia, la escuela empieza a los 7 años; nosotros tenemos que empezar la escuela cada vez más temprano: los sectores carecientes tienen que llegar a la escuela a los dos años porque la escuela es

una diferencia respecto de los otros, porque no es una sociedad igualitaria.

Miraría a Bolivia y su laburo que hace como país plurinacional, y miraría a Colombia con todo el laburo que hizo en términos de educación solidaria, y miraría a Chile que es un país que avanzó como pocos en América respecto de la doble jornada, y miraría al Brasil de Lula que metió a 30 millones de personas en la clase media, lo que generó un gran impacto en la educación. Ahora, muchos que te invitan a mirar comparan lo mejor de los otros con lo peor nuestro. Jauretche hablaba de la "zoncera autodenigratoria". No somos un desastre. Tenemos deudas, pero somos, junto con Chile, el país que más jóvenes tiene en la secundaria. Somos, junto con Cuba, el país que mayor proporción de estudiantes universitarios tiene en relación con su población. Somos uno de los países de América que tiene mayor educación obligatoria. Claro que nos falta, tenemos deuda en el aprendizaje, en la lectura, en las dos materias básicas que son Lengua y Matemática, tenemos escuelas que son indignas. Vuelvo a la pregunta: sirve.

Hay que mirar mucho, aprender, pero no extrapolar. Simón Rodríguez decía algo así: "o inventamos o erramos". Es una expresión que sirve.

▪ **Otra de las cosas que uno escucha en el debate público, o sobre todo en los medios, son esos momentos en los que sale la noticia de que un profesor "bajó línea política" en un aula. ¿Cómo pensás ese tema?**

Hay que abordarlo con generosidad, sinceridad y con la verdad. Y de acuerdo a las edades de quienes tenés enfrente. Los niños saben quién es el maestro que tienen enfrente y cómo piensa, y creo que un maestro tiene derecho a contar lo que a él le parece que tiene que ser una sociedad. Lo que no tiene derecho es a decir lo que tienen que hacer los otros; tiene que sugerir, alentar el pensamiento crítico, no esperar que piensen exactamente como él. Tiene que confiar en sus estudiantes. Como creo que la educación es un hecho de naturaleza política, creo que la política entra en el aula. En general, siempre se dice que bajan línea los que son de sectores más de izquierda, más sociales, y yo siempre digo que un maestro que le dice a sus alumnos que el mundo debe ser cambiado es un maestro que hace política, pero una maestra que se planta frente a sus alumnos y les dice que el mundo está fenómeno... ¿no hace política? El reaseguro es la honestidad intelectual: "chicos, yo pienso así, pero respetemos a los que no piensan así". Sobre todo con los del secundario, que son los que te cruzan con ideas más políticas. El profe es muy mirado. Los pibes no aprenden por lo que decís, sino por lo que hacés. ■

BALDOMERO FERNÁNDEZ MORENO

El profe poeta

"Esta colección abarca recuerdos de dos de mis actividades: la medicina y la enseñanza", dice el poeta Baldomero Fernández Moreno en el prólogo de su libro *Yo, médico. Yo, catedrático*, que publicó en 1941, en el que cuenta su experiencia como médico y educador. Fue profesor de literatura e historia en escuelas de Educación Media. Los alumnos de la Escuela de Comercio de Ramos Mejía y del Colegio Nacional Mariano Moreno, del barrio porteño de Almagro, entre otros, supieron de su figura longilínea, de su inocultable estampa de poeta.

Romance del primer día de clase

Salud, muchachos a todos,
 hoy, primer día de curso:
 apellidos italianos,
 franceses, judíos, turcos,
 hijos de Ramos Mejía,
 de Ciudadela y San Justo,
 de Haedo, de Morón,
 de la ciudad, del suburbio.
 Salud, muchachos, a todos,
 enjutos o mofletudos,
 ordinarios o cortesés,
 o motilonos o hirsutos.
 ¿De qué hogares escapáis,
 de qué boliches oscuros,
 de qué chacras, de qué quintas,
 de qué angustias, de qué apuros?
 Por ahora sois un montón
 informe, revuelto, rudo,
 penetrado por mis ojos
 y un poquito entre mis puños.

Yo, catedrático

Junto a las paredes,
 por el ancho patio,
 van los profesores
 casi con recato:
 libros y cuadernos
 debajo del brazo.
 Yo voy confundido
 entre los muchachos,
 la cabeza al viento,
 vacías las manos.
 Me empujan de frente,
 me tiran de lado,
 se me viene encima
 aquel de quinto año
 que trae como lanza
 su mapa arrollado.
 Me consulta el otro
 cualquier caso raro,
 me pide un consejo...
 y un punto más alto.
 Yo voy confundido
 entre los muchachos:
 aurora astillada,
 silenciosos ocaso.



Romance de la última hora

La última hora es
 inquietud, desasosiego,
 el tiro de los pupitres,
 el portazo de los textos,
 la cosecha de los lápices,
 la parva de los cuadernos,
 la atención de la campana,
 el atisbo del portero,
 la oscuridad en el patio
 y el manotón al sombrero.
 Y ya con la primavera,
 el camino polvoriento,
 la estación, el molinete,
 el rumor de los viajeros,
 la ventanilla entreabierta,
 el aire entre los cabellos
 y el reposo de los ojos:
 perales y durazneros

Cuarto año

El rostro tranquilo, sonriente o huraño,
 hacen su ejercicio los de cuarto año.
 ¡Qué diversidad, pienso, de facciones!
 ¡Qué apellidos raros, todas las naciones!
 Afuera está el cielo de un azul radiante,
 hay una flor roja menuda y colgante.
 Y según el brío de la ventolera
 se ve en la ventana, o no, la bandera.
 Cuando estos, ya hombres, digan mariposa,
 y el alma les quede como temblorosa,
 cuando digan alba, o brisa, o cristal,
 y sientan frescura como matinal,
 estarás contento, señor profesor,
 habrás hecho obra de patria y amor.

Palabras a mis alumnos

Nunca debí dejaros dispersar a los vientos,
 discípulos queridos que me brindó el azar.
 Yo debí cada curso separar unos cuantos,
 llevarlos de la mano y atarlos en un haz.

Cada año regálome cuatro o cinco cabezas
 en que estaba la estrella dando destellos ya.
 Frontales que avanzaban como otras tantas proas,
 manojos de cabellos arados hacia atrás.

Estaba en vuestros ojos, perezoso, el ensueño,
 el verso entre los labios de juvenil coral,
 aun más que los promedios y las lecciones diarias
 al lado del pupitre gustabáis recitar.

Estéis donde estéis mi pensamiento os sigue,
 mi memoria, agua fresca, es de ello capaz,
 ora tornéis al fondo de vuestras heredades,
 o baile en vuestras sienes la borla doctoral.

Ya sé que nada puede la vida rencorosa,
 que lo que ha de brillar por fuerza ha de brillar,
 el tallo tembloroso surgir sobre las hierbas,
 la copa redondearse, los pájaros llegar.

Pero yo debí uniros a todos en mi pecho,
 daros una bandera, cambiar una señal,
 y, hechos una cuña de rosas y diamantes
 hender las multitudes negras de la ciudad.

Baldomero Fernández Moreno
 (del libro *Yo, médico. Yo, catedrático*, 1941)

PAULO FREIRE: EL HOMBRE QUE SOÑABA ENSEÑAR

Un perfil del gran educador Paulo Freire, cuyo legado se agiganta con el tiempo. A cien años de su nacimiento, sus contribuciones a la pedagogía siguen siendo transformadoras, más aún en esta época marcada por profundas desigualdades. Freire bregó por la inclusión educativa porque sabía que era el camino más fértil para la integración y la armonía social.

Diego Erlan

Nació en San Miguel de Tucumán, en 1979. Desde los años "90" vive en Buenos Aires, ciudad en la que estudió Periodismo e Historia del Arte. Ha sido profesor universitario, guionista y crítico cultural en diversos medios. En 2012 Tusquets Editores publicó su primera novela: *El amor nos destrozará* y en 2016 la segunda: *La disolución*.

Paulo Reglus Freire debería haberse llamado Regulus pero un error en el momento de su registro en la ciudad de Recife, transformó a ese “pequeño rey” en “regla” y de esa manera cierto relámpago etimológico iluminó lo que marcaría su destino. Nació el 19 de septiembre de 1921, siendo el menor de cuatro hermanos de una familia nordestina cuyo padre, sargento del ejército, administraba autoridad y libertad con sabiduría. La madre, ama de casa, por su parte, aportaba el cariño que enseguida se vio reflejado en el afecto para enseñarles a leer a sus hijos. Como entendería años después, la alfabetización de Freire surgió de las palabras que rodeaban al universo de su infancia. No fue una vida fácil. El crack del 29 repercutió también en esa familia, que tuvo que mudarse a Jaboatão dos Guarapes, a 18 kilómetros de Recife, para encontrar mejores perspectivas. La muerte del padre, cuando Paulo tenía trece años, liquidó el resto.



En una entrevista, de 1978, Freire explicó que deseaba intensamente estudiar pero no podía porque la situación económica de su familia no lo permitía. Su hermano mayor vio algo en él y lo empujó a hacerlo.

En una entrevista en *Pasquim*, de 1978, Freire explicó que deseaba intensamente estudiar pero no podía porque la situación económica de su familia no lo permitía. Su hermano mayor vio algo en él y lo empujó a hacerlo. Ese gesto, quizás, terminó de definir su vocación. Hay una anécdota bastante significativa en la biografía de Paulo Freire y traduce en imagen aquel momento: tenía dieciocho años y se tomaba el tren para ir a cursar. En esos viajes solía dormirse y siempre soñaba con ser maestro: “Lo soñé tanto que cuando me convertí en maestro, lo que yo era en mi imaginario se correspondía muy fielmente con lo que era en la realidad, tanto que no distinguía una cosa de la otra”. Cuando estaba solo en el vagón del tren que lo llevaba desde Jaboatão hasta Recife para estudiar –y que demoraba cuarenta y cinco minutos en recorrer esos dieciocho kilómetros, porque paraba en todas las estaciones–, lo que viajaba allí sentado era su cuerpo físico. En su imaginación, Freire daba una clase sobre la sintaxis del pronombre ‘se’: “Daba cuarenta y cinco minutos de clase y si alguien me tocaba y despertaba, no sabía decir dónde estaba. Nunca trabajé en un comercio, tampoco en una fábrica. Mi amor por el magisterio era tan grande que yo vivía dando clases en mi imaginación. Y cuando empecé a dar clases, confundía las clases imaginarias con las reales”. La educación, para Freire, era fascinación.

En 1947, cuando Paulo Freire cursaba el último año de la carrera de Derecho, en la Universidad Federal de Pernambuco, el profesor Paulo Rangel Moreira lo invitó a trabajar en el sector de Asistencia Social del Servicio Social de la Industria (SESI). Si bien en un comienzo Paulo se opuso, su esposa Elza Maria Costa Oliveira, maestra de escuela primaria, descubrió que el SESI podía ser un medio eficaz para concretar las ideas que Freire estaba gestando, acopladas a su experiencia con niños de preescolar. ¿Cuáles eran esas ideas? La alfabetización y la educación de adultos podían articularse en un proyecto de liberación política y cultural más amplio que se dirigieran a la “lectura del mundo”, y a la toma de conciencia crítica con respecto a la cotidianidad opresiva que vivían los sectores populares.

En el libro *Cartas a quien pretende enseñar* (Siglo XXI, 2008), Freire recordó que su paso por el SESI fue un tiempo de profundo aprendizaje. “Aprendí, por ejemplo, que mi coherencia no radicaría en atender, por un lado, a los padres y a las madres que nos exigían, [...] ni, por el otro, callarlos con, por lo menos, el poder de nuestro discurso. No podríamos por un lado rechazarlos diciendo un no contundente a todo, diciendo que no era científico, ni aceptar todo para dar ejemplo de respeto democrático. No podíamos ser ‘tibios’. Precisábamos dar apoyo a sus iniciativas ya que los habíamos invitado y les habíamos dicho que tenían derecho a opinar, a criticar, a sugerir. Pero, por otro lado, no podíamos decirles a todo que sí. La salida era político-pedagógica. Era el debate, la conversación sincera con que buscaríamos aclarar nuestra posición frente a sus pleitos”.

A partir de experiencias como esta, Freire luchó para que la educación popular se convirtiera en una acción político-cultural, enfocada a la emancipación de los oprimidos, estimulando la cooperación, la decisión autónoma, la participación política y la responsabilidad social y ética de los educandos. Esas certezas son la base del trabajo más importante de Paulo Freire: su “pedagogía del oprimido”.

La forma que uno tiene de estar en el mundo no es individual, ni tampoco solamente social, entiende Freire. Es un intercambio dialéctico entre lo que heredamos genéticamente, lo que traemos en el cuerpo, y lo que adquirimos de manera social. Freire siempre puso énfasis en lo social: desde chico tenía ciertas curiosidades que lo llevaron “a no romper lo que no puede ser roto, a no dicotomizar lo que no puede ser dicotomizado, a no separar los inseparables”. En el fondo –plantea Freire– hay momentos en que uno y su habla son parte del proceso de conocer: “Uno habla del conocimiento y analiza e investiga las formas del conocimiento; uno es método y, al mismo tiempo, resultado”.

Una noche de 1962, Paulo Freire llegó a la ciudad de Angicos, en Rio Grande do Norte, el segundo estado más pobre de Brasil, localizado en la región Nordeste; iba en un auto económico y equipado con lo mínimo. Instaló una carpa con pizarrón y se preparó para comenzar al día siguiente el proceso de alfabetización de trescientos trabajadores rurales, que se concretó en cuarenta y cinco días. Cabe señalar que esa experiencia fue posible porque Freire se valió del programa Alianza para el Progreso, financiado por el gobierno estadounidense, y consiguió transformar ese recurso tan cuestionado por la izquierda de la época en una posibilidad no sólo de alfabetización, sino de concientización del trabajador rural, de las condiciones de trabajo en el campo. La experiencia tuvo repercusión en el país entero, y gracias a eso Paulo recibió una invitación del presidente João Goulart para coordinar el Plan Nacional de Alfabetización, cuando el mandatario asistió a la ceremonia de cierre de la experiencia en Angicos.

Esta convocatoria del presidente le produjo a Freire una tremenda satisfacción. Durante la experiencia de alfabetización en Brasilia había, obviamente, muchos nordestinos en los grupos: habían llegado hasta allí para construir una ciudad que no les pertenecería. En pleno arrebato de intuición, Freire preparaba un trabajo que ni siquiera había puesto a prueba, y entonces se preguntó cómo hacer para enfrentar uno de los problemas más serios que tenía, y que todos los reaccionarios tuvieron que enfrentar en la práctica y en la teoría: “el pesimismo de las masas”. “Tenía ante mí el fatalismo de hombres, mujeres e incluso niños, y terminé encontrando la superación de ese fatalismo. Y me hacía esas preguntas mientras pensaba cómo elaborar esa cuestión del método; en eso, recordé que podía buscar un debate en los discursos populares, algo que, partiendo de lo más concreto, los ayudara a comprender el mundo natural tanto como el mundo social”. Freire entendió que el hombre y la mujer, como hacedores de la cultura mediante la transformación de lo mínimo natural, expresan esa cultura en la oralidad, que es también cultura. Entonces pensó mostrar a los sectores populares que, si juntos somos capaces de cavar un pozo en la tierra y encontrar agua, estamos dando respuesta a una necesidad, y responder a una necesidad con nuestro trabajo es crear algo que no existía en el mundo. “Nosotros –agitaba Freire– creamos con nuestras ganas, con nuestra inteligencia, con nuestro cuerpo”. Al traducir eso a la práctica y la acción se está dando una respuesta que satisface una necesidad básica: y eso es cultura. Y si haciendo cultura somos capaces de modificar el mundo que no creamos –planteaba Freire–, ¿por qué no somos capaces de rehacer el mundo de la cultura, de la política y de la historia? “La pregunta tenía una enorme razón de ser, epistemológica, sociológica, política; es decir, yo estoy aquí en el mundo, pero no hice ese mundo que está ahí. Cavo un pozo aquí y encuentro agua, y entonces gano el mundo: supe satisfacer una necesidad y creé cultura para satisfacerla. ¿Por qué no voto diferente ahora? No porque haya votado a un sinvergüenza quedo destinado a no votar diferente, a no cuestionar la existencia misma del voto como expresión de libertad. Puedo interferir por medio de la política, que es una acción histórica, cultural; puedo interferir con mi modo de contar y de hacer la historia: no importa que me vean como un objeto completamente inmerso en ese mundo, un objeto de ese mundo, ni que sea un hambreado; yo también puedo ser sujeto de este momento social. Todo radica en cambiar mi comprensión de las cosas. Debido a que yo proponía una comprensión más crítica, algunos marxistas de los años setenta me tildaron de idealista”.

Podría haber sido idealismo el de Freire, pero en verdad formaba parte de las elucubraciones de su búsqueda, y le resultaba estimulante desde una perspectiva teórica.

El programa de alfabetización debe provenir del pueblo que se va a alfabetizar, no de los educadores que van a alfabetizarlo: debe partir del análisis del lenguaje común que habla ese grupo.

En 1964 existía una predisposición histórica, social y política hacia todo lo que valorara a la masa popular. Entonces Freire apareció de pronto con la propuesta de que la educación no fuera la hacedora de todo, pero si se tomaran como punto de partida las condiciones existenciales concretas de los grupos populares, funcionaría. Sobre todo porque la educación es un acto, un conocimiento, y sin la enseñanza de algo no existen ni la enseñanza misma ni el aprendizaje. El proceso de conocimiento se da a partir del análisis crítico del contexto donde el educando y el educador se encuentran. En el caso de la alfabetización, eso comienza con la comprensión del lenguaje. De esa manera, el programa de alfabetización debe provenir del pueblo que se va a alfabetizar, no de los educadores que van a alfabetizarlo: debe partir del análisis del lenguaje común que habla ese grupo. Por esa razón, Freire defendía la investigación del universo léxico mínimo del pueblo. Hay varios puntos en común entre Lev Vigotsky y Paulo Freire, principalmente porque los dos –uno en la Rusia de los años treinta, y otro en el Brasil de los años sesenta– intentaron encontrar salidas para el analfabetismo. Si bien Piaget y Freire apuestan a la acción dialógica, Piaget fortalece su método basándose en el monologismo, mientras que para Freire el sujeto debe ser tanto interactivo –en eso concuerda con Vigotsky– como activo, según las orientaciones generales de Piaget. Por eso, en su teoría Freire se aproxima a Piaget y a Vigotsky, y produce una síntesis entre el método individualista del primero y el método dialéctico del segundo.

Hasta su muerte en 1997, Paulo Freire siguió una simple y única regla: no dejar nunca de pensar en la educación. La fase del oprimido devino en una pedagogía crítica que lo condujo, a su vez, a una pedagogía de la pregunta. De esa forma, entre el léxico y el diálogo, el núcleo de su pensamiento se articuló en una vocación incansable por hacer las cosas y transformar el mundo. ■

ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD, EN NUESTRA UNIVERSIDAD

Entre parciales, informes y monografías, la escritura universitaria está lejos de ser algo accesorio: constituye un ejercicio ineludible y constante que atraviesa todas las disciplinas. El Laboratorio de Escrituras de la Universidad Nacional de Hurlingham asume un compromiso de apoyo y acompañamiento en ese proceso, para ampliar la relación de los estudiantes con la lectura y la escritura.

Beatriz Masine

Es coordinadora del Laboratorio de escrituras de Universidad Nacional de Hurlingham y docente a cargo del Taller de escritura académica y escolar en el Profesorado Universitario en Letras.

"Escribir es también escuchar el rumor del mundo", dice, en alguna de sus reflexiones, el Premio Nobel de literatura J.M.G. Le Clézio. Vale preguntarse, entonces: ¿qué rumores recorren las escrituras de los ámbitos universitarios?, ¿qué conversaciones se entrelazan entre los discursos pedagógicos, científicos, literarios, administrativos?, ¿cómo se tejen las relaciones y cómo se compartimentan esos ámbitos?, ¿qué se pierde en esas compartimentaciones? Interrogantes necesarios a la hora de pensar en **escribir en la universidad**: cómo se jerarquizan los saberes, cómo se eligen los géneros, cómo los docentes elaboramos consignas cuyos propósitos siempre deben privilegiar el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, cómo generamos herramientas para comprender, analizar e incorporar saberes que alienten las "conversaciones" entre las escrituras de los diversos ámbitos de nuestra cultura actual. Y también, a la hora de determinar abordajes interdisciplinarios, colaborativos y situados en los contextos efectivos de práctica, cómo privilegiamos determinadas iniciativas de enseñanza de la escritura.

Escribir es un verbo transitivo. Siempre se escribe algo: un diario íntimo, un informe, un poema, un relato, un proyecto. Y se escribe siempre para otro. Esa tensión entre algo y alguien supone un deseo que me gusta pensar como constitutivo del acto de la escritura. Si hablamos de escribir en la universidad, seguramente la representación inmediata nos diría que el referirnos a parciales, acreditación, monografías, informes, artículos de divulgación, resulta peleado con una dimensión subjetivizadora y disfrutable de la escritura.



Sin embargo, si ponemos la cuestión en la pulsión por saber qué significa apropiarse de teorías, transformarlas o resignificarlas, hacerlas propias, el placer de decir no puede menos que reubicarse. La poesía, en este caso de Roberto Juarroz, nos ayuda a pensar lo que venimos diciendo: “No se trata de hablar / ni tampoco de callar: / se trata de abrir algo / entre la palabra y el silencio”. Entonces, qué se instala entre el decir y el silencio, de qué modo los y las docentes colaboramos para mantener ese desafío, ese hiato que nos constituye y merece ser interrogado. ¿Para qué se escribe en la universidad, quién y qué se escribe, cómo se proponen y cómo se enseñan las escrituras?

Uno de los enfoques de la escritura la define como una sofisticada tecnología, una *teckné*, que utiliza la palabra escrita como herramienta intelectual y cuya interiorización incide en los procesos de pensamiento. Esta herramienta exige para su adquisición de la existencia de instituciones y prácticas que motoricen el intercambio y la circulación de escritos relacionados con situaciones comunicativas formales y complejas. Pensando en los textos en particular, tanto en su composición como en su recepción, nos vemos en la necesidad de apelar a prácticas sistemáticas que desarrollen estrategias maduras de lectura y escritura.

Sabido es que la palabra *teckné* adopta la forma “ars” en latín, emparentando en un mismo sentido los conceptos de arte y escritura: la escritura como arte, artificio del pensamiento y contracción al lenguaje para que diga, se esfuerce por nombrar lo que se sabe y lo que no, lo que se piensa, lo que se imagina. Esta dimensión creativa, de artificio, no es privativa de la dimensión literaria, es constitutiva del trabajo con la palabra. Por lo tanto, cuando escuchamos los rumores de las escrituras que se producen en el ámbito de la investigación y de la enseñanza en el nivel superior, que suelen englobarse bajo el nombre de “escritura académica”, escuchamos también esa potencialidad. ¿Por qué cuando pensamos en una monografía abandonamos la apuesta por la invención o la creatividad (que solemos usar como sinónimos)?¹ Preguntas que los que somos responsables de espacios curriculares también deberíamos hacernos.

Si pensamos en la potencialidad de los géneros que circulan por las aulas de la universidad, por ejemplo, en prácticas de escritura que permiten la divulgación de saberes disciplinares, tanto de la ciencia como también de las artes y de las humanidades, vemos que la comunicación de los saberes disciplinares requiere, y muy especialmente en el presente, brindar herramientas a los estudiantes para que sean capaces de acercar conocimientos a un público que trascienda el universo académico y, sobre todo, si entre nuestros espacios curriculares tenemos como objetivos una formación pedagógica.

1 – Cuando pensamos en la invención tomamos la perspectiva de la retórica clásica: búsqueda de los argumentos y de las lecturas que sostienen un texto.

La divulgación implica, como sabemos, visibilizar los saberes que se producen en la academia para responder a la necesidad de lectores no especializados y a su derecho al acceso a la información. Ahora bien, “¿cómo mantener diferenciado el esqueleto duro de los datos bajo el músculo y la sangre de la imaginación?”, se pregunta la escritora Irene Vallejo², a la hora de escribir su exhaustiva investigación sobre la invención de los libros en el mundo antiguo. Dar una respuesta a esta pregunta, habilitando la divulgación en sus diversos géneros y campos, como un camino posible, es un desafío que exige en cualquier travesía intelectual, el desarrollo de estrategias propias de las “artes de la escritura”. Nos referimos concretamente a la enseñanza de estrategias orientadas a la producción conceptual, a la revisión y sistematización de la información, a gestionar los procesos de planificación y textualización en función de los objetivos planteados, a seleccionar el “esqueleto duro de los datos” y a difundirlos en un lenguaje cercano y acorde con el espacio de publicación, sin perder la rigurosidad teórica requerida, entre otras cuestiones. Por otro lado, vale señalar que se trata de un “portafolio de saberes”, necesario en todas las instancias de producción textual y, por lo tanto, su enseñanza atraviesa otros ámbitos o recorres del hacer escriturario.

Pensemos también en la escritura de ficción, llamada hoy escritura creativa. ¿Quién sino la palabra literaria, en toda su complejidad, nos ayuda a asomarnos a los posibles órdenes y a las incertezas de toda invención? La escritura de ficción, dice Jerome Bruner³ nos ayuda a ubicarnos entre el indicativo y la subjuntivización (estar en el modo subjuntivo es estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas), y nos permite mostrar una relación particular con la verdad. La opacidad de la verdad con la que trabaja es un modo de producirla, un modo de lograr que, a partir de un uso especial del universo verbal, un mundo otro se despliegue en la mente del escritor-lector, de quien lee y escribe. En esa suerte de “antropología especulativa”, al decir de Juan José Saer⁴, encontramos, además, una sensibilidad necesaria para urdir tramas acerca de las posibles maneras de narrarnos a nosotros mismos y a los demás.

A veces ocurre que, en razón de la imposición de formas de pensamiento dominantes, se establecen modos de producción escrita que terminan jerarquizando géneros y excluyendo a otros. Una universidad que aborda de frente los géneros propios de la academia debe participar de desafíos actuales que ponen en tensión géneros oficiales y no oficiales, que revisan los modos de circulación del conocimiento y se adaptan a nuevas exigencias y posibilidades.

2 – Vallejo, Irene (2020) *El universo en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*, Bs.As., Siruela, p.17.

3 – Bruner, Jerome, (1986), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, p. 181.

4 – Saer, Juan José, (1997) *El concepto de ficción*, Bs. As. Seix Barral, p. 18

Si escribir es una práctica situada en determinadas coordenadas políticas, sociales, culturales, retóricas, lingüísticas, que dinamizan una subjetividad plural (decir desde uno es también habilitar un nosotros), poco homogénea y siempre en disputas con su entorno; si escribir es ejercer el poder de decirle a otros una razón posible, una razón transformadora; si escribir, necesariamente, no es repetir el conocimiento ajeno, sino transformar el propio, “ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente”⁵, imaginar la enseñanza de la escritura, en todas sus compartimentaciones, entonces nos obliga a trabajar formas genéricas no excluyentes, más alejadas de la hegemonía de los artículos científicos.

Todos estos enigmas e interrogantes deben ser pensados para poder actuar.

Un Centro de escritura en la Universidad Nacional de Hurlingham

El Laboratorio de escrituras de la Universidad Nacional de Hurlingham acompañó el inicio de nuestra universidad. Si revisamos el plan fundacional (invierno del 2016), en ese momento ya se planteaba una serie de objetivos y de acciones que respondían a la preocupación y ocupación que la institución le daba, y le daría, a las prácticas de lectura y de escritura de sus estudiantes.

En estos seis años, el espacio institucional, a partir de distintas demandas y evaluaciones fue creciendo y produjo prácticas que se plasmaron en espacios como tutorías, jornadas, intervenciones (acompañamientos en parejas pedagógicas para la enseñanza transversal de la escritura en distintas carreras de la universidad), y un seminario interno de reflexión con modalidades presenciales y virtuales.

Sabemos que la preocupación por la lectura y la escritura motoriza la creación de centros de escritura, en distintas universidades del país y de Latinoamérica, y lo hace a través de programas que ponen el foco en instancias de formación e investigación, organización y participación en redes nacionales e internacionales de centros afines, producción de materiales, etc. En tanto formas de garantizar en el nivel superior, una real apropiación del conocimiento y una formación de sujetos críticos y creativos, compartimos, con muchos de ellos, la preocupación por la formación de los docentes y la institucionalización de espacios diferenciales (tutorías) para los estudiantes que así lo necesitan.

En nuestro caso, desde un inicio elegimos correr nos de ciertas evaluaciones centradas en la teoría del déficit-fraseo versus éxito, sin por eso desconocer las dificultades

que los estudiantes manifiestan, ya que se trata de evaluaciones que ponderan una serie de saberes que no se han alcanzado en los niveles anteriores de estudio.

Sabemos que la preocupación por la lectura y la escritura motoriza la creación de centros de escritura, en distintas universidades del país y de Latinoamérica, y lo hace a través de programas que ponen el foco en instancias de formación e investigación.

Preferimos ubicarnos en “esa cantera”⁶ de problemáticas que los estudiantes nos ofrecen como punto de llegada, para indagar cómo acompañarlos en el acceso a la lectura y a la producción de los textos, propios de la vida universitaria. Tal vez, recorriendo al revés la teoría del déficit, y borroneando ese palimpsesto de teorías superpuestas, nos encontremos con la tradición sancionadora del lápiz rojo, que se continúa, a veces, en algunas interpretaciones “moralizadoras” del corte y pegue que suele derivar en sanciones por plagio⁷. Entonces, la pregunta que se impone es cómo enseñar a escribir en la universidad, a partir del mucho o poco capital acumulado con el que los estudiantes transitan sus prácticas académicas.

Los estudiantes nos muestran sus recorridos: saber leerlos y pensar en estrategias valiosas para ampliar su relación con la escritura y la lectura es nuestra tarea. Nos corremos, así, del mero aplicacionismo: el camino que elegimos es el de revisar las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en las distintas disciplinas, y “ensayar” modos de trabajo que garanticen nuestros propósitos. De ahí tal vez el nombre elegido, “Laboratorio de escrituras universitarias, disciplinares y artísticas”, que conlleva una carga de valor experimental (en su amplia versión: experiencias y ensayos). ■

6- Carlino, Paula, (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Bs.As., FCE

7- Abordar el tema del plagio en los ámbitos que estamos considerando implica hacerse algunas preguntas, entre ellas, ¿cuánto enseñamos a los estudiantes a realizar operaciones en los textos bases, a partir de una buena comprensión? ¿cuánto dominio de operaciones de reformulación poseen?, y entonces... ¿los estudiantes operan por problemas de “facilidad” o por desconocimiento?

5- Olson, David (1998) *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa, p. 168

CRECER ESTUDIANDO:

EL FUTURO SERÁ CON EDUCACIÓN O NO SERÁ

Tres estudiantes de distintas localidades del conurbano están transitando sus primeros pasos en los estudios superiores. Rocío, Agustina y Lola nos hablan aquí de la vocación docente, los dilemas entre presencialidad y virtualidad que surgieron por la pandemia, y afirman que la educación tiene una relación directa con el desarrollo integral de las personas.

Silvina Frieria

Es periodista. Escribe en la sección Cultura y Espectáculos del diario *Página/12* desde el año 2000.

También ha publicado en distintos medios gráficos como las revistas *Ñ*, *Puentes*, *La Balandra*, *Celcit* y del Teatro San Martín. En 2017 recibió el Premio Konex.

Educar es transformar el mundo. El futuro será con educación o no será. Rocío Soares, Agustina Jaime y Lola Aguirre, tres jóvenes que viven en Chilavert, Ramos Mejía y Burzaco, eligieron estudiar carreras vinculadas con el ejercicio de la docencia. No quieren ser maestras jardineras o profesoras porque “se trabaja solo cuatro horas diarias y se tienen tres meses de vacaciones”, como dicen algunos y repiten esos lugares comunes que pretenden menospreciar o ningunear la docencia como profesión. Ellas están convencidas de que la educación es un espacio donde se construye ciudadanía y se distribuye conocimiento, socialmente reconocido. A contramano de los discursos meritocráticos que objetan o rechazan la posibilidad de acceso, estas jóvenes quieren propiciar miradas que incluyan a los otros.



Agustina, Rocío y Lola, nacidas a fines de la década neoliberal y principios del 2000, apuestan por la educación porque es un espacio de diferenciación que les permitirá, en muchos casos, superar el nivel educativo alcanzado por sus padres.

Si el horizonte laboral de los jóvenes es incierto, más precario y flexibilizado que en los años 90, Agustina, Rocío y Lola, nacidas a fines de esa década neoliberal y principios del 2000, apuestan por la educación porque es un espacio de diferenciación que les permitirá, en muchos casos, superar el nivel educativo alcanzado por sus padres; pero también la docencia es un trabajo que goza de cierta estabilidad. Un buen docente excede la transmisión de conocimiento, acompaña y enseña para la vida. Para ellas, la educación no se define en términos mercantiles. La suspensión de las clases presenciales por la pandemia de COVID-19 representó un desafío inédito: la escuela como sistema solar pasó de las aulas a la enseñanza remota, diseminada en millones de hogares con teléfonos móviles, dispositivos tecnológicos y conectividad. Pero el acceso a Internet sigue siendo desigual.

“El ser humano es un anfibio que vive en muchos mundos al mismo tiempo: el mundo de la razón, el mundo de la percepción, el mundo del movimiento, el mundo de la actividad visceral, el mundo de las posibles experiencias místicas”, planteaba el escritor británico Aldous Huxley. “Durante siglos, la educación ha insistido tan sólo en el desarrollo de la razón y en la transmisión de información, y ahora muchas de nuestras otras facultades yacen durmiendo o funcionan de forma aberrante”, advertía el autor de *Un mundo feliz*.

Lola Aguirre no pensó en Huxley cuando en 2015 terminó la escuela secundaria y dudaba sobre qué estudiar. “En un momento estaba en un limbo y no sabía qué hacer. Como me tocó trabajar de niñera de un bebé de seis meses, me di cuenta de que me gustaban los chicos, entonces ahí hice un clic”, recuerda esta joven que tiene 23 años y en 2019, después de salir de ese limbo, empezó

el Profesorado de Educación Inicial en el Instituto de Educación Integral de Munro.

Aunque la mayoría de las materias las cursa de modo virtual, algunas son presenciales, cada quince días. “Me gusta mucho el instituto donde estudio, los profesores y las compañeras; es un lugar muy contenedor, muy humano”, cuenta Lola que vive en Chilavert con su hermana mayor y su mamá. “La mayoría de los profesores enseñan bien y se preocupan para que aprenda. No te voy a negar que hay uno que otro que no es tan así, pero creo que eso pasa en todos lados. Con los profesores que se salen de la línea hemos tenido ciertos choques; nos ha pasado algunas veces que en uno de esos conflictos nos han tratado de exageradas y nos dijeron que no hiciéramos tanto quilombo por reclamar por cosas que tienen que ver con nuestra educación. Pero fuera de esos mini conflictos, no tengo críticas para hacer”, agrega Lola que trabaja en atención al cliente en Teccell Comunicaciones (Villa Ballester).

“Mi experiencia con la virtualidad fue buena en líneas generales, mi profesorado se preparó bastante bien, si es que comparo con otras instituciones -revela Lola-. Mantenerme al día no me costó mucho porque como estábamos todo el día en casa encerrados, no me quedaba otra. El año pasado trabajaba medio tiempo y ahora empecé a trabajar todo el día, entonces este año me costó arrancar. Pero este cuatrimestre me puse las pilas porque había empezado sin la motivación y las ganas que tenía el año pasado. Este año para mí fue más heavy”. Los profesores la contienen a Lola y a sus compañeras, si tienen una inquietud, una dificultad, un problema. “Ellos escuchan, se preocupan y tratan de ayudar. Como este año me costó arrancar, una profesora me preguntó: ¿Estás bien? Se te nota desganada, me dijo...es una linda comunidad la que se formó y te dan un espacio de confianza y contención”, subraya Lola.

Las aulas se abren a las maestras jardineras en formación. Lola está por iniciar las prácticas docentes. “En un mes empiezo a dar clases en los jardines y tengo un mar de sentimientos encontrados -confiesa-. A veces no me siento preparada, otras veces estoy nerviosa. Ahora me siento así porque todavía no entré al campo, creo que es por falta de ir y hacer, porque una el teórico y los conocimientos los tiene. El tema es la práctica. Yo me veo dando clases, pero todavía no sé cómo manejarme con los chicos. Mi miedo es no estar lista o preparada, pero no soy solo yo. Una vez expresé esta inquietud con unas compañeras y todas sentían lo mismo: que no estaban preparadas. Creo que es un miedo colectivo, que no soy la única”.

Rocío Suares tiene 20 años, estudia el Profesorado de Historia; está en primer año, cursando el segundo

cuatrimestre en el Instituto Superior Docente Número 46 de Ramos Mejía. “Elegí la carrera porque en la secundaria historia siempre fue mi materia favorita, y ahora que la estudio más a fondo entendí que es la explicación a todo lo que somos social y culturalmente; es importantísimo conocer nuestro pasado para poder comprender mejor el presente que estamos viviendo. Eso es lo que me parece más interesante de la carrera que estoy estudiando”, cuenta Rocío, que vivió muchos años en la zona sur, en Claypole, y hace poco se mudó con su familia a Ramos Mejía. En el horizonte de expectativas, Rocío busca formarse en la docencia como una cinta de Moebius en torno a educarse y a educar, porque ella no concibe el futuro sin estudiar, que para ella representa un modo de ser y estar en el mundo.

“Espero de la educación como profesora de historia, tener acceso a las herramientas suficientes para poder enseñar en todos los ámbitos de la sociedad de una forma heterogénea, situación que actualmente no se ve, o por lo menos en mi secundaria no pasó”, advierte Rocío que defiende la educación pública y gratuita para todos. “Me parece cuestionable la libertad de mensajes que atentan contra la educación que hay dentro del aula por parte de muchos docentes; es algo contradictorio, pero, aunque parezca extraño, es muy común”. ‘El pobre no puede estudiar; pocos son los que llegan a la universidad’, dijo una docente en una clase de didáctica”.

Las cejas de Rocío se alzan en rebelión ante el prejuicio enquistado de esa docente que, con sus palabras, sentencia que algunos no pueden (ni deben) estudiar, que nunca van a llegar a la universidad porque son pobres. “Fue muy fuerte escucharla decir lo que dijo y ver cómo mis compañeros les daban la razón. ¿Cómo puede ser? Me parece grave que en el contexto de una clase de didáctica se diga algo así, con tanta libertad y ligereza. Primero porque es muy desalentador y segundo porque no era la primera vez que daba a entender cosas parecidas. Y tampoco es la única docente. Hay docentes ortodoxos que pretenden que uno piense como ellos, cuando la verdad es que no debería ser así. A lo largo de la historia te podría decir que siempre molestó que el pobre sea ‘alguien’ y estudie”, reflexiona Rocío, la primera de su familia que ha llegado a estudiar una carrera terciaria; sus padres tienen la educación básica (primaria completa) y sus hermanas no finalizaron la escuela secundaria.

Agustina Jaime trabajó cuidando bebés y niños. Su sonrisa abraza, como si buscara acortar la distancia física que impuso la pandemia de COVID-19 en la vida cotidiana de esta joven que vive en Burzaco, tiene 21 años y estudia el Profesorado en Educación Inicial, en Glew, para ser maestra jardinera. “Me gusta mucho interactuar con los nenes y jugar.

A contramano de los discursos meritocráticos que objetan o rechazan la posibilidad de acceso, estas jóvenes quieren propiciar miradas que incluyan a los otros.

Yo tengo muchos primitos a los que siempre cuidaba; entonces les enseñaba a escribir, a hacer la tarea, y eso me entusiasmó más.

Desde siempre tengo muy buena relación con los nenes y ahora que soy más grande me gustaría enseñarles”, confiesa Agustina, que vive con su mamá --que trabaja en el Consejo Escolar de Adrogué--, sus dos hermanas, de 22 y 28 años, su sobrina y su cuñado.

“La educación está bastante complicada por la pandemia y las clases virtuales. En mi caso, hay muchos profesores que no hacen reuniones por Zoom para explicarte algún tema, sino que te mandan el texto, lo tenés que leer y hacer la actividad, pero sin poder consultar las dudas que una tenga. Además, hay muchos profesores que ni te corrigen.

Yo espero que para el próximo año se pueda mejorar y que volvamos a la presencialidad normal, que sea un poquito mejor la educación”, augura Agustina y dice que los profesores “tienen que estar más presentes y acompañar, tanto de manera virtual como presencial” en tiempos tan inciertos como los que se están viviendo. “La educación es fundamental para formarte como persona y luego poder enfrentarte a los problemas que te surgen en la vida. Y me refiero tanto a la educación del colegio, de un terciario o una universidad, como la que recibimos en nuestras casas”, aclara Agustina.

Volver a la presencialidad es una necesidad compartida por las tres. Para Lola, Rocío y Agustina la virtualidad tiene un techo. El tiempo pospandémico todavía es un misterio. Quizá la escuela, la familia y la sociedad conformen una especie de “nueva alianza”, en un diálogo permanente. ¿Habrà una “nueva” normalidad educativa, similar a la que se vivía antes de la pandemia, o la educación está en tránsito hacia un nuevo paradigma que combine presencialidad y virtualidad? No lo saben. Pero tienen la certeza de que la educación, más temprano que tarde, transforma la forma de mirar y pensar el mundo. ■

GRADUADOS UNAHUR

Historias breves de algunos de nuestros alumnos

♦ Adrián Di Lizio

Licenciado
en Educación

Se graduó en 2016

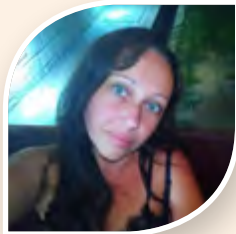


“Mi experiencia universitaria fue de descubrimiento porque solo había hecho formación en institutos y también significó un gran espacio de práctica pedagógica. Yo quería ir a un lugar donde se pusiera en cuestión la política pública o pensar cómo potenciar la enseñanza criticando la posición del docente al frente, con los estudiantes mirándose la nuca. De algún modo, la UNAHUR me mostró que hay otros modos de formación docente”.

♦ María Celeste Bois

Profesora Universitaria
de Letras,

Se graduó en 2019



“Soy de la primera cohorte de egresados, tenía 35 años cuando empecé y atravesaba una separación. Mi expectativa era conseguir una inserción laboral para mantener a mi familia, eso importaba más que lo académico. La experiencia en UNAHUR fue maravillosa: una se sentía constructora de esa universidad, vimos nacer al edificio. Para mí, fue la puerta de salida a los problemas y de entrada a una vida totalmente distinta, llevadera y estable”.

♦ Mariela Mabel Acevedo

Licenciada en
Enfermería

Se graduó en 2019



“Mi experiencia en UNAHUR fue copada, hasta mi familia formó parte yendo a clases de música. La universidad te apoya en todo y haber sido de las primeras que ingresaron fue muy bueno. Mi recorrido terminó super, al tiempo de recibirme me llamaron del Hospital Posadas donde había hecho mis prácticas. Conseguí trabajo ahí y estoy orgullosa. La universidad me dignificó como persona”.

♦ Antonella Chiarelli

Profesora Universitaria
en Educación Física

Se graduó en 2020



“Me enamoré de UNAHUR y sembré raíces desde el primer día en 2016. Soy primera camada y eso me marcó mucho. La universidad construye redes de contención, tanto de directivos, docentes como de compañeros y compañeras y sin ese sostén, no hubiera sido fácil. Me recibí en 2020 en el comedor de mi casa y aunque fue un poco triste, la experiencia terminó siendo super gratificante. Sentí ganas de retribuirle a la universidad todo lo que me dio”.

♦ Laura Viviana Dickason

Profesora Universitaria
de Inglés

Se graduó en 2021

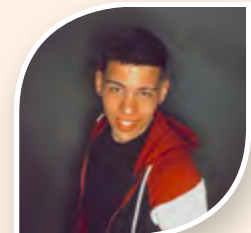


“El final de mi recorrido universitario fue un mar de lágrimas: lo viví con mucho estrés y alegría. Mi amor por la docencia empezó dentro de la universidad por el ejemplo de los docentes que tuve. Lo lindo que me enseñó la UNAHUR es que nadie hace las cosas solo, te das cuenta de eso cuando llegás a la meta y ves que la gente que te espera del otro lado, viviendo tus logros y esfuerzo con la misma alegría que vos”.

♦ Gonzalo González

Licenciado en
Biotecnología

Se graduó en 2021



“Desde los 13 años sabía lo que quería estudiar. Mis papás estaban de acuerdo con biotecnología porque nos tocaba de cerca el hecho de que ellos tienen problemas genéticos. Por ende, yo quería enfocarme en la temática. La experiencia universitaria fue genial. Lo que no fue nada agradable fue la orientación virtual pero gracias a Marcela Pilloff tuvimos muchas soluciones y fue una gran mano derecha en momentos de flaqueos”.

♦ **Jorge Alberto Miranda**

Técnico Universitario en
Energía Eléctrica

Se graduó en 2019



“En el año 2016 abrió la UNAHUR a 10 cuadras de mi casa y de todas las carreras que se podían poner resulta que pusieron Ingeniería Eléctrica. Sentí que me estaban buscando. Al principio dudé de encarar ese desafío pero el apoyo de mi esposa me terminó convenciendo. La experiencia fue de lo más importante que hice en mi vida porque saldé viejas deudas conmigo mismo y me ayudó a mantenerme en mejores condiciones físicas y mentales”.

♦ **Lucas Emanuel Nicodemo**

Técnico en
Laboratorio

Se graduó en 2019



“Me vino joya que la UNAHUR quede cerca. Un profesor me había recomendado biotecnología y cuando la ví, le dije a mi hermano que estudiara conmigo porque está bueno estudiar. Ahora estamos estudiando juntos la licenciatura en biotecnología, nos queda una materia para recibirnos. Mi experiencia fue muy buena, siempre me sentí acompañado por parte de los docentes y los directores. Eso es super importante para no dejar”.

♦ **Franco Nicolás Otazo**

Técnico Universitaria
en Diseño Industrial

Se graduó en 2021

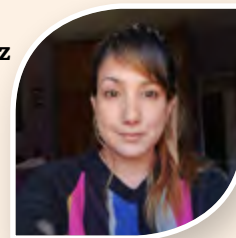


“No cambié lo que soy como pibe de barrio pero la UNAHUR me cambió un montón la cabeza: por cómo me enfrento hacia el mundo laboral y social, por saber pararme con gente que es de otro rubro, además de defender lo mío: mis cualidades y principios. Saber que hay otro tipo de personas que quieren un mejor municipio, una Argentina mejor está bueno y eso me transformó a mí, me hizo preocuparme por los demás”.

♦ **Ayelén Caterina Rodríguez Cardozo**

Técnica Universitari
en Informática

Se graduó en 2021



“La experiencia universitaria fue excelente porque la UNAHUR pone todas las herramientas que tiene a disposición de los alumnos y no te sentís un número. En un momento quise dejar porque se hacía cuesta arriba y después de hablarlo con Fernando Puricelli, el director de la carrera, me convencí de que no. La UNAHUR me sacó de un ambiente un poco oscuro, de tristeza y depresión. Me cambió la vida y la forma de vivirla”.

♦ **Eduardo Gustavo Filippazzo**

Licenciado en Kinesiología
y Fisiatría

Se graduó en 2021



“La UNAHUR fue mi tercera universidad y la proximidad con los docentes y directivos fue algo totalmente distinto de lo que conocía. Nos forman para trabajar en grupo, para la atención comunitaria donde el alumno pueda, por sus propias experiencias, formar su visión profesional poniendo como centro al paciente y al trabajo en equipo. Fue una experiencia transformadora, cómo cumplir un sueño”.

♦ **Fiamma Noelí Gómez**

Técnica Universitaria
en Metalurgia

Se graduó en 2021



“El recorrido universitario fue bueno dentro de todo y para mí, la UNAHUR es especial. Es como una gran familia que te brinda muchísima contención, apoyo y ayuda en muchísimos sentidos. Me cambió la forma de ver el mundo, no sólo en la parte académica sino en la social y el compañerismo, porque es un gran equipo (conformado por todes) que no va a dejar que te caigas”.

PROFESORADOS Y FORMACIÓN DOCENTE EN PANDEMIA

La formación de docentes se tuvo que reconfigurar por las dificultades que trajo aparejadas la inesperada aparición de la pandemia. Esta situación inédita abre una serie de interrogantes acerca del futuro de la enseñanza. La urgencia, sin embargo, sirvió de acicate para crear nuevas dinámicas de enseñanza.

Walter Lezcano

Es ensayista, poeta, novelista, docente y periodista. Escribe en medios como *La Nación*, *Clarín*, *Página/12*, *Anfibia* y *Billboard*, entre otros. *Calle* (2013), *Los guachos* (2015), y *Rejas* (2016) son algunas de sus obras de ficción. Es autor de ensayos vinculados al Rock Nacional, entre los que destacan *La ruta del sol*. *La trilogía de Él Mató a un Policía Motorizado* (2017) y *Días distintos*. *La fabulosa trilogía de fin de siglo de Andrés Calamaro* (2018).

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con 29 instituciones estatales, dependientes del Ministerio de Educación, que ofrecen carreras de formación docente. Y son 164 los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires, los que ofrecen una serie de Profesorados y Tecnicaturas que abren su inscripción para el ciclo lectivo todos los años.

Dentro del campo de la construcción de saberes que luego van a ser transmitidos en distintos foros (aulas, salas virtuales, etc.), un profesorado forma y prepara a sus alumnos y alumnas desde dos grandes campos que están íntimamente vinculados y se retroalimentan entre sí: el territorio que compromete a la idiosincrasia de su propia materia específica y, algo fundamental, la apropiación de herramientas pedagógicas que le permiten crear una zona de acción imaginativa y móvil, de los cuales proveerse para hacer llegar de la mejor manera su cúmulo de conocimientos.



La pedagogía, entonces, es ese puente que conecta al docente con esa persona que está enfrente. De esta manera, los profesorados e institutos terciarios son esa pieza primordial que organiza seres que pueden adaptarse y generar contenidos de relevancia e injerencia atractivos, teniendo en cuenta el grupo con el que trabajan y las condiciones en las que se dan esos encuentros entre docentes y alumnado. El espacio natural de esta dinámica era, por supuesto, el aula, el salón, en instituciones que mostraban una materialidad que parecía imposible de ser sustituida. Si bien la educación a distancia era una realidad con la que se venía trabajando hacía tiempo, la pandemia –como sucedió a todo nivel– trastocó una modalidad de trabajo establecida.

Pablo Pineau, reconocido doctor en Educación y docente de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, reconoce que la pandemia “sacudió todo y fue un tsunami”, y todavía no se sabe fehacientemente cuáles serán las secuelas que dejará en el cuerpo social. Lo que sí se sabe es que esta realidad afectó a la formación docente en distintos momentos: a los que recién empezaban, a quienes se estaban por recibir, etc. Algo que ocurrió en todos los niveles educativos. Dice Pineau: “Lo que se puso en tensión en la formación docente fueron una serie de elementos importantes: el uso y acceso de las nuevas tecnologías (la brecha digital), y tratar de sostener la unidad pedagógica durante este proceso. Y afectó particularmente a la formación docente porque hubo que aprender casi de un día para el otro a cómo dar clases en virtualidad.

Y formar docentes para que lo puedan hacer de ese modo: con la virtualidad. La educación a distancia es algo muy complejo porque no se puede contemplar los mismos resultados para todas las materias”.

En la formación de un docente, desde la mitad de la carrera en adelante, existe una instancia decisiva que son las Prácticas. Es decir: materias donde se configuran distintos factores de intervención del docente: desde cómo preparar una clase, armar una planificación, estar frente a grupos de alumnos y alumnas, y demás cuestiones que atañen a la realidad que van a vivir en el día a día, una vez que terminen su formación. Cuenta la docente titular del ISFD N° 83 DE San Francisco Solano (Quilmes), Griselda Cayetá: “A nivel histórico, la presencialidad era parte de la formación docente. Esa condición de los cuerpos presentes siempre le ha dado a la formación una vitalidad extraordinaria en la transmisión de ideas, las gestualidades, se juega mucho en la distribución espacial dentro del aula.

La ausencia de esto marcó una diferencia enorme en el profesorado porque generalmente se los preparaba para trabajar adentro de un aula. Fue un cambio en los modos de aprender, porque el uso de las tecnologías y la distancia quizás disminuía el trabajo de crear desarrollos que permitían armar conceptos complejos, arribar a abstracciones y demás que sólo en la interacción intensa se podía lograr. Se puso en evidencia en la pandemia: se pasó de una corporalidad a una imagen (del Zoom o el Meet), y eso le quitó profundidad a la transmisión por una cuestión más plana, tal vez”.

En los últimos 50 años, la formación docente se ha reconfigurado muchas veces. Hay que contemplar lo que se produce en múltiples instituciones: en los institutos homologados, en las universidades nacionales, en la Universidad Pedagógica Nacional, en los profesorados populares.

¿Cómo se vivió esta circunstancia desde el otro lado? Francisco Grand, poeta, editor y estudiante del Profesorado Mariano Acosta (CABA), reflexiona sobre su experiencia que todavía está en proceso: “Al principio lo viví con una mezcla difusa entre la desorientación y el entusiasmo. Creo que en algún punto porque no tenía idea de cómo podría llegar a ser. Fue inventar un método. Improvisar sin ningún parámetro anterior. Probé con diferentes estrategias y rutinas -de estudio, de reloj, de contacto con los materiales, de organización, etc.- para conciliar con lo imprevisto.

Fracasé en la mayoría pero sirvió, porque algunas de esas herramientas quedaron y fueron la posibilidad concreta para redefinir el campo de batalla, la aventura de la exploración en cada materia. Por otro lado: el contacto constante, tanto con los profesores como con los compañeros, fue vital. Una brújula. Sobre todo en los primeros meses de adaptación al ecosistema que se presentaba. Lo colectivo fue una trinchera. Lo sigue siendo hasta hoy. Pasó el tiempo y la cosa se afianzó en todo sentido. Fuimos para adelante. Cada cual tiene un *trip* en el bocho. Yo creo que pude metabolizar el territorio que tocó, por suerte”.

Alejandra Birgin es actualmente la directora nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. En medio de un día de intensas reuniones se hizo un tiempo para dialogar y comienza diciendo: “La formación docente es clave, necesaria, y es insuficiente. Crear las condiciones para fortalecer la escuela implica, sin lugar a dudas, trabajar sobre la formación docente y mucho más que con eso”.

En los últimos 50 años en Argentina, la formación docente se ha reconfigurado muchas veces y en ese sentido hay que contemplar lo que se produce en múltiples instituciones: en los institutos homologados, en las universidades nacionales, en la Universidad Pedagógica Nacional (que existe hace poco tiempo), los profesorados populares (que fueron quienes impulsaron luego los bachilleratos populares), y demás. Todo este corpus conforma el nivel superior. Es aquí donde se puede ver la riqueza y diversidad de los espacios de formación docente. Es desde esta perspectiva de contemplación amplia, advierte Birgin, que se pueden generar políticas públicas a desarrollar. “En el último año y medio hubo un esfuerzo inmenso para que la formación docente siga ocurriendo en pandemia y confinamiento. Los desafíos en estas circunstancias fueron comunes a todos los niveles. Hubo mucho compromiso por, digamos, buscarle la vuelta a esta realidad. Entonces se impuso trabajar muy fuertemente la cultura digital (si bien es un debate que tiene décadas) y que la escolaridad suceda en este formato.

Creo que hubo una incorporación de los recursos que iba de la mano de un debate necesario, pensando en que las aulas del mañana van a tener una fuerte presencia de cultura digital. En ese sentido, también se planteó como desafío el modo de incorporar a las nuevas personas que vienen asistiendo a los institutos de formación por dos años consecutivos, y que no vieron las aulas. Ahí surgieron dos cuestiones importantes: cómo se construye la filiación institucional y la filiación académica. Es plantear una filiación a través de pantallas”. En esa dirección, se fueron creando a lo largo de esta pandemia, una serie de proyectos que permitían adecuar las filiaciones desde lo virtual. Uno de estos proyectos fue “Fotos viajeras”, comandado por Pablo Pineau, que buscaba crear cercanía y vinculación institucional hospitalaria a partir de imágenes y fotos. Pero, quizás, lo más importante estuvo relacionado con las prácticas de los futuros docentes en pandemia: “Hubo una gran reinención en ese sentido. Para nosotros eso fue un inmenso esfuerzo. Pero también una gran discusión entre colegas respecto de cuáles eran las mejores maneras de llevar adelante las prácticas sin tener al aula como único aliado. En ese aspecto llegamos a una conclusión valiosa: hay prácticas donde hay escuela”.

Para la formación docente, algunas cosas se comprobaron con el tránsito y recorrido de la pandemia.

Dice Pablo Pineau: “Hubo una muy buena respuesta (diría impresionante) del sistema educativo de los institutos de formación docente y, por otra parte, se tiene que dar este vínculo entre saberes tecnológicos y conocimientos inventivos respecto de la materia que se imparte. Tienen que ocurrir las dos cosas”.

Desde esta perspectiva surgía otra problemática: si se dan herramientas a los futuros docentes para trabajar solamente a distancia, ¿qué ocurre si la pandemia termina en el mediano plazo, qué sucede con esas herramientas que quedarían obsoletas? “Se trata de aprender nuevas prácticas. Hay algo cierto: se van a trabajar de ahora en adelante con las dos modalidades alternadas, presencial y virtual, por muchas razones. Después habrá que ver el modo en el que se lleva adelante en cuanto a derechos laborales de los docentes como, por ejemplo, el derecho a desconectarse”, dice Pineau. Dentro de lo

que significan estas nuevas prácticas para un contexto inédito como la pandemia, el trabajo colaborativo entre docentes fue notable. Esta colaboración produjo que, en la formación docente, se gestaran acciones creativas de cómo transmitir los saberes utilizando las tecnologías que hubiera a mano (contemplando el nivel de inclusión tecnológica) para esos grupos que estarán al frente de las aulas del futuro. ¿Hay una nueva generación de docentes producto de esta situación planetaria?

Pablo Pineau es lúcido y rápido: “sí, este grupo de docentes son los *pandemics*”. ■

Los profesorados de UNAHUR: una historia que empieza

Nuestra oferta académica consiste en cinco profesorados universitarios: en Educación física, en Letras, en Matemática, en Biología y en inglés. Los profesorados de Letras y Educación física fueron los primeros en crearse, en el año 2016. Ya hay egresados en ambos, y varios de esos egresados están trabajando como docentes en la Universidad. En el 2017 se crearon los profesorados de Inglés y Matemáticas, y el último fue el de Biología, que aún no terminó de completar el dictado de las asignaturas que lo componen. Este año tendremos los primeros egresados en Matemática; a fines de 2021, por su parte, egresaron los primeros en Inglés.

Uno de los temas que nos convoca siempre es la escuela secundaria, como un gran desafío y una pasión. Todos los profesorados preparan a los estudiantes para trabajar en la escuela secundaria: pensamos siempre en la transformación de la educación secundaria, creemos que hay que pensar la educación desde la perspectiva de los jóvenes. También se preparan docentes para la educación superior.

Los profesorados están conformados por distintos ciclos de formación básica, que son las materias comunes a todos ellos. Esa primera instancia común, donde hay principalmente materias pedagógicas, tiene un seminario de ESI, que para nosotros es especialmente importante. Aunque no está en el plan de estudios, se le pide a los alumnos que lo cursen: es importante porque algunos de los ejes que atraviesan todas las carreras y los profesorados tienen que ver con políticas de igualdad de género. Desde 2018, cuando se creó el programa, buscamos transversalizar la perspectiva de género en todas las formaciones. Hay también otros contenidos que proponemos como transversales a las carreras: los Derechos Humanos y la Educación Ambiental. Nos parece importante tener una formación en educación

ambiental porque es uno de los temas que va a definir el futuro de la humanidad, y tenemos que tener herramientas para pensarlo y afrontarlo.

Buscamos que nuestros egresados y egresadas estén en condiciones de mejorar el sistema educativo en función de las necesidades de las personas de esta zona del Conurbano y del país en general, con una mirada latinoamericanista. El profesorado de Inglés, por caso, se separa de la mirada imperialista que suele tener la formación en el idioma inglés. Allí la mirada en los derechos humanos y la justicia social tienen un rol clave, constitutivo.

Por supuesto que la pandemia fue un desafío muy grande para los profesorados de UNAHUR. Nunca interrumpimos la enseñanza, preparamos el campus, a nuestros docentes, hicimos rápidamente capacitación para la enseñanza virtual, a pesar de que las aulas virtuales existen desde la fundación de la Universidad. Ese soporte cobró una relevancia fundamental cuando hubo que pasar todo a modalidad remota. La nuestra es una Universidad presencial, y la tecnología siempre fue un complemento. Luego de la experiencia de la pandemia, tomamos algunas cosas que son positivas de la virtualidad y las incorporamos de manera más estructural: hay herramientas o recursos para la enseñanza que decidimos aprovechar, porque ahí también está el porvenir.

A futuro, tenemos pensado dictar el profesorado universitario en Historia, el profesorado en Geografía y el de Economía y Administración. También tenemos una propuesta de posgrado en Docencia Universitaria y la maestría en Educación, y vamos a empezar un Doctorado en Educación. Por lo demás, todos nuestros docentes, e incluso las autoridades, dictamos asignaturas: creemos, siempre, que hay que estar cerca del aula.

GRADUARSE EN EL SIGLO XXI

La decisión de emprender una carrera terciaria o universitaria siempre implica un gran desafío y una vez emprendido el camino, hay que tener el temple necesario para seguir adelante y llegar al deseado título. Un grupo de graduados y graduadas del siglo XXI, nos cuentan sus experiencias como estudiantes de distintas carreras. Todos coinciden en que el esfuerzo valió la pena, no sólo por haber terminado sus estudios sino también por su crecimiento como personas.

Leila Torres

Nació en Buenos Aires en 1996.
Es librera en Feria del Libro
El Aleph y está finalizando la
licenciatura en Comunicación
Social en UBA.

Las trayectorias educativas significan más que el simple paso por una institución académica, implican todo lo que un trayecto supone: desplazamientos, momentos de disfrute y otros de desánimo, esfuerzo, miedos y la esperanza de un futuro mejor. El contexto social junto con la historia individual, configuran inexorablemente la vida de los estudiantes.

Según datos arrojados por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (SPU), en el curso del 2019-2020, el sistema universitario argentino cuenta con 2.343.587 estudiantes que cursan en las 11.245 carreras de pregrado, grado y posgrado. Estas se dictan en las 131 universidades públicas y privadas. Desde el 2010, la cifra muestra que la matrícula de pregrado y grado creció un 27,3%. Además, este número se vio acompañado de una mejora en los niveles de graduación, la cual aumentó un 36,7%.

Un antes y un después

“No vengo de una familia donde abundan los libros, ni de gente que le interese lo intelectual”, cuenta Daniel Fontana, licenciado en Comunicación Social y egresado del profesorado, durante el 2021; sin embargo, sus papás apoyaban su carrera, dándole importancia a la zona geográfica. Vivían en CABA, cerca del Ministerio de Trabajo.



- Las trayectorias educativas significan más que el simple paso por una institución académica, implican todo lo que un trayecto supone: desplazamientos, momentos de disfrute y otros de desánimo, esfuerzo, miedos y la esperanza de un futuro mejor.

“Aprovechá que acá tenés todo cerca”, le decían. Daniel siguió este consejo y su vida universitaria se entrelazó con salidas al cine, recorridos por museos y eventos culturales.

Así fue hasta el 2001. “¿Viste que todos decimos que la pandemia fue un antes y un después? Para mí eso también fue el 2001”, señala. Le quedaban pocas materias que cursar para terminar la orientación en publicidad, cuando tuvo que irse a vivir a Neuquén, y aunque no se dedicó profesionalmente a eso, puso en juego las herramientas. “En Neuquén trabajé en una escuela rural. Tenía alumnos que eran analfabetos, muchos tenían grandes dificultades. Yo los ayudaba a trabajar en proyectos relacionados con marketing, a cómo diseñar un plan publicitario”, relata.

“Más allá de mi interés por las ciencias sociales, para mí fue un desafío terminar algo, de lo que me faltaba muy poco”, cuenta sobre la decisión de retomar sus estudios al regresar a Buenos Aires. Daniel se instaló en Martín Coronado y comenzó a dar clases en un instituto de gestión social. Luego de la licenciatura, decidió inscribirse en el profesorado. “Lo fui haciendo de a poquito. Estoy lejos, a 20 kilómetros de la capital”. La cursada le demandaba cuatro horas de viaje.

La pandemia de COVID 19, que azotó al mundo en 2020, implicó reconfigurar los espacios de encuentro universitario a una modalidad enteramente a distancia. Según un informe realizado para la agencia Télam, fueron muchos los graduados y graduadas durante la pandemia¹. “Vi la pandemia como una oportunidad”, cuenta Daniel. “No me quedé quieto”, dice riendo.

1 - Télam (8-10-2020). “Universitarios de todo el país pudieron terminar sus estudios”.

Los docentes tuvieron que reinventarse para que la mayor cantidad de chicos y chicas posibles, pudiesen alcanzar la escolaridad. Y en el caso de Daniel, él estaba de los dos lados del mostrador. “Si bien el primer momento fue un cimbronazo, después pensé ¿Por qué no hacer yo también mi carrera virtual?”, reflexiona.

Mucho más que un hobby

Laila Panizzi siempre quiso ser actriz, pero cuando terminó el secundario no sabía que existían carreras artísticas gratuitas. Decidió estudiar Comunicación Social en la Universidad de Buenos Aires: “Si no iba a ser yo la entrevistada, quería ser yo quien entrevistara a los artistas”, pensó. El día que se enteró que su municipio ofrecía una carrera terciaria para ser actriz, se anotó con la ayuda de su mamá, docente de primaria. A primera vista, Laila creyó que se trataba de un taller pero una vez allí, descubrió que tenía que dedicarle mucho tiempo: requería ir de lunes a sábados, durante seis horas.

“Mis padres pensaban que era un hobby”, cuenta Panizzi. El discurso de que una carrera artística no valía la pena se había instalado en su casa. La prioridad estaba puesta en las notas académicas que ella obtuviera en la carrera universitaria. Pero en el Instituto de formación municipal Leopoldo Marechal de Ituzaingó, Panizzi estaba encantada. Para ella, la retroalimentación constante, el compañerismo y la confianza en la relación profesor-alumno contrastaba con el ámbito universitario, donde ella se sentía “un número más”.

El trayecto fue sinuoso. A las amenazas de sus padres por su elección, se agregaron dificultades económicas. “Los insumos que se requerían para Actuación solían ser caros. Cuando me quedé sin trabajo, tuve que recurrir a otros mal pagos para obtener una ganancia y comprar las cosas”, recuerda. Pero Laila siguió haciendo las dos carreras y trabajando, movilizada por su deseo.

En 2019 Laila se recibió como actriz con honores. Para ella, la experiencia en el terciario implicó abocarse de lleno en lo que la hacía feliz. “Me sinceré conmigo misma y con mi futuro”, afirma. Al tener las cosas claras, trabajar y estudiar no era una tortura sino un disfrute. Su tesis fue una obra de teatro: la presentó en ocho lugares diferentes y hoy trabaja en dos obras, en la calle Corrientes.

Cuando baja el telón, Laila sabe que el camino recorrido hasta ahora la fortaleció, la hizo sentir más valiente y agrega: “El título no me sirve mucho en lo laboral pero es el recordatorio de que no importa que tan complicado sea el panorama, si tengo confianza en mi elección, tengo que seguir hasta el final”.

Nuevos aprendizajes

Todos los sábados de madrugada, durante el 2009. Daniela Di Pietro, de Hurlingham, esperaba el tren para ir a cursar el Ciclo Básico Común, en Agronomía. Veía gente que volvía de bailar a la misma hora que ella salía para cursar, con su cuaderno en la mano. “Fue el primer golpe de decir: tengo una responsabilidad que es estudiar”, recuerda.

El primer acercamiento al ámbito universitario fue a partir de las charlas que organiza la Universidad de Morón. Elijió la exposición sobre turismo, pero mientras explicaban el plan de estudios y de qué se trataba, se paró y volvió a su casa. “Estaba totalmente perdida, no sabía qué hacer con mi vida. Creo que es algo que les pasa a muchos que están en esa transición”, reflexiona. Cuando su hermano, que se encontraba estudiando Kinesiología en la Facultad de Medicina de la UBA, le mostró el programa de la Licenciatura en Nutrición, Daniela sintió que encontró lo que tanto buscaba. Al otro día averiguó todos los requisitos y se anotó.

“Bienvenida, esto es sálvese quien pueda”, pensó después de la primera clase en el CBC. Para ella, la diferencia con los estudiantes que provenían de colegios como el Nacional de Buenos Aires o el Carlos Pellegrini, resultó abismal: “Respondían todo. Ya estaban repitiendo lo que para mí era totalmente nuevo”, recapitula; sólo se sentía cómoda en Matemáticas. Cuando al finalizar el año lectivo, recibió la noticia de que tenía que recursar Bioquímica, lloró mucho. “Demasiado”, insiste, y agrega: “Pensé en cambiarme a una privada pero me calmé y pagué una profesora particular. Era más accesible”.

La experiencia de Daniela se corresponde con muchas investigaciones realizadas sobre la experiencia universitaria, durante los primeros años. Ana María Ezcurra, Doctora en Estudios Latinoamericanos, Ciencias Políticas y Sociales (Universidad Nacional Autónoma de México), sostiene que algunos estudiantes encuentran muy difícil la adaptación a la vida universitaria. Una de las causas es que el acervo de capital cultural adquirido durante los últimos años escolares, no resulta suficiente o no es compatible con la vida universitaria². En muchos casos, este puede ser un motivo de deserción, como así también la lejanía entre la residencia de los estudiantes y la universidad. Para ir a la Facultad de Medicina de la UBA desde Hurlingham, hay que tomar tres transportes públicos, por lo menos cuatro horas de viaje en total, entre ir y volver. Al principio, Daniela estaba agotada pero las estrategias no tardaron en aparecer: “Mi lema era: si iba parada, iba estudiando. Si iba sentada, dormía”. Pronto la universidad se convirtió en su segunda casa: Daniela estaba allí desde las siete de la mañana hasta las nueve de la noche, en clase, en los pasillos o en algún café cercano.

2- Celada, L.C. (Julio-Diciembre de 2020). Acerca de las causas de deserción universitaria en Argentina a principios del siglo XXI, de las políticas implementadas y nuevas propuestas de retención y población estudiantil, vol N.25, pp 33-54.

Facundo Mouzo Williams destaca que “la universidad le abrió muchas puertas”. El recorrido le costó pero está feliz de haber realizado ese esfuerzo. Para él, lo más importante fueron los lazos que forjó.

“Mis papás siempre apoyaron el estudio sin importar lo que eligiera”, cuenta Daniela. Su papá es vendedor en el rubro de la gastronomía y su mamá fue profesora de inglés. Ella les agradece porque está segura que sin su apoyo durante los primeros años, le hubiera costado muchísimo.

Las experiencias universitarias atraviesan a las personas, las maneras de expresarse cambian. Daniela pensaba su vida en función de los años que iba a tardar en cursar la licenciatura. Hoy, a cinco años de haberse recibido como nutricionista, “agradece cada palo en la rueda”. “La vida universitaria te cambia como persona. Tenés otras posibilidades, otras capacidades y otras maneras de ver la vida”, concluye.

Facundo Mouzo Williams vive en Berazategui, tiene veintiséis años y en 2019 se recibió de licenciado en Administración de empresas, en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI). La institución cambia pero los relatos coinciden. “Uno en el recorrido universitario se descubre a sí mismo. Aprendés a ser resolutivo, a afrontar el estrés, los nervios. Necesitás actitud, no desanimarte. Creer que vas a poder”, dice Facundo.

Todavía tiene muy presente sus primeros momentos en la vida universitaria, que fueron caóticos: “Las aulas de doscientos chicos encarando la vida desde cero. Y ninguno sabía qué hacer, buscando las aulas con la poca información que había. No sabíamos para dónde ir”, recuerda riendo.

Facundo destaca que “la universidad le abrió muchas puertas”. El recorrido le costó pero está feliz de haber realizado ese esfuerzo. Para él, lo más importante fueron los lazos que forjó. “He conocido personas hermosas que me llenaron de experiencias, de viajes. Tres compañeros míos del trabajo eran de la universidad y ahora estamos juntos”, dice. Facundo afirma que la experiencia universitaria lo hizo aprender sobre otras realidades y agrega: “Conocés personas que son de otras provincias y te marcan, te enseñan una parte de la vida que vos no viste. Al final, solo éramos jóvenes con ganas de conocer y educarnos, y fue lindo disfrutar ese camino”. ■

EDUCACIÓN, PANDEMIA Y DESPUÉS: DIEZ HIPÓTESIS SOBRE LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

La inesperada pandemia puso en jaque a toda la sociedad. El sistema educativo vio alteradas sus rutinas y obligó a implementar innovaciones de emergencia, acelerando los tiempos de una renovación que ya se tornaba inevitable. Tomar conciencia de que nada será como antes es indispensable para afrontar con solidez la educación del futuro.

Verónica Weber

Es pedagoga especializada en tecnología educativa y educación a distancia, docente e investigadora de UNAHUR, coordinadora de la RUEDA (Red de Educación a Distancia de las Universidades Nacionales Argentinas) y Directora del proyecto MUSEÁ: Museo Virtual de las escuelas secundarias públicas de Hurlingham.

“La pandemia detuvo la secuencia lógica que hacía que cualquier mundo diferente a este fuera imposible, produciendo una apnea del sistema. Rompe la cadena de lo inevitable y, al incluir experiencias inéditas, les devuelve a los humanos la capacidad de pensar lo impensable: no como juego de la fantasía, sino como una técnica de construcción, como forma de racionalidad. Esto debe entenderse literalmente, y leerse en un nivel muy práctico: en la posible caída de muchas de las columnas que sostenían el sistema, se asoma la idea de que un colapso controlado, seguido de una reconstrucción con técnicas antes impensables, es la única manera de detener la degeneración crónica de la construcción de nuestro edificio-mundo”.

Alessandro Baricco¹

El aislamiento físico indispensable al que nos conminó la pandemia entre 2020 y 2021, marcó un hito ineludible para el sistema educativo argentino. La comunidad asistió como protagonista a un escenario desconocido y con un libreto en blanco.

1 – Baricco, A. Lo que estábamos buscando. Barcelona: Anagrama.



Estos escenarios como hipótesis de futuro nos interpelan, nos animan a proyectar una educación más acorde a las características de esta época, asumiendo que los principios decimonónicos del sistema no responden a los requerimientos sociales, políticos y culturales actuales.

A pesar de las definiciones políticas e institucionales, y los esfuerzos de docentes y estudiantes, quedaron en evidencia las limitaciones y dificultades del sistema en su conjunto para componer una estrategia eficaz para afrontar lo inesperado con el compromiso de un Estado presente, a través de sus instituciones y agentes. Se afrontó el período del mejor modo que fue posible con respuestas urgentes e inmediatas, aunque no improvisadas, aprovechando experiencias y conocimientos provenientes de los campos de la modalidad de la educación a distancia, de la tecnología educativa, de la didáctica, de la pedagogía, de la política educativa¹.

Si bien lo posible nunca, o casi nunca, es lo deseable, a pesar del cierre de los edificios físicos en tiempos de aislamiento, se pudo dar continuidad a las diferentes actividades que desarrollan las instituciones escolares, y que son mucho más que la enseñanza. Fue difícil pensar en una contingencia que pudiera ser suficiente ante semejante catástrofe; lo mismo ocurrió en los otros países del mundo en los que paradójicamente, como señala Jorge Carrión, fue un virus el que aceleró la digitalización del mundo².

Volviendo a la cita que abre el artículo, nos preguntamos qué características del sistema educativo operaban como esas columnas vertebrales sólidas e inquebrantables que impedían la emergencia de propuestas ajustadas al tiempo presente y que, a la vez, puedan haber encontrado en la pandemia la oportunidad de dinamizar aquello que no funcionaba.

Este artículo es una invitación a imaginar algunas ideas de posibles escenarios futuros de la educación. Pretende provocar una reflexión individual y colectiva sobre lo que vendrá, entre lo no querido, lo deseable y lo posible, entre continuidades, rupturas, mutaciones, transformaciones e innovaciones. Apelamos a la necesidad de convertirnos en protagonistas de la construcción de un futuro mejor.

Los diez escenarios futuros que presentamos reflejan voces y expectativas de docentes, estudiantes, comunidad educativa y opinión pública en general. Para componer cada escenario, proponemos visualizar y reconocer tres momentos: la prepandemia, la pandemia como período de transición y la postpandemia.

Hipótesis de un futuro que mira hacia atrás “en la posible caída de muchas de las columnas que sostenían el sistema”

- I. Aulas delimitadas por paredes, con ventanas y puertas cerradas. Lo que está y sucede adentro no entra en diálogo con otras aulas ni instituciones del mismo o de otro nivel educativo, ni con su entorno. Estas aulas reflejan la desarticulación entre componentes del sistema como característica distintiva.
- II. Aulas que desconocen o dejan afuera las tecnologías de su propia época. En la actualidad se da por la añoranza de volver a un mundo menos digital o por el temor a profundizar la brecha tecnológica.
- III. Propuestas centradas en contenidos conceptuales atomizados, cercanos a las áreas disciplinares que quedan alejados o pierden relación con la realidad circundante, su aplicación o sentido. Se omite la referencia a la provisionalidad y modo de producción de los contenidos.
- IV. Relaciones individualistas y atomizadas de un colectivo docente al que le cuesta reconocerse como tal, que aún no confía lo suficiente en la colaboración entre pares y suele apostar a la competencia y la meritocracia para sí mismos y sus estudiantes.

Hipótesis de un futuro anclado en un tiempo de emergencia como “colapso controlado”

1 – Disponible en: https://www.cin.edu.ar/descargas/revistas/revista_91.pdf
2 – Carrión, J. (2020) Lo viral. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- V. Escenarios de presencialidad mediada tecnológicamente para la enseñanza con dispar acceso, y aprovechamiento pedagógico y didáctico de dispositivos, entornos, recursos y herramientas digitales y analógicas.
- VI. Encuentros en sincronía (videoconferencias) que simplifican los requerimientos de las relaciones, estrategias y propuestas educativas, “sustituyendo un orden terreno por uno digital” (Byung-Chul Han)³. Suele actualizarse en la fascinación por la herramienta, reconociendo las clases expositivas como casi exclusivo método de enseñanza.

Hipótesis de un futuro que se anima a proyectar lo impensable y “rompe la cadena de lo inevitable”.

- VII. Espacios que tejan relaciones entre el adentro y el afuera, que hacen porosas las paredes de las aulas, integrando un ecosistema en las relaciones entre sus habitantes y en el intercambio fluido con la comunidad, con otras instituciones y organismos locales, nacionales e internacionales.
- VIII. Puentes y articulaciones entre diferentes niveles y componentes del sistema educativo, que permiten transitar trayectos personalizados y comprometidos ajustados a las necesidades e intereses individuales y colectivos.
- IX. Escenarios combinados que transitan entre la presencialidad física y la virtualidad, teniendo en cuenta que hay una sola realidad integrada por el mundo virtual o “ultramundo” y el mundo físico “off line”, en palabras de Alessandro Baricco⁴. Se visualiza, además, una educación que transita entre dispositivos tecnológicos, sociales y digitales.
- X. Tiempos flexibles en espacios reconfigurados que posibilitan la reinención del concepto de clase, rompiendo los límites de las coordenadas espacio-temporales, para imaginar y hacer posibles nuevas maneras de enseñar, de aprender, de relacionarnos y de ser. Se promueven formas distribuidas, extendidas y expandidas.

3- Byul-Chul Han (2020) Las no cosas. Quiebres del mundo de hoy. Buenos Aires: Taurus.

4- Baricco, A (2019) The Game. Barcelona: Anagrama.

Estos escenarios como hipótesis de futuro nos interpelan, nos animan a proyectar una educación más acorde a las características de esta época, asumiendo que los principios decimonónicos del sistema no responden a los requerimientos sociales, políticos y culturales actuales. La pandemia dejó en evidencia la necesidad y la oportunidad de cambio: no porque la estructura anterior sea vieja o tradicional, sino porque ya no funcionaba. Parece imprescindible superar la visión nostálgica que pretende volver a un pasado que estaba en crisis, y que además ya no volverá a ser lo que era: creemos que no podemos permitirnos salir de la pandemia igual que como entramos.

Volvamos a mirar la increíble escena de ciencia ficción que protagonizamos: los edificios escolares cerrados durante un tiempo confuso e indefinido de aislamiento con distancia social y a la vez, en algún sentido, más cerca y en comunidad que nunca.

Volvamos a mirar la increíble escena de ciencia ficción que protagonizamos: los edificios escolares cerrados durante un tiempo confuso e indefinido de aislamiento con distancia social y a la vez, en algún sentido, más cerca y en comunidad que nunca. Pongamos en estas hipótesis de futuro centradas en el pasado, lo que esperamos que ya no vuelva, aprovechemos la dura experiencia que transitamos con la convicción de que podemos diseñar colectivamente una educación mejor, más acorde a nuestro tiempo. Imaginemos y comprometámonos en la creación de un sistema que garantice el derecho de todos y todas a una educación pública, gratuita y de calidad, en cada uno de sus niveles.

Miremos en perspectiva este presente con salida fluctuante de una pandemia que aún no termina y proyectemos, sin duda ni temor, la educación para y en el futuro que queremos. ■

DIEZ LIBROS DE EDUCACIÓN

Seleccionados por la Biblioteca Miguel Cervantes de la UNAHUR



1

Fraser, Nancy
Prácticas rebeldes: poder, discurso y género en la teoría social contemporánea, Buenos Aires: Prometeo Libros, 2020.

2

Petit, Michel
Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión social, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.

3

Perrenoud, Philippe
La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, Buenos Aires: Colihue, 2010.

4

Gardner, Howard
La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas, Buenos Aires: Paidós, 2008.

5

Meirieu, Philippe
Frankenstein educador, Barcelona: Laertes, 1998.



6

Freire, Paulo
La educación como práctica de la libertad, Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

7

Punta, Teresa
Mundo escuela: didácticas de equidad e inclusión, Buenos Aires: Paidós, 2019.

8

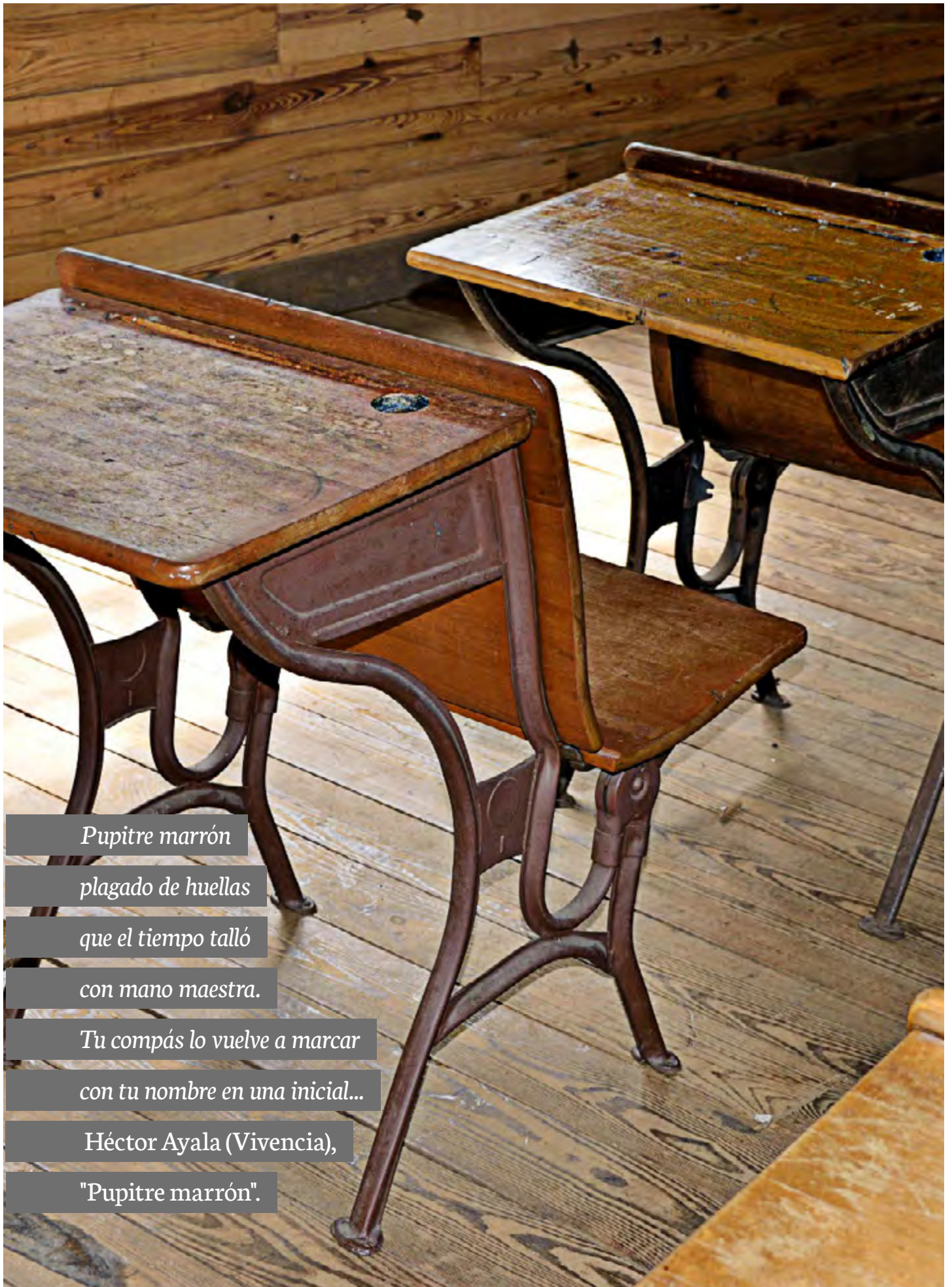
Kaplan, Carina (dir.)
Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2013.

9

Devetach, Laura
La construcción del camino lector, Córdoba: Comunicarte, 2016.

10

Perczyk, Jaime
La política educativa durante el kirchnerismo 2003-2015, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2021.



Pupitre marrón

plagado de huellas

que el tiempo talló

con mano maestra.

Tu compás lo vuelve a marcar

con tu nombre en una inicial...

Héctor Ayala (Vivencia),

"Pupitre marrón".