

Una agenda de política educativa



Viviana Alonso / Oscar Alpa / Francisco Benito
Gabriel Brener / Rubén D'Audía / Juan Doberti
Melina Fernández / Verónica Ferreira
Nancy Ganz / Andrea García / Mariana Maggio
Silvia Martínez / Solana Noceti / Iván Orbuch
Marina Paulozzo / Yesica Pereira / Alberto Sileoni
Jorge Steiman / Paula Viotti / Walter Wallach
Lizzie Wanger / Verónica Weber

Prólogo de Jaime Perczyk



UNA AGENDA
DE POLÍTICA
EDUCATIVA

ANUARIOS

UNA AGENDA DE POLÍTICA EDUCATIVA

Viviana Alonso / Oscar Alpa / Francisco Benito
Gabriel Brener / Rubén D'Audía / Juan Doberti
Melina Fernández / Verónica Ferreira
Nancy Ganz / Andrea García / Mariana Maggio
Silvia Martínez / Solana Noceti / Iván Orbuch
Marina Paulozzo / Yesica Pereira / Alberto Sileoni
Jorge Steiman / Paula Viotti / Walter Wallach
Lizzie Wanger / Verónica Weber

Prólogo de Jaime Perczyk

Una agenda de política educativa / Viviana Alonso ... [et al.]; prólogo de Jaime Perczyk.
1a ed., Villa Tesei: Libros de UNAHUR, 2022.
256 p.; 20 x 14 cm. - (Anuarios)

ISBN 978-987-47856-5-7

1. Educación. 2. Políticas Públicas. 3. Educación Primaria. I. Alonso, Viviana.
II. Perczyk, Jaime, prolog.
CDD 379.1

1ª edición, noviembre de 2022

© Universidad Nacional de Hurlingham, Vergara 2222, Villa Tesei,
provincia de Buenos Aires, Argentina (B1688GEZ)
www.unahur.com.ar/libros-de-unahur

© Viviana Alonso, © Oscar Alpa, © Francisco Benito, © Gabriel Brener, © Rubén
D'Audía, © Juan Doberti, © Melina Fernández, © Verónica Ferreira,
© Nancy Ganz, © Andrea García, © Mariana Maggio, © Silvia Martínez, © Solana
Noceti, © Iván Orbuch, © Marina Paulozzo, © Yesica Pereira, © Alberto Sileoni,
© Jorge Steiman, © Paula Viotti, © Walter Wallach, © Lizzie Wanger, © Verónica Weber
© del Prólogo Jaime Perczyk



UNIVERSIDAD NACIONAL DE

HURLINGHAM

Rector: Lic. Jaime Perczyk

Vicerrector: Mg. Walter Wallach



Jefa Departamento editorial: Silvana Daszuk

Coordinación autoral: Lucila Schonfeld

Edición: Ignacio Miller

Corrección: Alejandro Palermo

Diseño y diagramación: Verónica Feinmann

Diseño de maqueta: www.trineo.com.ar

Fotografías de tapa: Juan Canella

ISBN: 978-987-47856-5-7

Fotocopiar libros está penado por la ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier idioma, sin autorización expresa de la Universidad.

Impreso en Argentina. Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

ÍNDICE

Prólogo	
Jaime Perczyk	11
Introducción	15
Parte I: REFLEXIONES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA	19
Pandemia, excepción y presencialidades: reponer la palabra como escuela	
Gabriel Brener	21
Algunos aportes sobre la crisis educativa	
Rubén D’Audia	33
Detenerse y encontrarnos en la fisura. La educación en pandemia, una narración posible	
Silvia Martínez y Verónica Ferreira	49
Otra forma de mirar la escuela secundaria	
Solana Noceti	63
Conectar Igualdad, de su apogeo a su vaciamiento	
Iván Orbuch	77

La presencialidad como el lugar esperado para la escolaridad Marina Paulozzo	83
Entre el porvenir y la escuela. En la búsqueda de senderos que acortan distancias Lizzie Wanger	93
Parte II: LA UNIVERSIDAD ARGENTINA CONSTRUYENDO PORVENIR	103
La universidad argentina, protagonista del desarrollo económico y del progreso social Oscar Alpa	105
Derecho a la educación superior, inclusión y la UNAHUR Francisco Benito	111
El desarrollo del sistema público universitario: dilemas para su financiamiento Juan Doberti	123
Futuros posibles: algunas notas para pensar la enseñanza y la universidad Melina Fernández	135
Investigación y formación en prácticas Nancy Ganz	145
El salto hacia adelante Mariana Maggio	155
Pospandemia y presencialidad plena en las universidades nacionales. El caso de la UNAHUR Yesica Pereira	163
Algunos desafíos del presente al currículum universitario Jorge Steiman	177

Una mirada política de la mediación tecnológica en tres tiempos Verónica Weber	193
Parte III: POLÍTICAS EDUCATIVAS: UNA AGENDA DEL PRESENTE PARA TRAZAR FUTURO	201
La formación docente como herramienta de mejora de los aprendizajes Viviana Alonso	203
La educación para todas y todos siempre es conquista. Las becas de estudio en la Argentina como dispositivo de democratización de la educación en gobiernos populares Andrea García	209
Políticas públicas para una escuela inclusiva Alberto Sileoni	223
Entre el escenario y el horizonte Paula Viotti	231
Más y mejor educación: debates, consensos y esfuerzos necesarios Walter Wallach	239
Las autoras y los autores	245

Prólogo

Jaime Perczyk

El ejemplar que tienen en sus manos reúne las voces de diversos/as pensadores/as y hacedores/as de la educación pública argentina. Se adentran en cuestiones como la educación durante la pandemia, la tecnología educativa, el derecho a la educación superior, las políticas de formación docente, el postulado de ideas para la escuela pospandemia y el análisis de políticas educativas, entre otros temas.

Todos estos asuntos poseen un corpus teórico-práctico e ideológico común que muchos consideramos estratégico e irrenunciable a la hora de debatir en torno a la educación que practicamos y que queremos que se expanda en todo nuestro país y la región. Como tuvimos la oportunidad de señalar durante la Cumbre Educativa Global realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en París el pasado mes de junio, podemos concentrar este corpus en los siguientes cinco puntos:

1. La educación es un derecho (y no una mercancía)

Esto implica un posicionamiento político que goza de buena salud en amplios sectores de nuestra sociedad, pero no hay que olvidar que no siempre fue así. Nuestra historia lo demuestra y también en la actualidad se observa en numerosos países en el mundo que la educación es un bien de mercado al que solo acceden los mejor posicionados en la escala económico-social.

2. No hay derecho si no hay financiamiento

Es preciso dejar en claro que cada vez que se habla (y que hablamos) de la educación como derecho es necesario también hablar de presupuesto y de financiamiento.

Los tamaños de los Productos Brutos Internos (PBI) de los países y los porcentajes de inversión en educación tienen que ver con el desarrollo de la educación y con la posibilidad de garantizar ese derecho. No es lo mismo garantizar un importante porcentaje del PBI en contexto de expansión económica que hacerlo en contexto de fuerte recesión o devaluación. Los montos cambian considerablemente. Nosotros creemos en los derechos, no queremos dádivas ni préstamos, sino la posibilidad de un desarrollo propio que nos permita generar el presupuesto para garantizar ese derecho de nuestros niños y niñas, de nuestros jóvenes y de los adultos que no tuvieron la posibilidad en su momento de estudiar.

La concepción de la educación como derecho no es declarativa, sino que se sostiene en base a decisiones de política económica y de relaciones del orden económico mundial que nosotros necesitamos resolver. Nuestros países tienen fuertes condicionamientos económicos que les imposibilitan invertir lo necesario para garantizar el derecho a la educación.

3. Necesitamos que todos estén adentro del sistema educativo y que aprendan

Otro paso inexorable para construir el sistema educativo que soñamos es incorporar a quienes están afuera. La transformación se tiene que dar incluyendo a las personas que aún no están en el sistema. A la vez que procuramos garantizar que todos estén adentro del sistema, debemos garantizar también mejoras en sus aprendizajes.

4. Los estudiantes en el centro

Todas las discusiones que tenemos en el sistema –que tiene la política educativa, que tienen la comunidad educativa, científica, académica y las universidades– las tenemos que dar con los estudiantes en el centro de esos debates. No como una cuestión discursiva, sino como la única opción real de escucharlos, de entender cuáles son sus desafíos, sus inconvenientes, sus intereses y sus posibilidades, para así intentar comprender cuáles son sus deseos y lograr que cada uno encuentre en el sistema educativo un lugar donde construir sus proyectos de vida. Un lugar que los prepare para el trabajo, para la producción, para el pensamiento crítico, para el arte, para el deporte, para la cultura, y que les permita desarrollarlos a todos y todas.

5. La transformación educativa debe darse junto con los trabajadores de la educación

Por último, pero no menos importante, es necesario resaltar que todo proceso de cambio debe darse también junto con las y los trabajadores de la educación.

No se puede discutir la transformación de la educación a espaldas de los trabajadores, sin contar con su valiosa perspectiva. Es con las chicas y chicos, con las y los jóvenes en el

centro, y es también con los trabajadores sentados en esas mesas de debate para construir juntos la educación y el país que queremos.

Siempre creímos que cuando hablamos de derechos debemos hablar también de responsabilidades y por eso nuestro compromiso es luchar por el financiamiento bajo esta concepción, para garantizar una educación transformadora para chicos, chicas, jóvenes y personas adultas. Ellos y ellas están en el centro de todos nuestros esfuerzos y por ellos y ellas trabajamos a diario, para que encuentren en las instituciones educativas una experiencia que los y las transforme y un proyecto de vida con el cual se sientan a gusto y sumen lo suyo desde el lugar que cada quien elija.

Buenos Aires, julio de 2022



Introducción

Una agenda de política educativa es el quinto anuario que publica Libros de UNAHUR, la joven editorial de la Universidad Nacional de Hurlingham, casa educativa que en 2022 cuenta con 30.000 estudiantes de pregrado, grado y posgrado.

En estas páginas hemos querido ofrecer un análisis diagnóstico del estado de situación del sistema educativo argentino y trazar una prospectiva de los procesos de transformación que proponemos llevar adelante en el mediano plazo. Se trata de considerar el futuro desde la mirada de quienes hacen y de quienes piensan las políticas educativas. Se trata de diseñar el futuro de nuestra educación buscando lo mejor en las experiencias del pasado y del presente, y de proyectar el porvenir. Un proyecto que parte del análisis de la realidad social y educativa para transfigurar las múltiples injusticias que aún hoy perduran, al ampliar y hacer efectivo el ejercicio del derecho a la educación de todas y todos.

Quienes aborden la lectura de estas páginas encontrarán una mirada global, construida desde textos de autoras y

autores que dialogan en el marco de un conjunto diverso que viene a enriquecer las ideas para la educación del presente y del futuro.

Este volumen se divide en tres partes que, si bien agrupan por ejes los artículos, no constituyen bloques inconexos. Por el contrario, las premisas hilvanan transversalmente las reflexiones sobre educación obligatoria, universidad y políticas educativas, siempre sobre la base de la educación como un derecho.

En la primera parte, “Reflexiones y desafíos de la educación obligatoria”, se analiza la realidad educativa en los niveles obligatorios del sistema y se describen sus principales desafíos. Así, algunos autores y autoras trabajan sobre la importancia del financiamiento para llevar adelante las políticas que garanticen el derecho a la educación en todos los niveles. A partir de las experiencias vividas durante la pandemia por COVID-19, también se ponen en juego las dinámicas de las aulas, la importancia de la presencialidad y la pertinencia –o no– de modalidades alternativas, con el objetivo primordial de la inclusión. El futuro supone un sistema educativo que no solo habilite el acceso de los y las estudiantes, sino que los contenga, los escuche, les dé las herramientas para avanzar en el aprendizaje y llegar al final de cada una de las instancias y etapas de su formación.

Varios de los artículos enfocan la mirada en la educación secundaria, nivel que conjuga los desafíos más profundos del sistema. Desde el año 2006, con el establecimiento de la obligatoriedad, la escuela secundaria inició un proceso de revisión y resignificación, cuyo punto más crítico se alcanza con la suspensión de la presencialidad, a partir de la pandemia. En esta sección se aborda su análisis y se plantean lineamientos para esa revisión y resignificación, de cara a

los desafíos educativos, sociales y del mundo del trabajo, propios del siglo xxi.

En la segunda parte, “La universidad argentina construyendo porvenir”, se desarrollan, desde diversos enfoques, algunas claves para pensar el futuro de nuestro país, de la mano de la educación superior.

La universidad pública argentina tiene una vasta trayectoria fuertemente vinculada a los grandes debates nacionales. Las más jóvenes, como la Universidad Nacional de Hurlingham, sostienen desde sus comienzos un enorme compromiso con la comunidad y con el territorio, que son, a la vez, su razón de ser y el motor de su crecimiento. Desde ese posicionamiento, estos textos reflexionan también sobre qué universidad necesitamos para los próximos años y sobre qué modelo de país se pone en juego a partir del diseño de planes de estudio, carreras, becas y programas de investigación, entre otros.

Por último, en la tercera parte, “Políticas educativas: una agenda del presente para trazar futuro”, las autoras y los autores despliegan los lineamientos de políticas educativas que implican desafíos profundos de transformación del sistema y obligan al ejercicio prospectivo de pensar el futuro próximo y de esbozar miradas comunes desde donde reinventar y resignificar la educación.

Los autores y las autoras convocados transitan estos temas, de debate actual y permanente, desde diversas perspectivas, pero la experiencia del aula –tanto en los niveles obligatorios como en el universitario– ocupa un lugar clave, así como el protagonismo de las trabajadoras y los trabajadores de la educación.

Las decisiones que se tomen ahora definirán en gran parte la vida de varias generaciones de adolescentes y jóve-

nes. La educación es un derecho, herramienta fundamental para las grandes transformaciones colectivas. Quienes trabajamos y construimos día a día ese mundo tenemos un enorme desafío y este libro se plantea como disparador de compromisos y entusiasmos. La universidad pública juega un rol fundamental en ese camino por recorrer, con todos y todas.



Parte I

REFLEXIONES Y
DESAFÍOS DE LA
EDUCACIÓN
OBLIGATORIA

Pandemia, excepción y presencialidades: reponer la palabra como escuela

Gabriel Brener

Irrupción de lo inesperado

Podríamos aseverar que la escuela, como sistema educativo y herramienta de construcción de modernidad, se ha erigido y afirmado en ideas y representaciones que la asocian a una institución con certezas absolutas, sólidos respaldos, una férrea distribución de tiempos y espacios, y una obsesiva planificación y control: una poderosa herramienta para la constitución de los estados nacionales modernos y la consolidación del capitalismo industrial.

Finalizando el siglo xx, advertimos que este modelo educativo entra en una zona de fuerte debilitamiento, lo que el sociólogo François Dubet señala como el declive de la institución educativa, donde confluyen innumerables factores, entre ellos, un proceso inédito de expansión escolar, en especial en el nivel secundario que, entrado el siglo xxi, podríamos definir como de masificación escolar. Irrumpieron en la escuela, en particular en el nivel secundario, adolescentes que eran los primeros de sus familias en ingresar a este peldaño del sistema, cuya presencia en las aulas puso al descubierto diversas aristas de una institución con un diseño

selectivo y excluyente, expresado en sus normas de funcionamiento, en los modos de organizar espacios, tiempos y responsabilidades, en el tipo de relación con el conocimiento.

Alfredo Carballeda –profesor de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM)– propone pensar en la irrupción de un sujeto inesperado,¹ en alusión a este cambio en la composición social del nivel secundario. Pero también podemos afirmar que, tanto el celular como la *netbook*, son otra irrupción de lo inesperado en el territorio escolar. Los años del cambio de siglo nos ofrecen muy diversas escenas donde estos dispositivos tecnológicos se constituyen en una verdadera disrupción de la vida cotidiana en las escuelas, como caja de resonancia de lo que también ocurre en cualquier otra parte de nuestra sociedad. Al mismo tiempo, expresan la encrucijada en la que se encuentra la escuela, la tensión entre la alfabetización de la imprenta y de la cultura digital, y el desafío que implica el trabajo pedagógico con ambas tecnologías como pasaportes para traspasar diversas fronteras del recorrido personal y social de los y las más jóvenes.

Lo que resulta una verdadera paradoja es que estos dispositivos tecnológicos, que han provocado toda una conmoción en las escuelas o, mejor dicho, una gran interrupción frente a la pandemia –otra irrupción inesperada en esos días de marzo de 2020– se transformaron en la única y más poderosa herramienta de continuidad de la relación entre

1 Cf. Alfredo Carballeda, "La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones", *Fénix*, n.º 62, 6/1/17 [en línea], disponible en: <https://voces-nelfenix.economicas.uba.ar/la-irrupcion-de-un-sujeto-inesperado-en-las-instituciones/> [consulta: agosto de 2022].

estudiantes, familias y escuelas. Aquello que era aparentemente obstáculo, aquello que entorpecía, de un momento a otro ha transmutado en puente o principal facilitador para sostener lo que se nominó como continuidad pedagógica.

La pandemia significó una *frenada en seco*, que no solo nos afectó individual y colectivamente, sino que también puso de manifiesto el estado de desigualdad como rasgo crucial del dolor y de la injusticia que vivimos como sociedad. Por eso es vertebral destacar la dimensión política del cuidado y señalar la importancia del rol y las políticas de Estado en la protección de nuestra sociedad. En nuestro país, el Estado asumió la responsabilidad indelegable de la protección sanitaria del conjunto con las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), con el fortalecimiento del sistema hospitalario y, luego, con una campaña inédita de vacunación universal, que continúa hasta hoy. En este contexto resulta necesario advertir que una política de Estado sin precedentes, como fue el programa Conectar Igualdad, ha sido y sigue siendo un acto de justicia e inclusión escolar, que ha permitido a enormes sectores de nuestra sociedad el uso de la tecnología digital con fines educativos, a la que no hubiese logrado acceder de otra manera. Del mismo modo, es preciso considerar que un gobierno que, hace algunos años, ha discontinuado dicha política, lo que ha logrado es *desconectar igualdad*, y generar, así, grandes retrocesos en el derecho a la alfabetización digital y profundizar las desigualdades. Las consecuencias de la interrupción de esa política han quedado expuestas de forma aún más severa en la situación de pandemia.

Así como el cuaderno de clases es un objeto de la cultura material escolar que históricamente ha conferido identidad en

el nivel primario,² es posible imaginar que la *netbook* pueda convertirse en un objeto de la cultura material con la que se construya identidad en el nivel secundario en cuanto derecho. Durante la pandemia, el teléfono celular quizás haya sido el dispositivo que devino en un objeto clave de la vida en las escuelas, que, además, ofició como indicador, en la medida que su presencia suele desenmascarar las dificultades para enseñar, para aprender, para prestar(nos) atención y para comunicarnos. En este sentido, conviene recordar que el celular es, al mismo tiempo, prolongación del pulgar y prótesis identitaria, pero también poderosa herramienta de comunicación. Un informe sobre la etapa de suspensión de presencialidad en pandemia realizado por el Ministerio de Educación de la Nación señala que “el teléfono celular fue el medio más usado para la comunicación” durante la continuidad pedagógica.³

2 El cuaderno escolar como objeto de la cultura material de la escuela parecería persistir más allá de las desigualdades económicas, sociales, geográficas, en la medida que revela o evidencia la presencia y la identidad del nivel primario del sistema educativo en las muy diversas familias a lo ancho y largo de nuestro país.

3 Ministerio de Educación de la Nación, *Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por covid-19* [en línea], disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf [consulta: agosto de 2022]. El Informe, que forma parte de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, señala que el medio de comunicación más utilizado en nivel inicial y primario fue el teléfono celular, ya sea para enviar mensajes de texto vía SMS o WhatsApp (81 % y 89 %) o para realizar llamadas (50 % y 65 %). En el nivel secundario, el celular también fue el medio más usado, pero solo para mensajes de texto o WhatsApp (75 %), seguido por el correo electrónico, cuestión que puede asociarse a la edad de los y las estudiantes y al manejo autónomo de este tipo de herramientas. En el mismo nivel educativo, se destaca el uso de plataformas educativas como Google Classroom o Moodle, señalado por el 59 % de los y las docentes.

Desromantizar el retorno a la presencialidad

Con bastante razón, suele afirmarse respecto de los campeonatos deportivos que es muy poco audaz hablar el día lunes de los partidos disputados el fin de semana y *hacer leña del árbol caído*, es decir, señalar los errores de un equipo y dictaminar qué debería haber hecho para no incurrir en ellos. Algunos discursos que han demonizado al Estado por sus acciones tanto de prevención y cuidado sanitario como educativo podrían ser objeto de la misma afirmación. Mas aun cuando se inscriben en un permanente *fuera de contexto* y adquieren cierta impronta de especulación periodística o electoral.

Sin lugar a dudas, existieron errores en la gestión de las políticas sanitarias y educativas, lo que ameritó rectificaciones y cambios de vital trascendencia en dichas áreas. El ASPO, como mecanismo de protección sanitaria, si bien evitó perjuicios mayores, tuvo claramente efectos nocivos en la población, en especial en niños, niñas y adolescentes, y generó un estado general de malestar e intolerancia, que se percibió en los diversos modos de intercambios entre la escuela y las familias, tanto en la virtualidad como en el acercamiento personal de docentes y directivos.⁴ La escuela es el primer ámbito por fuera de las familias donde los chicos y chicas acceden al encuentro con otros; suele ser su primer

4 En mi caso particular, esta afirmación expresa una síntesis de lo percibido durante 2020 y 2021, en un encuentro de formación con equipos directivos de las escuelas secundarias de Hurlingham, realizado durante la pandemia. También pude relevar percepciones similares de directivos y docentes de otras regiones del país (Tierra del Fuego, Santa Cruz, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, entre otras), con quienes mantuve encuentros de formación de manera remota.

contacto con el Estado y el lugar donde comienzan a constituirse como ciudadanos y ciudadanas. Justamente, durante la pandemia ese pasaje de lo familiar a lo escolar cambió en forma abrupta. Ante el impedimento de mantener el vínculo tal como se conocía, se transformó en otro tipo de relación, más difícil, impersonal, virtual, intermitente, irregular, que, en muchos casos, derivó en la pérdida de esa relación. Sin dudas, la escuela es primordialmente el encuentro de cuerpo presente, pero la pandemia nos enseñó que debemos prepararnos para sostener el vínculo escolar más allá de los edificios y la presencialidad física. Nuestra colega Marcela Martínez, en una reciente publicación, nos dice que la pandemia instaló un pasaje de la escuela edificio a la escuela territorio y, con ello, produjo la apertura de un escenario tan novedoso como confuso y resbaladizo. Algunas de sus hipótesis resultan especialmente potentes para intentar evaluar y aprender de esta experiencia tan difícil. Ella afirma que

la escuela como territorio abre un escenario, en principio, indeterminado. La imagen aquí ya no es clara. ¿A qué refiere la escuela territorio? ¿Al contexto en el que está emplazado el edificio escolar? No, la transferencia espacial no está determinada de antemano. Porque el territorio no es una locación, es una trama relacional. No se sabe cuál es el territorio de una escuela. El territorio de una escuela se define por las relaciones que con su comunidad es capaz de desplegar.⁵

5 Marcela Martínez, *El problema de la atención*, Buenos Aires, Red editorial, 2021.

Claramente, vivimos mutaciones en los modos de vincularnos, con fronteras difusas entre escuela y hogar (y también entre adultos familiares y escolares), manifestadas en alteraciones de los tiempos, espacios y roles, que impactaron en forma muy significativa en nuestras biografías y en nuestra construcción de subjetividad escolar.

Me interesa señalar un fenómeno que podríamos llamar *distorsión subjetiva* y que quizás fue estimulado por algunos medios de comunicación, cuando afirmaban a viva voz que “finalmente, los chicos vuelven a tener clases”. Dicha afirmación puede comprenderse, por un lado, como la expresión de un alivio frente al hastío del encierro de apariencia eterna y, a la vez, un reconocimiento implícito de lo que antes afirmábamos, de que la escuela es centralmente el encuentro de cuerpos presentes; pero, por otro lado, revela en algunos casos un desconocimiento o destrato hacia miles de docentes y directivos que, con esfuerzos increíbles, sostuvieron y cuidaron el vínculo entre escuela y familias, incluso, poniendo su conectividad a disposición de grupos escolares. En este tiempo las escuelas fueron (y siguen siendo) ámbitos que amortiguan el dolor social: las pérdidas de seres queridos y el padecimiento de la enfermedad y de sus secuelas (tanto en el plano de la salud como en la constitución de las subjetividades).

Sin la intención de comparar ni de trasladar en forma mecánica otras vivencias sociales, creo que puede servir de orientación recuperar otros hechos que nos han marcado en forma indeleble como sociedad y tuvieron como elemento crucial el dolor social. Me refiero a la situación que vivieron miles de escuelas en los albores de 2002, luego de la explosión de la crisis social de finales de 2001. Cuando las cámaras de televisión, después de transmitir casi en cadena nacional

las imágenes de la crisis, se iban retirando, allí quedaba en pie, como podía, la escuela, para amortiguar el dolor social de la crisis de gobierno y de representación, y las consecuencias trágicas de la pobreza, la desigualdad y la represión. Una escuela con dificultades para dar respuesta en lo educativo recibía reclamos que excedían su función, aunque también la ponía en evidencia como una de las muy pocas instituciones que permanecían abiertas a la comunidad cuando tantas otras se habían desplazado del centro de la escena. Unos años más tarde, en 2003, las terribles inundaciones en Santa Fe volvieron a situar a la escuela como lugar de cuidado y alojamiento del dolor. Cuando las aguas se fueron retirando también lo hicieron los medios de comunicación con sus titulares, de manera que dejaron al descubierto las heridas de las pérdidas, las enfermedades y la desolación.

¿Cómo aprender de la experiencia de esta pandemia, que aún está en retirada? ¿Cómo aprender a partir de cada uno de estos padecimientos recientes? Será un aprendizaje como sociedad fortalecernos para amortiguar el dolor social; en el caso de las escuelas, se trata de fortalecerlas en términos materiales y en acompañamiento y formación, para asumir el desafío de transformar el dolor en preguntas que nos ayuden a comprender, en renovar fuerzas y esperanzas para los necesarios reencuentros y, centralmente, para reparar ausencias e intermitencias, para reponer la enseñanza como asunto nodal de nuestras instituciones escolares.

Reponer la palabra, jerarquizar la enseñanza

Una de las cuestiones que aparecieron en muchas jornadas de trabajo con docentes y equipos de conducción escolar

está ligada a una característica que se torna muy recurrente en los relatos sobre el retorno a la presencialidad: *el silencio en las aulas*. Si bien existían multiplicidad de situaciones, un denominador común en nuestros intercambios fueron los y las estudiantes que retornaban más silenciosos. En uno de los encuentros, una docente planteó que había que “aprender a escuchar esos silencios”, que debíamos intentar decodificar en clave pedagógica esta manera de retorno, a fin de generar mejores condiciones para afrontar el trabajo y la convivencia escolar.⁶

Algún tiempo después, *irrupieron* en nuestras charlas de capacitación diversas situaciones relativas a agresiones e impulsos violentos en nuestras escuelas. Este pasaje de un repentino estado de silencio a la irrupción de violencias nos ofrece algunas pistas para la reflexión entre colegas y en las instituciones. De algún modo, este contraste entre silencio y

6 Resulta interesante recuperar aquello que Walter Benjamin escribía sobre el estado de los combatientes que regresaban de la Primera Guerra Mundial enmudecidos, sin la posibilidad de decir palabras para procesar semejante vivencia. Salvando las distancias y el contexto, es un puente para reflexionar. Erika Lipcen sostiene que “[...] el traumático silencio de los combatientes que retornaban de la guerra indica, entonces, la imposibilidad de elaborar y comunicar el acontecer al que habían estado expuestos. Los soldados no podían convertir sus *Erlebnisse* [vivencia] en *Erfahrungen* [experiencia]. Las transformaciones habían sido tan radicales que no lograban ser cognitivamente asimiladas y tornarse una experiencia. No era posible articular los acontecimientos en una narrativa que transmitiera a otros aquello que se había vivido en el campo de batalla, pues todo relato requiere una cierta estabilidad y regularidad que permita aprehender y elaborar aquello que sucede, a la vez que el mismo hecho de contar lo sucedido retroalimenta y asegura esa permanencia” (Erika Lipcen, “Crisis de la transmisión y montaje de citas en Walter Benjamin”, *Pilquen*, Sección Ciencias Sociales, vol. 21, n.º 4, Viedma, diciembre de 2018 [en línea], disponible en: <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/2156> [consulta: agosto de 2022].

violencia es indicio de un retorno a la presencialidad que instala un estado de tensión o conflicto que supone la complejidad y las dificultades de vivir juntos, y de lo que esta pandemia nos ha provocado, asunto que debemos indagar mejor. Hay señales en este retorno que nos advierten sobre la necesidad de reaprender muchas habilidades sociales y escolares, incluso algunas que dábamos por obvias o por aprendidas,⁷ y hacerlo en la escuela – ¡para la escuela lo que es de la escuela! –, en el despliegue de mediaciones culturales y pedagógicas, que permitan procesar experiencias sociales. Es probable que el silencio, pero también las violencias, pongan en evidencia la dificultad de simbolizar, y entonces la escuela tiene allí una desafiante oportunidad.

Quizá se trate de explorar muy diversas maneras de procesar las vivencias y los recorridos en este tiempo excepcional de pandemia, lo cual nos avisa –nos demos o no por aludidos y aludidas–, que retornar a la presencialidad significa volver a aprender o reaprender a vivir juntos luego de permanecer separados, y que en ello reside la potencia de la convivencia escolar como fuente de construcción y formación de ciudadanía democrática. La experiencia de la pandemia también nos advierte que este pasadizo entre silencios y violencias reclama en forma imperiosa la necesidad insustituible de reponer la palabra allí donde impera el impulso.

Las escuelas presentan en forma incesante situaciones difíciles, malestares, cuya traducción más inmediata a veces

7 “Tengo que explicarles a mis preceptores algunas cuestiones que son obvias, que antes de la pandemia resolvían en forma autónoma. Cosas que tienen que ver con lo más básico de distribuir y cumplir con los tiempos, con los recreos, con sus funciones básicas, etcétera”, nos decía una directora en uno de los encuentros de formación directiva.

son las quejas, que complican el terreno para concretar el trabajo escolar. Así como resulta necesario tomar distancia de las nostalgias moralizantes para pensar y construir la autoridad pedagógica, es primordial el desafío de transformar esas situaciones en la formulación de problemas que repongan el sentido de la enseñanza, los aprendizajes y la convivencia democrática como ordenadores de la institución escolar. Interrogar esas situaciones difíciles, aprender de ellas, formular nuevos problemas son operaciones clave en la construcción del trabajo colectivo, que potencian las habilidades profesionales que exige el sistema educativo en estas horas.



Bibliografía

- LIPCEN, Erika, “Crisis de la transmisión y montaje de citas en Walter Benjamin”, *Pilquen*, Sección Ciencias Sociales, vol. 21, n.º 4, Viedma, diciembre de 2018 [en línea], disponible en: <http://revela.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/2156> [consulta: agosto de 2022].
- MARTÍNEZ, Marcela, *El problema de la atención*, Buenos Aires, Red editorial, 2021.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, *Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19* [en línea], disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf [consulta: agosto de 2022].

Algunos aportes sobre la crisis educativa

Rubén D'Audía

Crisis. f. Situación grave y decisiva que pone en peligro el desarrollo de un asunto o un proceso.

Introducción

Es un lugar común encontrar el término *crisis* en artículos periodísticos, ensayos teóricos o charlas casuales que tratan sobre la educación. Aparentemente, en cuanto a la caracterización de la crisis de nuestro sistema educativo, no existen grietas. Hemos naturalizado su existencia, convivimos con ella, planificamos y pensamos nuestras estrategias docentes teniéndola a nuestro lado, como quien escribe un cuento con un gato acurrucado sobre el escritorio.

Podemos afirmar que nadie en su sano juicio discutiría esta premisa: “La educación está en crisis”. Claro que todo se vuelve mucho más interesante y atractivo cuando nos preguntamos por las causas, las consecuencias y las posibles soluciones de ese estado. Entonces se terminan los consensos contruidos en base a un diagnóstico común y comienzan a quedar claras las posiciones: desde dónde se está hablando.

Definir el origen del problema devela qué esperamos de la educación, qué valoración tenemos de nuestra sociedad, cómo entendemos el devenir histórico y con qué futuro soñamos.

Alguien podría decirnos que no lograr un acuerdo sobre la caracterización de los factores responsables de la crisis en la educación solo contribuye a agravar ese estado. Al mismo tiempo, no consensuar las acciones políticas, económicas y pedagógicas que promueven la mitigación de los efectos de la crisis o su resolución garantiza que esta perdure en el tiempo.

Sin duda, tales aseveraciones no carecen de razón, ya que la crisis de la educación no es solamente un problema de las escuelas y de quienes las habitan o de las autoridades de las carteras educativas nacionales, provinciales y municipales. La cuestión educativa atraviesa toda nuestra sociedad, se entrelaza con nuestro pasado, actúa de manera efectiva en nuestro presente y condiciona nuestro futuro.

Si la crisis educativa trasciende la acción de las personas involucradas directamente en ella, si contiene características inherentes al desarrollo de nuestra historia como nación, si resolver el estado de las cosas requiere acuerdos amplios y duraderos, entonces, ¿qué decimos cuando hablamos de crisis en la educación?

Crisis..., ¿qué crisis?

Podríamos reunir las posturas acerca de los síntomas de la crisis educativa en tres grandes grupos; a saber:

1. Aquellos originados en el fracaso del modelo pedagógico autoritario, vigente hasta fines de la última dictadura cívico-militar (en este sentido, se suele hablar de “la pérdida de la autoridad docente”).

2. Los que se vinculan con la imposibilidad de los y las estudiantes de lograr aprendizajes significativos (se dice que “la escuela no enseña como antes”).
3. Aquellos relacionados con la desfinanciación de las políticas educativas, que darían solución a un determinado tipo de problemas (aquí se trata de “la diferencia de proyectos políticos”).

Por supuesto, este agrupamiento es una decisión absolutamente discrecional (podría ser mucho más extenso) y no busca obturar los análisis e interpretaciones de lo que acontece en el día a día de nuestro presente educativo.

Hecha esta aclaración, avancemos.

Sobre la pérdida de la autoridad docente

Hay una premisa muy estimada en los medios de comunicación: como las y los docentes (en su totalidad) no logran impartir normas de convivencia aceptables, ven menguada su autoridad ante sus estudiantes. Nadie se pregunta demasiado qué entendemos por *autoridad* ni cuáles serían las normas de convivencia aceptables. Ante cada situación acontecida en cualquier institución educativa, nos encontramos con esta narrativa, ya sea como respuesta a la violencia que viven muchas de las personas que trabajan en la educación por parte de padres, madres y estudiantes, ya cuando los y las estudiantes realizan diversas medidas de fuerza en ejercicio de sus derechos políticos. Así, ante un acto de agresión física en la puerta de una escuela primaria o la toma de una escuela secundaria se genera la misma caracterización: “Las o los docentes no son lo que eran antes”, “La escuela no es lo que era antes”.

En amplios sectores de nuestra sociedad está arraigada la idea de que la crisis de la educación reside en que esta institución ya no disciplina, no logra establecer las pautas necesarias para que quienes egresen de ella cumplan a rajatabla las normas que permiten el orden y el progreso social. Al respecto, resulta interesante comprobar el lugar que la escuela ha ocupado en nuestro imaginario social: no solo representa el templo del saber, sino también la garantía de producir ciudadanía integrada y obediente.

Sin embargo, Emilio Tenti Fanfani plantea que la solución a los problemas actuales de la educación no se encuentra en la tradición o en el pasado. Para el sociólogo mendocino, la restauración de viejas prácticas escolares no nos acercaría al equilibrio tan deseado. Por el contrario, para constituir un nuevo modelo de autoridad docente, él aboga por reformas profundas tanto en la formación docente como en las condiciones laborales en las escuelas.¹

Sobre que la escuela no enseña como antes

Es muy frustrante para cualquier persona que desempeñe su tarea profesional dentro del ámbito de la educación leer los resultados de las evaluaciones del sistema, es decir, los dispositivos que clasifican los sistemas educativos de distintos países y otorgan un lugar en el *ranking*. Nos referimos en

1 Enrique Tenti Fanfani, “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”, en *Todavía*, n.º 7, abril de 2004 [en línea], disponible en: <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf> [consulta: agosto de 2022].

particular a las pruebas PISA, que es un estudio llevado a cabo por la OCDE a nivel mundial, que mide el rendimiento académico estudiantil en matemática, ciencia y lectura.² También están las pruebas Aprender, el dispositivo de evaluación nacional elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, con el objetivo de relevar información oportuna y de calidad sobre los logros alcanzados y los desafíos pendientes del sistema educativo del país.

Ambos programas comparten, en relación con el sistema educativo argentino, el hecho de que los resultados alcanzados no son los deseados. Pero hay varias diferencias entre las pruebas PISA y las Aprender. PISA es de carácter internacional y no discrimina particularidades culturales, políticas o sociales de los sistemas educativos que evalúa. Aprender es un dispositivo de evaluación diseñado por el Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con las ministras y los ministros del área de las provincias argentinas.

No vamos a desarrollar las diferencias, bondades o defectos de cada uno de estos dispositivos o si el único aspecto que se debe evaluar del sistema educativo es el rendimiento académico de sus estudiantes.³ En cambio, resulta relevante mostrar que la *performance* de quienes atraviesan los distintos niveles de educación formal, y en particular la escuela secundaria, presenta signos evidentes de deterioro en cuanto a la adquisición de aprendizajes significativos.

2 Ver OCDE, *El programa pisa de la OCDE* [en línea], disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> [consulta: agosto de 2022].

3 Ver en este *Anuario* el artículo de Solana Noceti, “Otra forma de mirar la escuela secundaria” (pp. 63-75 de este mismo volumen).

Sobre la diferencia de los proyectos políticos

Al tomar como referencia los últimos veinte años de nuestra historia, surgen datos duros que visibilizan de qué modo los distintos proyectos políticos entendieron y entienden el rol del Estado en cuanto garante de los derechos sociales, políticos, culturales y económicos de nuestra sociedad. En el caso de la educación, cómo se conforma el presupuesto del área, hacia dónde está dirigida esa inversión y la forma en que se resuelve la tensión –siempre presente– por ampliar ese presupuesto son señales del rumbo que se ha tomado.

Así, entre 2003 y 2015 no solo se incrementó el presupuesto destinado al área educativa, sino que también se aprobaron un conjunto de leyes que buscaron garantizar el cumplimiento efectivo del derecho de nuestra sociedad a la educación: la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (n.º 25.864, de 2003), la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (n.º 25.919, de 2004), la Ley de Educación Técnico Profesional (n.º 26.058, de 2005); la Ley de Financiamiento Educativo (n.º 26.075, de 2005), la Ley de Educación Sexual Integral (n.º 26.150, de 2006) y la Ley de Educación Nacional (n.º 26.206, de 2006).⁴

La construcción de edificios escolares, las mejoras continuas de los salarios docentes, la implementación de programas de alcance nacional como Conectar Igualdad y FinEs, la distribución de recursos a las escuelas y el rol que se otorgó al Consejo Federal de Educación fueron algunos de los hitos

4 Flavia Terigi, “Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández”, *Análisis*, 16 [en línea], disponible en: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentiniem/13019.pdf> [consulta: agosto de 2022].

que posibilitaron que desde el Estado nacional se garantizara el derecho a la educación de millones de compatriotas.⁵

Claramente esta política desplegada durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2015) fue sensiblemente discontinuada durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). Así, en el gobierno de este último se clausuró el programa Conectar Igualdad, se achicó el presupuesto educativo en un punto y medio del PBI, se desactivó la mesa paritaria nacional, se desmantelaron los convenios que el Estado mantenía con universidades nacionales y se separaron los canales educativos Encuentro y Pakapaka del ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, entre otras medidas que caracterizaron su política educativa.⁶

El sector político conformado por la alianza entre el PRO, la Unión Cívica Radical (UCR) y la Coalición Cívica (CC), que llevó adelante los destinos de nuestra nación entre 2015 y 2019, no solo no realizó aportes para mejorar la situación educativa, sino que también la agravó, desfinanciando el sistema y desarmando programas y acciones que mejoraban de manera virtuosa la realidad de nuestras escuelas, y que además estaban contempladas por la legislación.

5 Jaime Perczyk, *La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina 2003-2015*, tesis de posgrado, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2021 [en línea], disponible en: RIDAA-UNQ (Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes): <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3025> [consulta: agosto de 2022].

6 Cf. Luciano Sanguinetti, "Macri y la educación, de los dichos a lo hecho", *Letra P*, 27/11/21 [en línea], disponible en: <https://www.lettrap.com.ar/nota/2021-1-27-10-12-0-macri-y-la-educacion-de-los-dichos-a-lo-hecho> [consulta: agosto de 2022].

Un poco de historia

Para los fines que persigue este artículo, nos detendremos en tres momentos que constituyen hitos en la historia de la educación en nuestro país. El primero de ellos es la promulgación de la Ley n.º 1420, que tuvo lugar en 1884, durante la presidencia de Julio Argentino Roca, y se la considera la base del sistema educativo nacional. Su eje fundamental se centra en la gratuidad y obligatoriedad, que puso la escuela al alcance del conjunto de los niños y las niñas.⁷

El segundo momento en el cual nos interesa detenernos es la Reforma Universitaria de 1918, que se originó hacia fines de 1917 en la Universidad Nacional de Córdoba. En ese momento solo existían tres universidades nacionales, las de Córdoba, Buenos Aires y La Plata, cuyas matrículas, en conjunto, arrojaban 14.000 estudiantes. Como resultado de la Reforma, se creó el gobierno tripartito de las universidades –en el que las y los estudiantes tuvieron voz y voto, al igual que los y las graduadas y los y las docentes–, se implementó la libertad de cátedra, se estableció la autonomía universitaria y se posibilitó el acceso a un mayor número de estudiantes, entre otras conquistas.⁸

Por último, y también relacionado con el sistema universitario, está el Decreto n.º 29.337, que establece la gratuidad –o el no arancelamiento– de la educación universitaria.

7 Cf. Ministerio de Cultura de la Nación, “Ley 1420: piedra fundacional de la educación argentina” [en línea], disponible en: <https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/> [consulta: agosto de 2022].

8 Felipe Pigna, *Los mitos de la historia argentina* 3, Buenos Aires, Planeta, 2006.

Este decreto presidencial del 22 de noviembre de 1949 tuvo lugar durante el primer gobierno del general Juan Domingo Perón y fue refrendado en 1954 por la Ley n.º 14.297. La decisión de que el Estado nacional aportara los fondos económicos necesarios para que las universidades pudieran cumplir con su objetivo generó que la matrícula se elevara de 80.292 estudiantes en 1950 a 138.249 en 1955.⁹

La razón de presentar estos tres hechos que han marcado la historia de la educación en la Argentina obedece a poder sentar posición sobre un tema que se relaciona directamente con el diagnóstico de la llamada “crisis educativa”. Entendemos que la Ley 1420 (1884), la Reforma Universitaria (1918) y el decreto presidencial de gratuidad de la educación universitaria (1949) constituyen puntos de quiebre o medidas de cierta contrahegemonía que, además de ampliar el acceso a la educación, cuestionaron con firmeza el *statu quo* imperante en el momento en que surgieron:

- La Ley 1420 no solo universalizó la educación básica en nuestro país y la tornó obligatoria, sino que también indicó cuáles eran los contenidos mínimos que la escuela tenía que enseñar, estableció que los y las estudiantes debían agruparse en grados según sus edades y dejó sentado el carácter mixto de la educación y la responsabilidad del Estado en su financiamiento.¹⁰

9 Cf. Suteba, “22 de noviembre: Día Nacional de la Gratuidad de la Enseñanza Universitaria en Argentina” [en línea], disponible en: <https://www.suteba.org.ar/22-de-noviembre-da-nacional-de-la-gratuidad-de-la-enseñanza-universitaria-en-argentina-20401.html> [consulta: agosto de 2022].

10 Cf. Gustavo Capone, “‘La 1420’: 26 de junio de 1884, el Congreso sanciona la Ley de Educación” [en línea], disponible en: <https://www.memo.com.ar/hechos/la-1420-26-de-junio-de-1884-el-congreso-sanciona-la-ley-de-educacion/> [consulta: agosto de 2022].

- La Reforma Universitaria de 1918 posibilitó desvincular del gobierno de las universidades a sectores representantes de la oligarquía, en beneficio de las nuevas clases sociales en ascenso. Las consecuencias directas de esta reforma fueron la democratización de la vida universitaria mediante el cogobierno por claustros, un mayor pluralismo teórico y político en los cuerpos docentes y una relación más directa entre la universidad y la sociedad, dada por la implementación de la extensión universitaria.

- Por último, la sanción de la gratuidad de la educación superior, según el decreto del presidente Perón de 1949, permitió el acceso a la universidad de aquellos sectores históricamente excluidos. El ingreso de los hijos y las hijas de la clase trabajadora al sistema universitario incrementó la matrícula en un 72 % en cinco años, como señalamos anteriormente. Lo significativo es que ese crecimiento nunca se detuvo, y que nuestro presente nos brinda una universidad pública no arancelada, orgullo de nuestra historia y de la cual somos hijas e hijos.

Proyecto de nación = proyecto educativo

Tanto la Ley 1420 como la Reforma Universitaria de 1918 y el decreto de gratuidad de la educación superior son referencias históricas muy importantes dentro del sistema educativo de nuestro país, ya que indican qué modelo de nación expresan en su nacimiento y desarrollo.

La universalización y obligatoriedad de la educación básica se corresponde con la necesidad de la Generación del 80 que el historiador Tulio Halperin Donghi logró explicar con tanta poética en el título de su libro *Una nación para el desierto*

argentino.¹¹ El nuevo Estado que surgía con la Constitución de 1853, luego de casi cuarenta años de guerra civil, necesitaba una población ilustrada o al menos alfabetizada. Y, lo que fue más importante, necesitaba crear una idea de nación, el sentimiento de pertenencia a un territorio, la identificación de la sociedad argentina en una historia común y la obediencia de todos y todas a las autoridades constituidas.

La Reforma Universitaria de 1918 dio cuenta de un estado de situación novedoso. Por primera vez en la historia argentina se constituía un gobierno que representaba los intereses y anhelos populares, de aquellos y aquellas que no pertenecían a la elite gobernante, es decir, a la oligarquía terrateniente. El gobierno de Hipólito Yrigoyen necesitó generar políticas que ayudaran a disputar la hegemonía de la clase a la que se pretendía desplazar, y la Reforma del 18 fue una de ellas.

En 1949, en el gobierno del general Perón, la ampliación de derechos laborales, sociales y políticos estaba en marcha. Un nuevo modelo de país tenía lugar. No solo se discutía la matriz productiva que tendría nuestro país después de la Segunda Gran Guerra, sino además qué rol adoptaría geopolíticamente frente a los bloques políticos y económicos resultantes de la conferencia de Yalta.¹²

Señalar de manera sintética los aspectos más salientes de las épocas seleccionadas nos orienta a pensar que estos hitos

11 Tulio Halperin Donghi, *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992, disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/14/14HLA_Halpering_Donghi_Unidad_2.pdf.

12 Cf. "Conferencia de Yalta", en *Enciclopedia de historia* [en línea], disponible en: <https://enciclopediadehistoria.com/conferencia-de-yalta/> [consulta: agosto de 2022].

históricos de la educación argentina sucedieron en un contexto social y político que los contuvo.

Queremos destacar con esto que las respuestas que fue capaz de dar el sistema educativo a nuestra sociedad estuvieron enmarcadas por un momento histórico donde se definía un modelo de país. Por cierto, la única característica común de ese modelo en disputa en los tres momentos citados (1884, 1918 y 1949) es que siempre puso en jaque al *statu quo* imperante. Si bien cada una de las acciones tuvo distinta suerte, nos legaron importantes avances en cuanto al acceso a la educación por parte de los sectores populares, en particular los dos primeros gobiernos peronistas.

Llegados aquí, tal vez convenga revisar ahora el listado de síntomas que indicarían que estamos experimentando una crisis del sistema educativo. No con el espíritu de negar la realidad que se vive en nuestras escuelas ni desconocer todo lo que aún falta en cuanto a infraestructura, formación docente o acceso a la tecnología. Solo para revisar si en ese listado se encuentran las palabras *proyecto de nación*.

¿Por qué no poner de manifiesto la posibilidad de que la incertidumbre que vivimos por momentos en el sistema educativo se relacione con la ausencia, todavía, de un proyecto claro que oriente el devenir de nuestro destino como país? Nos merecemos ampliar la mirada: entender que, lo que alguna vez fue eficaz, hoy ya no da respuestas; aceptar que vivimos en pleno cambio epocal y que ante nuestros ojos se despliegan las estrategias que el neoliberalismo decide poner en juego para encontrar aire donde ya no lo hay.

A su vez, todo lo anterior sucede mientras nuestra sociedad sigue sin convalidar cuál será el mejor camino. Quizá cuando esta tensión se resuelva, no solo tendremos claridad sobre el rumbo, sino también respuestas más acertadas para

resolver situaciones que hoy nos tranquiliza pensar que forman parte de *la crisis de la educación*.

A modo de epílogo esperanzador

Muchas personas creemos fervientemente que el espíritu docente abreva en las aguas del optimismo. Y esa es la razón por la cual nos paramos frente a una clase para intentar transmitir un fondo cultural común. En ese acto de transmisión va inscripta la esperanza de que quien reciba esa información la haga suya, se la apropie, con la intención de mejorar nuestro futuro. Es central no perder de vista este movimiento.

En este artículo buscamos proponer que a los distintos diagnósticos que circulan sobre la crisis educativa debemos agregar la vacancia de un proyecto de país. Ese proyecto de país –que para algunas personas está inconcluso, mientras que para otras se debe redefinir– será el que nos brinde un modelo político y económico, un sistema de leyes y acuerdos sobre los principios éticos que deberían primar en nuestra vida en comunidad. La educación, como acción inherente a la existencia del Estado, deberá consolidar y desarrollar ese proyecto.

La experiencia histórica nos dice que no es tarea sencilla que una sociedad en su conjunto resuelva cuál será el mejor modo de tramitar su destino. Lo nuevo, lo que aún no estamos en condiciones de conocer, será resultado de conflictos que deriven de intereses en pugna desde hace tiempo. Claramente, la tarea sobrepasa por mucho el ámbito de acción de la educación, pero esto no significa que la acción pedagógica deba mantenerse en estado de latencia. En nuestra labor diaria en las escuelas, las universidades o los organismos ejecutivos relacionados con la educación también vamos dando

forma a un proyecto de nación. Por caso, la política educativa desarrollada por nuestra universidad desde el inicio de sus actividades ha dado muestras muy claras de cómo participar desde la educación universitaria en la construcción de un modelo político, económico y social más justo, soberano e independiente.

Hay por delante una tarea hermosa: seguir educando, seguir transmitiendo, prestando atención a las nuevas subjetividades, dándonos cuenta de cuál es el desafío del ahora. Se trata de pensar nuevas estrategias que acompañen de manera más apropiada el aprendizaje estudiantil, de revisar periódicamente los contenidos de nuestras materias y contrastarlos con lo que nos demanda el aula de la escuela secundaria, y de tener una escucha más entrenada sobre los intereses de los y las estudiantes.

Lo que no se dice no existe. Y es nuestra responsabilidad generar interrogantes mientras construimos en medio de la tormenta, seguir garantizando derechos cada vez que ingresamos a un aula y apostar por quienes estudian, porque, qué duda cabe, ellas y ellos terminarán resolviendo la crisis.



Bibliografía

HALPERIN DONGHI, Tulio, *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.

OCDE, *El programa PISA de la OCDE* [en línea], disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> [consulta: agosto de 2022].

- PERCZYK, Jaime, *La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina 2003-2015*, tesis de posgrado, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2021 [en línea], disponible en: RIDAA-UNQ (Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes): <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3025> [consulta: agosto de 2022].
- TENTI FANFANI, Enrique, “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”, en *Todavía*, n.º 7, abril de 2004 [en línea], disponible en: <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf> [consulta: agosto de 2022].
- TERIGI, Flavia, “Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández”, *Análisis*, 16 [en línea], disponible en: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf> [consulta: agosto de 2022].

Detenerse y encontrarnos en la fisura. La educación en pandemia, una narración posible¹

Silvia Martínez y Verónica Ferreira

Vivir es detenerse con el pie levantado,
es perder un peldaño, es ganar un segundo.
Cuando se mira un río pasar, no se ve el agua.
Vivir es ver el agua; detener su relieve [...]

Rafael Guillén, "Ser un instante"

Me pongo el guardapolvo y voy a las casas y pregunto: ¿cómo están?

Docente de Primaria, Zona Sur

Nos encontramos en la fisura, no en la dureza.

Hugo Mujica, 2021

Según ciertas creencias, lo negativo en la vida puede ser un error a subsanar (cultura judeocristiana), o parte del equilibrio de la vida (interpretaciones del Tao) u otras opciones que pueden ponernos un horizonte deseable y un mundo por entender. En este caso nos detendremos en algunos aspectos relevados durante la pandemia en una investigación del sis-

¹ Este texto se basa en el informe final del proyecto "Sentidos y posibilidades de la educación neuquina en tiempos de pandemia", realizado en el marco del Programa de articulación y fortalecimiento federal de las capacidades en ciencia y tecnología COVID-19, organizado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, del Ministerio de Ciencia y Tecnología

tema educativo de la norpatagonia, que ofrece aspectos de lo social y lo humano y de lo cooperativo y lo solidario que queremos poner en valor. Quizá porque “los humanos somos una pura narración, somos palabras en busca de sentido”,² es que ponemos un foco intencional a partir de los *decires*, especialmente de directores y docentes de escuela secundaria y primaria durante 2020-2021.

La pandemia por COVID-19 afectó a la población mundial a partir de comienzos de 2020. En nuestro país, en ese momento, la emergencia sanitaria fue enfrentada principalmente con la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Esto implicó la interrupción y reorganización de la vida en general, es decir del mundo del trabajo, la producción, el abastecimiento, la circulación, la educación, etcétera. Específicamente, para la escuela el confinamiento social modificó uno de los sostenes principales del formato escolar: la presencialidad. Las escuelas debieron recurrir a distintos recursos, como, entre otros, los digitales, cuadernillos, radios, en el intento de sostener el vínculo pedagógico necesario para la transmisión.

La imposibilidad de que el alumnado asistiera a la escuela impidió otra de las características que la definen, que es la suspensión del tiempo de la vida cotidiana. La instrucción

de la Nación. Dirección: Dra. S. Martínez; coordinación: Dra. D. Garino y Esp. G. Miñana; equipo: Dra. N. Fernández, Mg. Noemí Bardelli, Esp. Micaela De Vega, Lic. Lucía Di Camillo, Lic. Francisco Suertegaray, Prof. Sandra Belladonna, Lic. Irene Buchter, Lic. Andrea Properzi, Prof. María Verónica Ferreira. Este escrito forma parte del proyecto FACE-UNCO 164 y proyecto de unidad ejecutora “La (re) producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional (2019-2024)”, financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

2 Rosa Montero, *El peligro de estar cuerda*, Barcelona, Anagrama, 2022.

simultánea de la escuela moderna, que permitía delinear una frontera temporal y espacial para contar con *otro* espacio para la enseñanza y el aprendizaje, en este tiempo fue solapada con otras tantas ocupaciones necesarias para la vida de cada miembro de la comunidad escolar. Durante la pandemia, tanto estudiantes como docentes vivieron una superposición de tareas y dimensiones de la vida en un único espacio: el lugar que habitaban con los convivientes. Las propuestas de enseñanza se desarrollaron en los hogares y necesitaron muchas veces la incorporación de padres, madres o convivientes como partícipes necesarios para mediar, acompañar, habilitar y generar condiciones que posibilitaran que niñas, niños y jóvenes pudieran ocupar el rol de estudiantes. La escuela como institución, lugar socialmente legítimo de la transmisión humana, vivió un cambio inédito, rápido y traumático, que ya constituye parte de nuestra experiencia social y comunitaria.

Nuestra intención es destacar brevemente aspectos que dan cuenta de la potencia y el compromiso de un gran grupo de docentes y directores del sistema educativo de la provincia de Neuquén,³ a quienes queremos especialmente reconocer.

3 En este escrito se hace referencia a dieciséis *focus groups* que se realizaron en cuatro zonas de la provincia de Neuquén: Norte, Sur, Centro y Confluencia. Cuatro *focus groups* a docentes de primaria (32 docentes en total), cuatro *focus groups* a directivos de primaria (29 directivos en total), cuatro *focus groups* a docentes de secundaria (32 docentes en total) y cuatro *focus groups* directivos secundaria (23 directivos) durante el año 2020. Las citas en este escrito se refieren a lo expresado en los *focus groups* por zonas. La abreviatura *Doc.* corresponde a docentes; *Dir.* a directivos; *Prim.* a escuela primaria y *Sec.* a escuela secundaria. Así, por ejemplo, *Doc. Prim. Norte* se refiere a *focus group* de docentes de escuela primaria de zona norte; *Dir. Sec. Sur* a *focus group* de directivos de la escuela secundaria de la zona sur.

Nos referiremos al esfuerzo por sostener el lazo pedagógico desde una posición de protección y cuidado, junto con la manera de articularse hacia adentro y hacia afuera desde la cooperación como dinámica privilegiada para sortear la crisis.

Al amparo: el esfuerzo por sostener el lazo pedagógico

La escuela moderna se constituye con un anhelo de igualdad. Así es como Masschelein y Simons se refieren a la función principal de la escuela:

El acto principal y más importante que *hace escuela* tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. [...] Lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio de la sociedad (de la *polis*) como del hogar (del *oikos*). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre.⁴

Esta idea constitutiva de la escuela normada por la igualdad, cuyo lugar es la escuela igualitaria junto con las tensiones y contradicciones que tiene desde su origen, va asumiendo formas diversas de *hacer escuela*.

¿Qué pasó en las escuelas durante la pandemia? Este período tuvo momentos de no presencialidad (al comienzo), y luego fue oscilando hacia espacios de presencialidad, dependiendo de la situación sanitaria. En todos estos momentos

⁴ Jan Masschelein y Marten Simons, *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014, p. 28.

fueron los equipos directivos los responsables de articular la educación con una dinámica cambiante e incierta, que en general no contó con normativa ni acompañamiento provincial o nacional a tiempo. Esta nueva forma de *hacer escuela*, muy presente en sostener el vínculo pedagógico, aparece revitalizando su origen, en el que se anhela la construcción de la igualdad.

Cuando se indagó sobre qué habían realizado tanto docentes como directivos en este primer período, estos referían que, principalmente, se habían dedicado a sostener el vínculo con las familias, a contener, a escuchar, a alojar la demanda. A su vez, expresaban que tenían que lidiar con la incertidumbre y gestionar toda la materialidad que no estaba disponible para los estudiantes y sus familias, como alimentos, ropa, insumos, etcétera.

Se trata de una interesante y maravillosa función de *dar lugar*, en un momento en que la organización social estaba dirigida desde los poderes centrales hacia la atención de la enfermedad (si se podía). La institución abierta, sensible y permeable fue nuestra tan cuestionada escuela. Fue allí donde hubo un tiempo y un espacio de protección, a la vez de transmisión como pasaporte a la cultura, en el que se ofreció una referencia “de esos significados que le permiten al alumno construir su diferencia, que es su propia palabra [...], que constituye, en definitiva, el soporte de esa trama de significados que ampara y protege”,⁵ “en donde aprender y cuidar van profundamente tomados de la mano”.⁶

5 Perla Zelmanovich, “Contra el desamparo”, en Inés Dussel y Silvia Finocchío (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de la Cultura Económica, 2003.

6 Aina Tarabini, “¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global”, *Revista de Sociología de la Educación (Rase)*, vol. 13, n.º 2, especial COVID-19. ISSN: 2605-1923.

En palabras de directores, directoras y docentes:

[Procuramos] sostener el vínculo con las familias, ver quién tenía conectividad y quién no [la] tenía. Ver cómo podíamos hacer para llegar [...]” (Dir. Prim. Centro).

Priorizamos el buen vínculo con las familias y lo didáctico pedagógico (Dir. Prim. Sur).

[Nos centramos en] poder seguir trabajando y generando el vínculo, primero lo socioafectivo con las familias y la contención, y lo pedagógico alternado (Dir. Prim. Sur).

Creo que también empezamos a visibilizar al estudiante como persona. Porque nos tuvimos que acercar, tuvimos que encontrar al *otro*” (Doc. Sec. Sur).

En muchas de las experiencias relevadas aparece un gran esfuerzo por alojar a quienes estaban padeciendo situaciones de emergencia y se alude a realidades extremas de dolor e incertidumbre desde una mirada humana, empática y solidaria:

[En lo que se refiere al] acompañamiento a las familias, nosotros organizamos donaciones de alimentos para sumar a los módulos que ya se repartían de parte del consejo, porque sabíamos que había familias que estaban muy complicadas con el aislamiento, con padres que se han quedado sin trabajo. Si bien no nos corresponde, nosotros sabemos que eso les hace bien a los niños (Dir. Prim. Centro).

La cooperación para construir comunidad

En algunos relatos las y los directivos confirman que parte de su tarea fue sostener a quienes también sostenían: las y los docentes. A su vez los docentes reconocen la gran importancia que tuvo el haberse sentido contenidos, sostenidos por colegas. La falta de alimentos, el frío, la pérdida del trabajo, no poder salir de las casas... Estas situaciones, también vividas por muchos docentes y directivos, no impidió que la escuela estuviera presente. Ni siquiera un día se planteó cerrarla: fue solicitada permanentemente su apertura, su presencialidad, su virtualidad, con existencia plena durante toda la pandemia. Se sostuvo el acto generoso de transmitir y se afianzó la cooperación como herramienta humana necesaria para desarrollarnos como individuos.⁷ Esta última, en palabras de Sennet

puede definirse como un intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro. [...] Y es reconocible al instante porque el apoyo mutuo está inserto en los genes de todos los animales sociales, que cooperan para realizar lo que no pueden hacer solos [...] Lo más importante en lo relativo a la cooperación rigurosa es que requiere habilidad.⁸

Así, en relación al trabajo con el equipo docente una directora menciona que

7 Erik Erikson, en Richard Sennett, *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*, Barcelona, Anagrama, 2012.

8 Sennet, *ibíd.* El autor habla de habilidades dialógicas.

lo que más nos ayudó fue conectarnos durante la semana dos o más veces por Zoom y poder hablar, poder decir lo que nos estaba pasando (Dir. Prim. Sur).

Mientras que un docente reflexiona:

Una vez, en mi escuela –digamos, como compañeros–, propuse que hiciéramos una mateada virtual de catarsis, porque ya no dábamos más [...]. Hemos podido sostener esto gracias a un gran esfuerzo, y que ese gran esfuerzo no solamente son ojeras, sino toda una reorganización [...]. Entonces, si no nos tuviéramos nosotros y nosotras para sostenernos y contenernos sería muy difícil (Doc. Prim. Norte).

Hubo una dinámica sensible, que se fue ajustando al contexto cambiante tanto de la pandemia como de las condiciones territoriales y los hechos que ocurrían día a día. En relación con los equipos docentes, esto generó estrategias situadas, como la del trabajo en equipos en las escuelas, y que se compartieran estrategias entre diferentes escuelas, e incentivó la cooperación a partir del diálogo:

Entonces, armamos equipos con los jefes de departamento, que son fundamentales (Dir. Sec. Norte).

[Valoro] la importancia de lo emocional, de la contención y del acompañamiento del equipo de trabajo, y hablo de todos los actores institucionales (Dir. Sec. Sur 13).

Nos reunimos los profes de las tres escuelas secundarias de la localidad. Esto [es un ejemplo de lo] que te decía yo,

de que hay mucho trabajo en red y en coordinación (Dir. Sec. Sur).

No es fácil ser generoso en esta profesión... Hay mucho miedo de compartir, y “que esto es mío” y “que lo hice yo”. Bueno, en este caso no sucedió, todo lo contrario. Nos abrimos un montón a compartir estrategias metodológicas, modos, formas nuevas (Doc. Prim. Sur).

Las acciones realizadas desde los equipos de las escuelas fueron multifacéticas, abiertas y permeables, y crearon lazos con diferentes instituciones de la comunidad. Es decir, se fue construyendo comunidad desde la cooperación, “la comunidad como un proceso de ingreso al mundo”, donde se valoran las relaciones, sus límites y posibilidades.⁹ En palabras de un docente:

[Fuimos] fortaleciendo los vínculos con las instituciones, porque necesitábamos de las instituciones locales. Porque solos no podíamos avanzar, necesitábamos apoyo logístico de todas las instituciones (Doc. Sec. norte).

Trabajaron con los bomberos, el hospital, guardaparques, guardafaunas, miembros del Concejo Deliberante, de comisiones de fomento, de equipos de salud y de destacamentos policiales. A pesar del cansancio por la demanda y la incertidumbre, en todos hubo un compromiso con la comunidad, sostenido con saberes construidos con otras personas, y el trabajo cooperativo:

9 Sennet, *ibíd.*, p. 383.

A mí me genera mucha tristeza, como directivo, no poder llegar como institución a la mayoría de los estudiantes, por la situación económica que esto ha generado. (Dir. Sec. Centro).

[La sensación es la de] la incertidumbre, [la de] estar sobrecargados y tratando de dar respuestas, porque es lo que hacemos desde la escuela (Dir. Sec. Centro).

Estamos muy cansados, pero seguimos con el compromiso (Dir. Sec. Confluencia).

Somos los que hicimos las actividades, los que hicimos las propuestas, [los] contenidos y [los que] sostuvimos el vínculo, y sabemos de cada uno de nuestros alumnos, cómo están, qué hacen, qué necesitaron, qué no necesitaron, qué pensaron, qué sintieron [...] ¡Fuimos nosotros! (Doc. Prim. Centro).

Nos queda de este tramo de nuestra historia –trágico para muchas personas e intenso para todas– la tarea de reflexionar y seguir construyendo. En lo que se refiere a la escuela, la tarea consiste, según Contreras y Pérez de Lara, en vivir el encuentro educativo como una experiencia.¹⁰ De esta manera, las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la *alteridad*, la posibilidad de descen- trarse para permitir que el otro se manifieste. Dar lugar a la experiencia, reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir: de esto se trata.

10 Cf, José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, 2010.

Parte de esa experiencia es también rechazar lo que somos cuando se intenta cosificarnos, lo que implica promover nuevas formas de subjetividad. ¿Qué significa ser humanos? No tenemos una identidad fija, somos esa narración que nos contamos para sabernos, y nos sabemos eso que estamos contando.¹¹ Así, el conocimiento se produce en el encuentro entre la realidad y nosotros y nosotras narrándonos. En ese encuentro se genera eso nuevo. “A diferencia de otros animales, el ser humano es capaz de habitar en mundos ficticios, apartarse del presente fenomenológico e imaginarse a sí mismo en otro lugar”.¹² Esa imaginación quizá sea la que nos permita ahondar en lo vincular por sobre la “cosificación de las personas”.¹³

Nuestra intención con este texto es visibilizar algunas de las situaciones vividas por grandes colectivos de la comunidad educativa y poner en valor lo que significa para nuestra sociedad contar aún con un sistema educativo público, comprometido y solidario. Tal como lo sintetizó un docente:

Escuelas cerradas, pero aulas más abiertas que nunca
(Doc. Prim. Norte).

El panorama que se vivió en el sistema educativo durante la pandemia ha hecho visibles procesos, tensiones y debates que, en la medida que puedan tornarse objeto de revisión y

11 Hugo Mujica, “Odisea de la identidad” (curso virtual) en Fundación Centro psicoanalítico argentino, 2021.

12 Siri Hustvedt, *Vivir, pensar, mirar*, Barcelona, Anagrama, 2013.

13 Rita Segato, en Irene Buchter, Lucía Di Camillo y Andrea Properzi, “Los centros de formación profesional como espacios de (re)construcción de los lazos sociales”, en Silvia Martínez y Delfina Garino (comps.), *Investigaciones en Educación Técnico-Profesional en Argentina*, Buenos Aires, Teseo, 2021.

análisis, podrán resignificar estos años lectivos, y colaborar, así, en la toma de decisiones en los procesos de enseñanza, para vislumbrar caminos comunitarios y de cooperación. Al respecto, vale un testimonio:

Tener un equipo es lo que ha permitido toda esta construcción que hemos llevado adelante. No es que nos quedamos con el problema de la conectividad y, bueno, como no hay conectividad, listo, y el gobierno no te da la computadora y los pibes no tienen esto, los pibes no tienen lo otro... O sea, no nos quedamos estancados en el problema, seguimos laburando, pensando en los chicos. [...] Siempre trato de hacer [mi trabajo] con esa responsabilidad, pensando que todo lo que podamos hacer va a cambiar a cada una de esas personitas que vienen a la escuela y que, bueno, ese es el objetivo, ¿no? (Dir. Sec. Confluencia).

Queremos detenernos en la fisura, en lo que sucedió en un momento de crisis que permitió que emerjan acciones y sentimientos que tienen que ver con la solidaridad, la empatía, la generosidad, el cuidado, el compromiso por el otro, aquello que nos humaniza. Queremos hacer un reconocimiento especial a las comunidades educativas que pudieron entender las necesidades y a partir de ellas generar propuestas, aún en situaciones de cansancio, con falta de recursos, con agobio e incertidumbre, y, por sobre todo, porque estuvieron disponibles para albergar a ese *otro/a*.



Bibliografía

- BUCHTER, Irene, Lucía DI CAMILLO, Andrea PROPERZI, “Los centros de formación profesional como espacios de (re)construcción de los lazos sociales, en MARTÍNEZ, Silvia y Delfina GARINO (comps.), *Investigaciones en Educación Técnico-Profesional en Argentina*. Buenos Aires, Teseo, 2021.
- CONTRERAS DOMINGO, José y Nuria PÉREZ DE LARA, *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata, 2010.
- HUSTVEDT, Siri, *Vivir, pensar, mirar*, Barcelona, Anagrama, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan y Marten SIMONS, *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014.
- MONTERO, Rosa, *El peligro de estar cuerda*, Barcelona, Anagrama, 2022.
- MUJICA, Hugo, “Odisea de la identidad” (curso virtual) en Fundación Centro psicoanalítico argentino, 2021.
- SENNETT, Richard, *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*, Barcelona, Anagrama, 2012.
- TARABINI, Aina, “¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global”, en: *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 13, n.º 2, especial COVID-19. ISSN: 2605-1923.
- ZELMANOVICH, Perla, “Contra el desamparo”, en DUSSEL, Inés y Silvia FINOCCHIO (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de la Cultura Económica, 2003.

Otra forma de mirar la escuela secundaria

Solana Noceti

Para pensar lo nuevo, primero hay que pensar de nuevo.

Friedrich Nietzsche

Desde hace ya varios años, en la Argentina la escuela media se ha convertido en una cuestión central, tanto en la agenda social y política como en la investigación educativa; desde el año 2006 existe un marco normativo que establece que la escolarización secundaria es un derecho. Existe un prolífico campo donde los debates sobre la escuela media han cobrado centralidad en la investigación educativa.¹ Los enunciados que reflexionan sobre la escuela secundaria como problema² suelen construirse en base a una serie de princi-

1 Sebastián Fuentes, *Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013*, Buenos Aires, Flacso, 2014 (serie Documentos e Informes de Investigación en Educación, n.º 2).

2 Si bien es complejo hablar de la escuela secundaria argentina, nos referimos a la construcción teórica del objeto de estudio, *escuela secundaria*, y por eso nos referimos a ella en singular, como concepto; en cambio, cuando hablamos de las escuelas, estamos haciendo referencia a las escuelas secundarias que tienen existencia material.

pios subyacentes (la expresión corresponde a Hunter).³ En aquel momento, Hunter planteaba que las teorías académicas de la educación ridiculizaban a la escuela por la escala de su potencial no realizado y que la empobrecían al proyectar su estructura como la defectuosa realización de una forma ideal.

Discursos con posicionamientos muy diversos utilizan la categoría *crisis* de manera recurrente para referirse a cuestiones de lo más variadas. En los más críticos, subyace como idea fundante que las escuelas parecen no estar haciendo lo que supuestamente deberían. En contraposición, otros tienden a la reivindicación defensiva de la escuela pública como baluarte de la igualdad; si bien aparecen como antagónicas, ambas posturas parecen caracterizar a la escuela secundaria desde cierta abstracción descontextualizada.

Además, muchas de las conceptualizaciones y caracterizaciones sobre las cuales se construyen las reflexiones suelen quedar desactualizadas o alejadas de la cambiante realidad escolar. Resulta difícil encontrar discursos que intenten pensar, desde bases empíricas actualizadas, lo que las escuelas efectivamente hacen en relación con las condiciones (materiales y simbólicas) que tienen.

Consideramos que estas otras formas de mirar, pensar y construir conocimiento en torno a la escuela secundaria resultan imprescindibles por varios motivos. En primer lugar, para contribuir al diseño e implementación de políticas educativas orientadas a seguir transformando la escuela secundaria hacia su universalización. En segundo lugar, para la formación de los y las principales efectores de las políticas

3 Ian Hunter, *Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1998.

de transformación: las personas que día a día *hacen escuela*, docentes, preceptores, equipos de orientación, coordinadores, tutores, equipos directivos y estudiantes.

Como se dijo, el campo de los debates sobre la escuela media en nuestro país es prolífico; sin embargo, el conocimiento que se construye, ¿está pensado como aporte para la construcción de políticas para la escuela secundaria que necesitamos y queremos? ¿De qué manera contribuye a pensar el escenario de futuro a mediano plazo? ¿Cómo se vincula con el día a día de las escuelas? Quienes tenemos responsabilidad en la formación de docentes, ¿enseñamos conceptualizaciones y caracterizaciones actualizadas que den cuenta de la realidad escolar donde quienes estudian ejercerán o ejercen su profesión? ¿Actualizamos nuestros saberes pedagógicos y didácticos en base a los desafíos que tienen las escuelas aquí y ahora?

Algunas discusiones y aproximaciones teóricas a la escuela secundaria argentina como problema

La educación en la que creemos no puede ser la solución a todos los problemas. A veces, el exceso de expectativas no hace sino que perdamos confianza en ella.

Walter Wallach

Durante años, muchas de las más relevantes investigaciones del campo caracterizaron al nivel medio como un ámbito atravesado por la pérdida de sentido,⁴ la desinstitucionalización

4 Guillermina Tiramonti, y Nancy Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires,

zación y fragmentación⁵ y la imposibilidad de cumplir con su rol de enseñanza, al no promover condiciones adecuadas para el acceso a estudios superiores, ni preparar a adolescentes y jóvenes para el complejo mundo del siglo XXI o proveer herramientas requeridas en el mundo del trabajo actual. Tiramonti y Ziegler⁶ identifican dos núcleos problemáticos: las dificultades para universalizar este nivel educativo y la calidad de los aprendizajes de las y los alumnos. En las investigaciones sobre transformaciones en el nivel aparece con frecuencia la dificultad por concretar innovaciones, la persistencia de formatos tradicionales a pesar de las innumerables reformas⁷ y el sostenimiento de prácticas a pesar de su probado impacto negativo.⁸ La escuela secundaria condensaría, desde estas miradas, un conjunto de promesas no cumplidas, una degradación del dispositivo en constante crisis, lo cual, en términos de Tenti Fanfani,⁹ se materializa en un proceso de masificación con exclusión social y cultural.

Manantial/Flacso, 2008; Emilio Tenti Fanfani, *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, IIPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira, 2003.

5 Guillermina Tiramonti, "Reformas de la forma escolar: heterogeneidades y persistencias", *Propuesta Educativa*, n.º 29, junio, 2008, pp. 5-6.

6 Guillermina Tiramonti, y Sandra Ziegler (eds.), *Permanencias e innovaciones en las prácticas de enseñanza de las escuelas secundarias: Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Ediciones Unicef Argentina, 2017.

7 Flavia Terigi, "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Propuesta Educativa*, n.º 29, 2008, 63-71.

8 Guillermina Tiramonti, ob. cit.

9 Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

Por otro lado, se establece la persistencia de indicadores negativos y las dificultades para transformar la escuela secundaria como variables constantes, como caracterizaciones propias del nivel. En los diagnósticos no suele aparecer una diferenciación entre los contextos en los cuales la escuela secundaria es evaluada. Esta caracterización empieza a operar como un supuesto naturalizado: reflexionar desde un posicionamiento en el cual (aun sin explicitarlo) la escuela secundaria es un dispositivo en crisis que no hace lo que supuestamente debería hacer obtura la posibilidad de producir conocimiento acerca de lo que la escuela secundaria está generando. En este sentido, nos preguntamos: ¿con qué condiciones efectivas cuentan las escuelas secundarias para generar los saberes, los conocimientos y las habilidades que exige el mundo contemporáneo? ¿Es legítimo calificar la calidad de los aprendizajes obtenidos sin tener en cuenta otras variables, como, por ejemplo, el punto de partida de los y las estudiantes, la desfinanciación de políticas ideadas para la transformación del nivel o el empobrecimiento de la sociedad? ¿No sería deseable poder producir instrumentos que permitieran generar conocimiento sobre los aprendizajes que sí tienen lugar, que pudieran dar cuenta de los recorridos, los procesos y las trayectorias tal como son, en vez de ser siempre pensados desde lo que se supone que deberían ser y no son? Y aun si no estableciéramos estas relaciones, dadas las características de la complejidad e incommensurabilidad del conocimiento actual, ¿es posible que una institución pueda enseñar todo aquello que se demanda como imprescindible para el mundo en que vivimos? ¿No será un sesgo en nuestra propia mirada, que carga las tintas contra el dispositivo escolar por las desigualdades que, como sociedad, no resolvemos?

La importancia de contextualizar

No podemos perseguir la sustentabilidad del cambio sin una comprensión histórica.

Ivor Goodson

Durante la primera mitad del siglo xx, el Estado nacional argentino extendió la creación de escuelas nacionales, normales, bachilleratos y comerciales, donde se formaría primero la elite dirigente y luego los sectores medios; en ellas, la lógica de la selección impregnaba el quehacer de docentes y alumnos. Hasta la década de 1930, la escuela secundaria operó como una vía de ascenso social y prestigio para una pequeña fracción de las y los jóvenes en la Argentina. A partir de la década de 1940, la matrícula de la escuela secundaria se fue ampliando paulatinamente; en 1943 correspondía al 6,43 % de la población total de esa franja etaria; en los años cincuenta era del 15 %.¹⁰ Es en esta década cuando la experiencia de tránsito por la escuela secundaria se vuelve una vivencia más cercana para un mayor número de jóvenes,¹¹ principalmente debido a la expansión de las escuelas técnicas, destinadas a las clases trabajadoras, con un modelo de esco-

10 Myriam Southwell, “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”, en Guillermina Tiramonti (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Flacso-Homo Sapiens, 2011.

11 Mariana Nobile y Verónica Tobeña, “Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina”, *Revista del IICE* /46, 2019.

larización diferente a los modelos existentes en el momento y un contexto de expansión de derechos sociales en todos los planos, especialmente en el plano educativo. De esta manera, se inicia el proceso de masificación de la escuela secundaria, cuyo devenir se evidencia en la tabla 1. En la década de 1960, la vigencia del modelo desarrollista, que apuesta a la expansión del sistema educativo formal, junto a un proceso de tercerización del mercado laboral, genera una importante expansión del nivel. En estos períodos las tasas de escolarización en el secundario crecen tanto por la existencia de un contexto social y político de expansión económica e integración social a través del trabajo y la ampliación de derechos como por el desarrollo de modalidades de escuela secundaria diferenciadas (comercial y técnica) que incrementan su matrícula de manera ostensible.

Tabla 1. Tasa de asistencia al secundario de jóvenes entre 13 y 17 años. 1943-2016.

Año	1943	1950	1960	1993	2000	2010	2016
Tasa de asistencia al secundario de jóvenes entre 13 y 17 años	6,43 %	15 %	45,9 %	52,8 %	81,4 %	83,4 %	93 %

Elaboración propia a partir de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE); Myriam Southwell, ob. cit.; “Estado de situación de la niñez y la adolescencia en Argentina”, 2016 [en línea], disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/2211/file/SITAN.pdf> [consulta: agosto de 2022].

Desde 1993, con sustantivas diferencias en cada etapa, se consolida una presencia constante de la ampliación de la escolarización en la agenda pública. En el período 2003-2015, a nivel nacional se desarrolló una intensa reforma en materia legislativa que estuvo acompañada de un financiamiento sin precedentes para el nivel y un conjunto de programas educativos masivos e innovadores que se montaron sobre el modelo de escolarización secundaria existente. Tres resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) dieron forma a la Nueva Escuela Secundaria (NES), orientada a la inclusión, permanencia y promoción de los y las estudiantes, bajo la concepción de que la escuela secundaria es un derecho. La NES implicó una reforma normativa, programática y política del objetivo de la escolarización secundaria como tal. Durante este período, los lineamientos del CFE establecieron acuerdos que debían ser cumplidos a nivel federal. A nivel nacional se construyeron los programas y se distribuyó el financiamiento para hacer efectiva la escuela secundaria como derecho.

En el período 2016-2019 existió una continuidad discursiva y normativa; sin embargo, las políticas fueron una a una, paulatinamente, desfinanciadas; lo cual también suele omitirse cuando se evalúan resultados. El Ministerio de Educación dejó de cumplir un rol de coordinación. En nombre del federalismo, se desarticulaban las políticas y metas conjuntas que emanaban del CFE. Las escuelas dejaron de tener el financiamiento del Plan de Mejora Institucional (PMI), con el cual se suponía que sostendrían las transformaciones en el nivel. En algunos casos, hubo una posición institucional comprometida con la transformación hacia la obligatoriedad, pero sin condiciones efectivas para sostener los cambios que

se habían propuesto y en una sociedad que se empobrecía día a día.¹²

Muy poco tiempo después, llegó la pandemia.

Para cerrar

La crisis se produce cuando lo viejo no acaba de morir y cuando lo nuevo no acaba de nacer.

Bertolt Brecht

Entre 2006 y 2010 los debates por la obligatoriedad de la escuela secundaria estuvieron muy lejos de ser desapasionados. La matriz selectiva era hegemónica. Cuando se habla de crisis con alusión a una *pérdida* se implica aquello que la escuela secundaria sí tenía y aparentemente ha dejado de tener, pero la comparación conlleva dos falacias fundamentales.

En primer lugar, se comparan momentos históricos signados por sociedades completamente diferentes en términos políticos, económicos y sociales. En segundo lugar, se compara un dispositivo desarrollado para la selección, por el cual transitaba una minoría, y otro que intenta su propia transformación hacia la universalización, un espacio por

12 Solana Noceti, *Entre las convicciones y las posibilidades: prácticas de inclusión y condiciones para la innovación en escuelas secundarias de Hurlingham, Pcia. de Buenos Aires (2017-2018)*, tesis de maestría, Flacso, Sede Académica Argentina, Buenos Aires, 2021 [en línea], disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17755/2/TFLACSO-2021SMNO.pdf> [consulta: agosto de 2022].

el cual transita la mayoría de los y las adolescentes y jóvenes del país y por el cual desde hace no tantos años transitan adolescentes y jóvenes en mayor situación de vulnerabilidad social, por primera vez en la historia de nuestro país.

¿No es dable pensar que la *pérdida* también alude a haber perdido su carácter selectivo, tan instalado y legitimado socialmente? ¿Qué es exactamente lo que está en crisis? ¿No será hora de que podamos reconocer, o por lo menos mirar, la enorme transformación que ha desarrollado el nivel en pos de su universalización?

Consideramos que el cada vez mayor consenso en torno a la escolaridad secundaria como derecho es un logro del marco legislativo y de las políticas educativas que se generaron para su cumplimiento. Este logro, que entendemos como condición indispensable para la transformación del nivel, permanece invisibilizado como tal.

En las investigaciones mencionadas se enfatizan las dificultades para lograr trayectorias educativas completas en los tiempos en que la misma escolaridad establece y se insiste en remarcar los índices de repitencia, sobreedad y abandono. Al hablar de persistencia, se generan afirmaciones falaces, que invisibilizan el avance del sistema en su marcada y continua expansión hacia la universalización, y se omite el crecimiento de población con escolarización secundaria completa. Por otra parte, bajo la insistente categoría de *crisis* también se omite el desfinanciamiento educativo en el nivel en el período 2016-2019.

Al momento en que se escriben estas líneas, las políticas educativas retoman una intensidad y un volumen que hace tiempo no se veían. ¿Seguiremos insistiendo con la mirada azorada? ¿O estaremos a la altura del desafío epistemológico

que la hora demanda? ¿Seremos capaces de trascender la escisión propia del campo y producir conocimiento que realice efectivos aportes a las transformaciones que tanto soñamos?

Mientras tanto, la realidad acontece y día a día están quienes hacen y transforman la escuela, en las condiciones que hay, en su compleja mundanidad.



Bibliografía

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, Resolución CFE n.º 84/09 y Anexo:

“Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”, 2009.

— Resolución CFE n.º 86/09 y Anexo: “Institucionalidad y fortalecimiento de la ESO Planes Jurisdiccionales Planes de mejora institucional”, 2009.

— Resolución CFE n.º 93/09 y Anexo: “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria, 2009.

FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1990.

FUENTES, Sebastián, *Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013*, Buenos Aires, Flacso, 2014 (serie Documentos e Informes de Investigación en Educación, n.º 2).

HUNTER, Ian, *Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1998.

- NOBILE, Mariana y Verónica TOBEÑA, “Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina”, *Revista del IICE* /46, 2019.
- NOCETI, Solana, *Entre las convicciones y las posibilidades: prácticas de inclusión y condiciones para la innovación en escuelas secundarias de Hurlingham, Pcia. de Buenos Aires (2017-2018)*, tesis de Maestría, Flacso, Sede Académica Argentina, Buenos Aires, 2021 [en línea], disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17755/2/TFLACSO-2021SMNO.pdf> [consulta: agosto de 2022].
- PINKASZ, Daniel (comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, Buenos Aires, Flacso Argentina, 2013 (Área Educación).
- SOUTHWELL, Myriam, “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”, en Guillermina TIRAMONTI (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Flacso-Homo Sapiens, 2011.
- TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1982 [1.ª ed. 1970].
- TENTI FANFANI, Emilio, *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, IPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira, 2003.
- (comp.), *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- TERIGI, Flavia, “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, *Propuesta Educativa* (29), 63-71, 2008.
- TIRAMONTI, Guillermina, “Reformas de la forma escolar: heterogeneidades y persistencias”, *Propuesta Educativa*, n.º 29, junio, 2008, pp. 5-6.
- y Nancy MONTES (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial/Flacso, 2008.

— y Sandra ZIEGLER (eds.), *Permanencias e innovaciones en las prácticas de enseñanza de las escuelas secundarias: Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Unicef Argentina, 2017.

UNICEF, “Estado de situación de la niñez y la adolescencia en Argentina”, 2016 [en línea], disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/2211/file/SITAN.pdf> [consulta: agosto de 2022].

Conectar Igualdad, de su apogeo a su vaciamiento

Iván Orbuch

Cualquier persona que ingrese en la página del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) puede interiorizarse de ciertos datos que cobraron relevancia en el contexto abierto por la pandemia por COVID-19. Según los últimos datos disponibles, allí se aprecia que en el cuarto trimestre de 2020 se registró que el 63,8 % de los hogares urbanos argentinos tiene acceso a computadora y el 90 % a internet. Asimismo, los datos muestran que 88 de cada 100 personas usan teléfono celular y 85 de cada 100 utilizan internet. Aunque estos números se encuentran entre los más altos de América Latina, cabe mencionar algunos atenuantes que la pandemia visibilizó. La ostensible diferencia entre el acceso a computadoras y el ingreso a internet es un aspecto que debe ser contemplado en la implementación de políticas públicas en lo atinente a la educación, del mismo modo que una mayor intervención estatal para lograr una extensión de la conectividad, en cuanto esto es condición imprescindible para el desarrollo de una economía del conocimiento.

En lo concerniente a las políticas puestas en funcionamiento en la Argentina para difundir el uso de computadoras, es menester retrotraerse hasta el año 2010, cuando mediante el

Decreto n.º 450/2010 se implementó el Programa Conectar Igualdad. Cabe mencionar que el programa estuvo inspirado en el proyecto internacional con eje en la filantropía llamado *One Laptop per Child*. En América Latina el primer exponente regional fue Uruguay, cuyo Plan Ceibal data del año 2007. Vale la pena mencionar que el plan fue profusamente elogiado por el grueso de la prensa argentina. Solo por citar el diario *La Nación* (expresión tradicional del pensamiento de las elites en la Argentina, desde su fundación en 1870), aparecieron sucesivas notas laudatorias del programa instrumentado por el vecino país. Por ejemplo, el 14 de mayo de 2009 María Eugenia Estenssoro, entonces senadora por la Coalición Cívica, saludó exultante el plan con una columna titulada “Tecnología, la gran decisión”.¹ El 13 de septiembre del mismo año, una nota editorial sin firma llamada “Ir a la escuela incluye computadora”,² volvió a elogiar el plan. El 6 de enero de 2010, Marta Oyhanarte, ya alejada del gobierno kirchnerista luego de desempeñar funciones entre 2003 y 2009, escribió una nota titulada “El orgullo de un país”,³ en la que se refería al Plan Ceibal en términos apologeticos.

En la misma línea de su par uruguayo, el plan Conectar Igualdad se basó en la distribución de *netbooks* destinadas a docentes y al conjunto del alumnado de escuelas de gestión pública en el nivel secundario, especial y terciario. Uno de los principales objetivos radicó en la disminución de las enormes brechas digitales existentes en aquel momento, mucho más pronunciadas que las actuales. Asimismo, fue

1 “Tecnología, la gran decisión”, *La Nación*, 14 de mayo de 2009.

2 “Ir a la escuela incluye computadora”, *La Nación*, 13 de septiembre de 2009.

3 “El orgullo de un país”, *La Nación*, 6 de enero de 2010.

pergeñado e instrumentado como un recurso didáctico necesario para educar en pleno siglo XXI. Yendo a los considerandos de la norma, se pueden encontrar importantes motivos para justificar el surgimiento del plan; entre ellos, algunos que buscan anclar la medida en episodios históricos, como la sanción del artículo 14 de la Constitución Nacional, que establece el derecho a enseñar y aprender para toda la ciudadanía argentina.

A su vez, en sintonía con lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional del año 2006, en el decreto se estipula que ese derecho debe ser regulado por el Estado y que debe ser fomentado el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes resultantes por la aparición de las tecnologías de la información y de la comunicación. Respecto de los motivos de la elección de la escuela secundaria para el reparto de las computadoras personales, se menciona la necesidad de utilizar el conocimiento como herramienta para entender y transformar su entorno social, económico y cultural, y al mismo tiempo situarse como participantes activos en un mundo en permanente mutación. En lo concerniente a las razones del reparto de computadoras para la educación especial, el derecho a la educación y a la inserción social son las más contundentes. En esta línea, la inclusión educativa buscó generarse a través de la puesta en marcha de políticas universales y de los recursos necesarios para su efectiva implementación. El Estado se sintió interpelado por las nuevas tecnologías e interpretó como un desafío la posibilidad de promover la inclusión digital en todo el territorio argentino.

La introducción de un *software* de producción nacional fue otra arista distintiva del Conectar Igualdad. En efecto, para intentar romper el monopolio de Windows, que enca-

rece sensiblemente las computadoras, en el año 2012 se desarrolló Huayra, que en quechua significa ‘viento’, lo que constituye a todas luces una metáfora que buscó reivindicar los orígenes de gran parte de los pueblos americanos. La plataforma se pensó de acceso gratuito, en la búsqueda de lograr la soberanía tecnológica, según las palabras de su creador, Javier Castrillo. Incluía *software* para hacer animaciones en 3D y programas similares a Photoshop, es decir aplicaciones que suelen ser muy costosas y que, en este caso, no le significaban erogaciones al erario público. Empero, los tradicionales medios de comunicación, atravesados por la disputa con el gobierno argentino, entonces liderado por Cristina Fernández de Kirchner, lo criticaron fuertemente. Pueden encontrarse numerosas notas editoriales sobre el programa, así como también artículos firmados por supuestos expertos.

Lo concreto es que las computadoras repartidas entre 2010 y 2015 fueron más de cinco millones. Según cifras oficiales, 4.544.033 fueron destinadas a escuelas secundarias, 290.205 a institutos de formación docente y 165.762 a escuelas de educación especial. Las cinco provincias argentinas con mayor cantidad de *netbooks* entregadas fueron Buenos Aires (1.828.342), Córdoba (338.197), Santa Fe (281.225), Tucumán (221.949) y Mendoza (214.567).

Como contrapartida, la gestión de Mauricio Macri no consideró que el reparto de computadoras fuera una tarea prioritaria que impactara positivamente en la cotidianeidad escolar. Como sostiene Emilia Di Piero,⁴ en el marco de un

4 Emilia Di Piero, “Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019)”, *Foro de Educación*, 19(2), 115-139, 2021.

discurso donde se enfatizaba la necesidad de reducir el gasto público y el déficit fiscal, el ajuste fue una característica de la época que tuvo profundas implicancias en el devenir educativo. Fue así que distintos programas socioeducativos sufrieron recortes presupuestarios. Conectar Igualdad fue uno de ellos. Si se toma en cuenta que en 2015 se repartieron 443.000 computadoras y en 2018 solo 50.000, se aprecia un decidido vaciamiento de una política emblemática del gobierno de Cristina Kirchner, que apuntaba a la democratización de la educación. A la usanza de lo ocurrido en 1955 cuando Juan Domingo Perón fue destituido y se inició un proceso de desperonización de la sociedad, que incluyó la prohibición de nombrar a Perón y a Eva Perón, expresada en el Decreto 4161/56, lo ocurrido con el plan de entrega de computadoras durante la gestión de la alianza Cambiemos puede interpretarse en esa línea, del mismo modo que la eliminación del Plan Qunita (destinado a bebés recién nacidos), de Fútbol para Todos y del reparto de millones de libros en las escuelas. El 27 de abril de 2018, mediante el Decreto 386/2018, el plan Conectar Igualdad fue reemplazado por Aprender Conectados. En la implementación de esta norma se lee que, al haber un elevado porcentaje de computadoras en los hogares argentinos, su reparto masivo dejó de ser una prioridad. Un argumento que, a la vez que reconoce la efectividad del plan derogado, propicia una mirada elitista de la cuestión educativa, donde solo conseguirían la posesión de una computadora aquellas personas con acceso al mercado.

Aunque se trata de una ucronía predecir cuestiones que no sucedieron, es muy factible que, si el programa Conectar Igualdad hubiera estado en pleno funcionamiento entre los años 2015 y 2019, el sistema educativo argentino hubiera

estado más y mejor preparado para desempeñarse durante la pandemia, que obligó a una acelerada virtualización de todos los niveles escolares. La desigualdad en el acceso de bienes culturales no habría sido tan pronunciada de haberse entregado la misma cantidad de computadoras que las que se otorgaron en los años anteriores al gobierno de Mauricio Macri.

Puede afirmarse que la pandemia visibilizó y reivindicó el rol del Estado como el igualador social y el garante de la equidad educativa. La educación sufrió un proceso de revalorización social, e incluso los partidos políticos que habitualmente la desfinancian, en un ejercicio de cinismo, declamaron su importancia.



La presencialidad como el lugar esperado para la escolaridad

Marina Paulozzo

Introducción

El día que se suspendieron las clases presenciales en las escuelas se inició una batalla que, como tantas otras cosas, no permitió vislumbrar en esos momentos de qué se trataba, dónde llegaría, en qué iba a consistir. El planeta enfrentaba una pandemia que tenía un nombre que se aprendió de a poco, como también de a poco se fueron aprendiendo maneras desconocidas de estar en el mundo, diferentes a las usadas, a las cotidianas, a las de siempre. Se inició una vida sin lugares compartidos, sin deambular por otros espacios que no fueran los propios, con el tiempo encerrado y pasando.

A partir del 20 de marzo de 2020, decretado el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) la cotidianeidad pasó a ser otra cosa: estar en un solo lugar, siempre con las mismas personas, sin salir de ese lugar, sin ver a otras personas o sin ver a nadie si el decreto nos había encontrado solas o solos. También la cotidianeidad pasó a llevar la cuenta de la enfermedad y la muerte, lo que la convirtió en una presencia amenazante con la que se empezaba a convivir y se conviviría durante dos largos años.

Lo personal, lo íntimo y lo social se redefinieron sobre la marcha, algunos significantes pasaron a ocupar lugares de privilegio: *aislamiento*, *distanciamiento*, *protocolo*, *emergencia sanitaria*, *cuarentena*, *carga viral*, *sintomático* y *asintomático*, *hisopado*, *ASPO*, *DISPO*... Y así el lenguaje imponía maneras de expresar algo de lo que no se sabía casi nada.

La pandemia trajo nuevas circunstancias, que alterarían las que históricamente han organizado las configuraciones del tiempo y del espacio. A partir de ellas la política educativa –una de las políticas públicas que regulan la cotidianidad de las sociedades para plantear visiones de futuro– y su institución –la escuela– entraron también en pandemia, y este ingreso las obligó a volver la vista sobre sí para intentar sobrevivir, continuar, persistir, pero principalmente las obligó a accionar en un contexto para el cual nunca habían sido pensadas.

La reacción de los sistemas ante lo inesperado

La educación en la Argentina está organizada federalmente desde el Ministerio de Educación de la Nación, que coordina, a través del Consejo Federal de Educación (CFE), la educación obligatoria (niveles de enseñanza inicial, primaria y secundaria, y sus modalidades),¹ la cual es implementada por los gobiernos provinciales a través de sus propios organismos. El Ministerio también coordina la educación superior técnica y docente por medio del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que articulan con las instituciones técnicas y de

1 Ley de Educación Nacional n.º 26.206.

formación docente pertenecientes a las provincias. A esta configuración deben sumarse las únicas instituciones nacionales, que son las universidades, tanto estatales como privadas, cuyo funcionamiento no es federal, sino nacional.

A nivel federal, el sistema educativo abarca –según la publicación de su Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) en el Anuario Educativo 2020–² casi trece millones de estudiantes, más de un millón de docentes y alrededor de 76.000 unidades de servicio en todo el país.

Poder tener una visión del volumen del sistema educativo del país permite quizás imaginar lo que sucede en una sociedad cuando más de catorce millones de personas dedicadas a las mismas actividades diarias dejan de hacerlo de un día para el otro. Esos millones de personas dejaron de salir de sus lugares a la misma hora, todos o casi todos los días, dejaron de dirigirse a los edificios escolares en los horarios estipulados desde siempre o desde hace décadas.

El contrato base de lo escolar, que dice que todos los días estudiantes y docentes van a las escuelas para encontrarse allí de tal hora a tal hora, y allí y en ese tiempo enseñar y aprender, durante 190 días al año, dejó de suceder por completo. ¿Podríamos afirmar que en esta situación se dejaron de dar clases? Es posible, al menos dejaron de darse las clases para las que los sistemas educativos estaban y están preparados desde su fundación.

Las autoridades nacionales y provinciales iniciaron la tarea de acordar y negociar las acciones políticas que permitieran la continuidad de la escolarización a través de las

2 Ver Ministerio de Educación, *Anuarios estadísticos* [en línea], disponibles en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios> [consulta: agosto de 2022].

instituciones educativas, aún sin presencialidad, sin ir a los edificios escolares. Para ello, los ministros reunidos en el Consejo Federal de Educación emitieron una serie de resoluciones que regularon la escolaridad en pandemia. La primera medida para toda la República Argentina fue la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario y secundario en todas sus modalidades e institutos de educación superior por catorce días corridos, a partir del 16 de marzo (Resolución ME n.º 108/20). Desde esos días, la presencialidad quedó suspendida, se detuvo, y en esa detención se inició el debate que signó la discusión política sobre la educación en pandemia.

Posteriormente, una serie de resoluciones nacionales y provinciales fueron dándole forma a la continuidad pedagógica entre estudiantes e instituciones, y se batalló con las desigualdades respecto, principalmente, a la falta de conectividad de gran parte de la ciudadanía –tanto estudiantes como docentes–, a las dificultades para distribuir materiales de enseñanza en los territorios, al sostenimiento de los salarios y al acompañamiento del área educativa a las políticas de salud y alimentación, entre otras. Pero el debate desde entonces se centró en la presencialidad perdida y en la búsqueda de volver a ella, vinculada principalmente a las pertenencias partidarias de los distintos territorios de la Nación y al contexto electoral del año 2021.

La presencialidad como la evidencia de lo escolar

El regreso a las aulas, a la *presencialidad plena*, desde el inicio del año 2022 puede portar el riesgo de dejar pasar la oportunidad de construir los cambios que los sistemas edu-

cativos podrían realizar respecto de otras formas posibles de esa misma presencialidad. Estamos en un regreso a la presencialidad plena que no ha sostenido la continuidad de las discusiones respecto a configurar opciones que permitan diseñar los cambios que los sistemas educativos deberían encarar frente a lo que develó la pandemia: la escolaridad puede acontecer por fuera de la presencialidad plena. Si bien la escolaridad es tan irremplazable como irremplazable el lazo social que la escuela promueve y constituye, se debería profundizar el debate iniciado en estos dos últimos años, para que algunas cuestiones no continúen funcionando en la opacidad de los sistemas y sus instituciones.³

En pandemia, la presencialidad, como se la conoce, dejó de existir. El adentro y el afuera dejaron de existir, así como también dejó de existir el *ir a la escuela*. Las clases continuaron en otros formatos, pero gran parte de la ciudadanía consideraba que las escuelas estaban cerradas –y materialmente lo estaban casi en su totalidad–. Se abrían para repartir bolsones de comida, cuadernillos y materiales para la continuidad pedagógica, que las familias retiraban, y como centros vacunatorios, entre otras acciones. Más tarde, en la medida que se iban definiendo las zonas de riesgo por los niveles de contagio, se empezaron a discriminar lugares en los que las escuelas se abrían de a ratos y escuelas en donde esto se consideraba imposible.

3 Ver “Educación recomienda el regreso a la presencialidad plena en las 24 jurisdicciones del país”, en *Argentina.gob.ar* [en línea], disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/educacion-recomienda-el-regreso-la-presencialidad-plena-en-las-24-jurisdicciones-del-pais> [consulta: agosto de 2022].

En este contexto, la batalla se planteó desde una idea que nunca se enunció en voz alta, nunca se escribió: la escuela está abierta cuando hay presencialidad. No hay escuela sin presencialidad. ¿Es cierta esta afirmación? No, no es cierta. ¿Eso impide que sobre esa afirmación se sostenga un debate político que va mucho más allá de la presencialidad? No, no lo impide.

En este artículo la intención no es desarrollar las características de ese debate, que aún hoy, con la pandemia *controlada*, sigue apareciendo, sino intentar analizar la categoría *presencialidad* y su destino. La Real Academia Española define a la presencialidad como “cualidad de presencial”, “hecho de estar presente”. *Presencial*, a su vez, es lo perteneciente o relativo a la *presencia*, que implica “la presencia de la persona concernida”, y se opone a *a distancia*. Desde esta definición, lo que haría evidente a la escolaridad es el compartir en el presente el mismo espacio y el mismo tiempo en encuentros previamente acordados.

A partir del planteo de *la presencia*, de *lo presente* es posible que la carga de la representación que porta este signifi- ficante esté vinculada con las configuraciones de tiempo y espacio en las escuelas. Estas configuraciones, instituidas históricamente, que dieron forma al dispositivo institucional moderno y establecieron las fronteras entre el adentro escolar y el afuera social, han sufrido en la pandemia su alteración, trastocando las lógicas institucionales, los contratos didácticos y las representaciones sobre los desempeños esperados de las y los habitantes de los sistemas educativos.

La educación plantea un encuentro, la tarea es generar condiciones que hagan posible que haya un encuentro de cada docente y cada estudiante en el tiempo; que el encuentro

sea la rutina. El encuentro es presencialidad en algún sentido, pero no solamente en el de compartir un mismo espacio físico en el mismo momento. Replantear la presencialidad permitiría reconfigurar las condiciones para la generación de esos encuentros que permitan construir los espacios y los tiempos para el pensamiento y el conocimiento. En este sentido, los territorios, los paisajes, las poblaciones, las culturas, lo común y lo diverso deben ser incluidos en una idea de presencialidad que permita salir de un solo espacio y tiempo compartido, a fin de no seguir aceptando límites que han perdido el sentido en la actualidad de nuestras sociedades y que, por tanto, seguramente excluyen a los de siempre, a aquellos que solo han vivido *una* presencialidad. Hablar de la presencialidad como si fuera una sola desliga a los decisores de la responsabilidad de dar acceso a todas las presencialidades para todas y todos.

Diseñar las políticas para sostener el encuentro que significa la educación obliga a la planificación de políticas de inclusión que deben partir de la redefinición de la presencialidad para asumir el compromiso de aumentar las variedades y formas de escolarización, sobre todo porque, al no hacerlo, solo aparece la responsabilidad de garantizar los lugares de siempre, y hoy los lugares en donde habitar son muchos otros, también aquellos donde enseñar y aprender.

Nada ha vuelto a ser como antes; por eso, es necesaria otra organización de la cotidianeidad escolar y también es necesario reconceptualizar la categoría *presencialidad* pensando en más justicia curricular, que es pensar en lo común. Lo común no puede limitarse a ocupar un espacio físico en tiempo real; lo común debe ser parte de la ubicuidad. Implica diseñar, proponer y sostener una arquitectura que

permita ver cómo se piensa aquello que no puede faltar en la enseñanza y en las clases, lo que es recomendable para las presencialidades y sus posibles diseños, la redefinición del tiempo sincrónico y asincrónico, el acceso a los espacios reales y virtuales, la decisión de establecer las condiciones de enseñanza en función del tipo conocimiento. También implica hacer visible cuáles son las cuestiones que se vinculan con contenidos, cuáles se vinculan con espacios del compartir, cuáles son las cuestiones que podrían ser individuales y cuáles son necesariamente grupales, colectivas.

El regreso a la presencialidad plena: imágenes de posguerra

Presencialidad plena, presencialidad cuidada, presencialidad administrada, sincronía y diacronía, ubicuidad, hibridación, virtualidad son algunos de los significantes que acompañaron estos tiempos. Hoy forman parte de la cotidianeidad de las aulas. Algunas construcciones han quedado: tal es el caso de las plataformas de contenidos con accesos libres para todas y todos, el aumento de la cantidad de instituciones con conectividad, la continuidad en la entrega de computadoras a estudiantes y docentes, el incremento en la presentación de proyectos de carreras a distancia en las universidades. Todas esas son cuestiones que mejoran las condiciones materiales de los sistemas educativos para inclinar el acontecer hacia escenarios que podrían considerarse más justos. También hay muchos docentes que continúan produciendo materiales y propuestas no presenciales, las cuales forman parte de su quehacer cotidiano y son usadas y reclamadas por muchos estudiantes. Sin embargo, la discusión conceptual

y política respecto de la escolaridad por fuera de la presencia en las aulas no se ha sostenido.

Todos los días, en nuestro país más de catorce millones de ciudadanos se trasladan día a día para habitar, nuevamente, las aulas de las escuelas. Después de estos dos años, la escena alivia la vida social, pero deja pendiente la cuestión de la presencialidad y su peso en la constitución de una escolaridad que abarque todas las *presencialidades* para todos y todos.



Bibliografía

GARCÍA-PENALVO, Francisco José, “Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos en el siglo XXI”, *Education in the Knowledge Society (EKS)* 16(2):6, 2015 [en línea], disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks2015162612> [consulta: agosto de 2022].

GONZÁLEZ, Georgina Guadalupe. y Gastón Leonel GONZÁLEZ, “La presencialidad educativa en disputa”, *Sociales y virtuales* (7), 2020 [en línea], disponible en: RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes: https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/3762/Sociales-YVirtuales_2020_n7_articulos1_Gonzalez_Gonzalez.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consulta: agosto de 2022].

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL n.º 26.206 [en línea], disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm> [consulta: agosto de 2022].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Anuario Educativo 2020* [en línea], disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios> [consulta: agosto de 2022].

RESOLUCIÓN 108/2020 [en línea], disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316> [consulta: agosto de 2022].

Entre el porvenir y la escuela.
En la búsqueda de senderos
que acortan distancias

Lizzie Wanger

El estado de situación: nuestro punto de partida

La educación parece ser la madre de todas las batallas, o al menos, de muchas de ellas. Todos sabemos –y hay un consenso general– que la educación es fundamental para el desarrollo de las personas y la grandeza de las naciones. No se discute ya si la educación secundaria debe ser obligatoria, sino cómo construimos la escuela que ofrezca la mejor educación para las personas más jóvenes.

Más allá de estos acuerdos sociales tácitos y básicos, lo que sigue profundizando las discusiones acerca de la educación secundaria es a qué escuela invitamos a las y los jóvenes a ser y hacerse parte, y si todas y todos los jóvenes deberían disfrutar y ejercer los mismos derechos.

Es aquí donde aparece, por un lado, el interrogante acerca del proyecto educativo que prevalece en determinado contexto sociohistórico –cuya pertenencia y coherencia políticas son reflejo de un proyecto de país definido, en el que se enmarcan y desarrollan sus políticas públicas– y, por otro lado, los discursos públicos acerca de la *importancia* de la educación, que asumen un lugar protagónico, aunque no

siempre vayan acompañados de las gestiones e inversión necesarias que generen las condiciones para convertir los deseos y fines manifiestos en realidad concreta y efectiva.

En una breve recorrida por la historia reciente que permita contextualizar la situación educativa actual, nos encontramos con un punto de anclaje que convierte a la educación secundaria en derecho, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (n.º 26.206) que estipula su obligatoriedad. Desde 2003 y hasta 2015, las políticas educativas se caracterizaron por generar un contexto de ampliación de derechos, de inclusión educativa y de mejora sustantiva de la educación. Esto se materializó con el crecimiento histórico de la inversión educativa y de la puesta en marcha de programas de fortalecimiento institucional, de formación docente, de infraestructura y dotación de recursos materiales (para escuelas, docentes y estudiantes) y de propuestas socioeducativas.

A partir del año 2016, con el gobierno de la alianza Cambiemos, la Argentina fue sumida en un proceso político de regresión de derechos y de retroceso de los indicadores sociales, sociolaborales y socioeconómicos. La educación, en este período fue desfinanciada, desguazada y desmantelada. Esta etapa se caracterizó por la desinversión en materia educativa y por el vaciamiento de las políticas nacionales y provinciales de inclusión y mejora de la calidad.

La suspensión de las clases presenciales por la pandemia de COVID-19 encontró a la escuela argentina en una situación de debilitamiento gradual y sostenido, producto de la desidia política sostenida durante los cuatro años anteriores. El gobierno recién asumido (en diciembre de 2019) hizo denodados esfuerzos para sostener la continuidad pedagógica ante una sociedad profundamente desigual.

Desde el cierre de las escuelas, la continuidad pedagógica se convirtió en el principal desafío del sistema educativo y constituyó uno de los principales objetivos de las políticas que se desarrollaron, a fin de sostener el vínculo pedagógico entre escuelas y estudiantes. Tanto el Estado nacional como los Estados provinciales desplegaron diversas estrategias para garantizar el derecho a la educación para todas y todos. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados por gobiernos y escuelas, la continuidad pedagógica ha sido una buena intención con resultados diversos e inciertos, dependiendo de las posibilidades reales de cada estudiante, cada familia y cada comunidad de acceder a los medios básicos.

Con el 40,6 % de la población sumida en la pobreza y un 10,7 % de personas sumergidas en la indigencia –más la pobreza multidimensional¹ que franquea a nuestra sociedad–, se devela y muestra la injusticia social que nos atraviesa. A los datos numéricos se agregan las condiciones sociales en las que vivieron chicos y chicas durante la pandemia: la pérdida de la escolarización, la ruptura del vínculo con la escuela, el repliegue social del confinamiento, las situaciones cotidianas de violencia, el hacinamiento, las marcas subjetivas de tal experiencia.

El momento actual de regreso a la presencialidad escolar se caracteriza por el desarrollo de políticas educativas de re-vinculación de las y los jóvenes con sus escuelas y de intensificación y recuperación de aprendizajes, para atender aquellas trayectorias escolares discontinuas, intermitentes

1 Viven en condiciones de *pobreza multidimensional* quienes se encuentran excluidos estructuralmente por algún déficit en acceso a la salud, educación, comunicación o hábitat.

o de baja intensidad. La pandemia ha dejado al descubierto, con una claridad y una obscenidad inéditas, el flagelo de la desigualdad que atraviesa nuestras sociedades y que impacta en forma directa e insoslayable en nuestros sistemas educativos, en nuestras escuelas, en la vida cotidiana de nuestras comunidades. Esto abre un escenario de desafíos que es necesario visualizar y comprender para buscar los modos de transformar una realidad que duele y que pone en evidencia los múltiples y complejos desafíos que tenemos por delante.

La educación secundaria tendrá que afrontar profundos cambios. Pensar su porvenir implica situarnos en el presente, analizar nuestra realidad y buscar la o las formas de transformar las injusticias que aún perduran.

De la escuela sarmientina a la escuela por venir: cambios culturales en la sociedad de hoy

El principal desafío que tiene por delante el nivel secundario es dar cumplimiento a la obligatoriedad, lo que implica el desarrollo de políticas y prácticas institucionales que permitan revisar y recrear la organización escolar, las lógicas institucionales, la cultura escolar y las relaciones de poder dentro de la escuela, fundamentalmente. La experiencia vivida, inédita e inesperada nos posiciona ante la cuestión acerca de a qué escuela estamos volviendo, a qué escuela invitamos a las y los jóvenes que hoy no están, qué propuestas ofrece esa escuela, qué sentidos y significados deben revisarse y reconstruirse para que las escuelas sean el mejor lugar para transitar las múltiples y diversas adolescencias y juventudes.

En primer término, consideraremos la necesidad de desnaturalizar y transformar la cultura escolar, en tanto conjunto de prácticas escolares, dinámicas institucionales, representaciones de las y los docentes en torno a sus estudiantes; roles asignados y asumidos por las y los estudiantes en el contexto escolar; formas de transitar la escuela (tiempos, espacios, agrupamientos); concepciones de las y los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza; prácticas evaluativas (y las concepciones que las sostienen); el vínculo entre la escuela y la comunidad. Está claro que transformar la cultura escolar implica interpelar estos aspectos, que constituyen la esencia de la escuela misma, instituida desde sus orígenes. En lo que se refiere a la secundaria, la inclusión de todos los y las adolescentes y jóvenes en la escuela requiere involucrarse en relevantes desafíos, entre ellos, la configuración de condiciones escolares que garanticen el ingreso, permanencia y finalización de estudios, y la revisión de las prácticas de enseñanza en función de la adecuación o transformación del modelo escolar.

En segundo término, pondremos a consideración la necesidad de refundar los vínculos en la escuela. Si algún aprendizaje nos dejó la pandemia, es la necesidad de las y los jóvenes de asistir a la escuela. Durante la suspensión de clases presenciales, la escuela ha sido extrañada, añorada y reivindicada por sus estudiantes. Aunque es bien conocida la finalidad de la educación secundaria en torno a la proyección y preparación del futuro de las y los jóvenes –la continuidad de los estudios superiores, la formación para el trabajo, la formación para el ejercicio de la ciudadanía plena–, es menos explícita su función como organizadora de la vida social de las y los jóvenes y sus familias. La escuela es el lugar donde las y los jóvenes se relacionan, socializan,

forjan amistades y amores, abordan conflictos, comparten saberes, miedos y deseos. También es el lugar donde, en vínculo con sus docentes, pueden conocer la realidad, aprender y dar cauce a intereses y búsquedas.

Los desafíos que tenemos por delante nos obligan a volver a pensar la escuela poniendo a sus estudiantes, a sus jóvenes, en el centro de la escena educativa. No hay escuela sin ellas y ellos. No hay trabajo docente sin ellas y ellos. No hay nada si no es con ellas y ellos. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible la necesidad de que sean vistos por la escuela como sujetos de derecho, como sujetos educativos, como sujetos políticos: como personas a las que la escuela educa de una manera integral. Ello supone repensar los vínculos y las relaciones que se establecen en el ámbito escolar. Estos vínculos se forjan entre pares (estudiantes), entre docentes y estudiantes (o grupos de estudiantes), entre las y los estudiantes y el conocimiento (con mediación docente), entre las y los estudiantes y la tecnología (con mediación docente y el conocimiento como fin).

Las prácticas institucionales, especialmente los procesos formativos en la escuela secundaria, se asientan sobre esos vínculos, que son determinantes a la hora de definir condiciones para la enseñanza. Está ampliamente documentado que no se aprende en soledad. Ser humanos implica, justamente, la condición de vivir en sociedad y de aprender con otras y otros (familias, docentes, compañeras, compañeros, tutores). Sin embargo, nuestros sistemas educativos están atravesados –como nuestras sociedades– por concepciones que estimulan y exacerban el individualismo, la competencia y la meritocracia. Desnaturalizar esas concepciones y problematizarlas nos lleva a resignificar y promover la idea de que “nadie se realiza en una comunidad que no se

realiza".² En este sentido, urge volver a la idea del insustituible potencial pedagógico que plantea la conformación de grupos de aprendizaje. El desarrollo de actividades grupales, la evaluación grupal, además de la individual, requiere de un posicionamiento que estimule y ponga en juego la riqueza insustituible de aprender con otras y otros.

Por último, vamos a considerar la necesidad de actualizar y resignificar las formas de enseñar y de hacer y ser escuela. En sus orígenes, la escuela secundaria se fundó sobre la enseñanza dirigida a *alumnos tipo con trayectorias escolares ideales*. En función de ello, la organización escolar se mantuvo más o menos inmutable a lo largo de más de un siglo. La escuela media se conformó bajo la lógica de la gradualidad, con regulaciones en el uso de los tiempos, los espacios y los agrupamientos; con rituales y costumbres y con una forma unívoca de *hacer escuela*: grupos estables, único ritmo de clases, de evaluaciones y de acreditaciones, y enseñanza centrada en el currículum común, de acuerdo con las formas y los tiempos allí establecidos. Pensar que la escuela secundaria sea obligatoria desde el reconocimiento del derecho de todos las y los jóvenes significa interpelar esos modos de organización para diseñar otros itinerarios escolares posibles, lo que obliga a imaginar otras formas de hacer escuela.

Proponemos entonces centrar la mirada de las acciones educativas en los aprendizajes de las y los estudiantes. Esto requiere fortalecer las formas, las condiciones, las estrategias y los recursos para enseñar en el contexto actual. El desafío consiste en enseñar para que todas y todos aprendan

2 Frase del presidente argentino Juan D. Perón, reiteradamente utilizada en escritos políticos de la Argentina.

en una escuela que ya no es la de marzo de 2020. Esta escuela que renace en pospandemia debe, por tanto, redefinir la producción, la transmisión, la circulación y la producción del conocimiento social, científico y técnico en un nuevo contexto escolar que le dé vida, desacralizando contenidos curriculares y transformando las formas de enseñanza basadas en la presentación de temas por parte de las y los profesores como principal –y a veces única– estrategia pedagógica. Se trata de pasar de un modelo de transmisión de contenidos a otro modelo de apropiación, uso, aplicación y producción de los conocimientos, con las y los estudiantes como protagonistas. Este pasaje incluye articular las propuestas pedagógicas centradas en la presentación de contenidos con propuestas centradas en el rol activo de las y los estudiantes (búsqueda de información, actividades de descubrimiento, producciones, trabajos de investigación, observaciones, salidas de campo, discusiones y debates sobre temas, etcétera), con el fin de generar la apropiación de los temas, el genuino interés de las y los jóvenes y la autonomía gradual en los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, es necesario considerar la relación entre lo que se aprende (o no) en la escuela y la significatividad de esos conocimientos, sus posibilidades de uso y aplicación en la vida de las personas y su pertinencia para facilitar la comprensión del mundo en el que vivimos. Por eso, el fortalecimiento de la enseñanza de las disciplinas en nivel secundario debe formularse interdisciplinariamente o multidisciplinariamente, en función de proyectos o ejes vinculados con las necesidades y problemas del contexto, de la comunidad, de la vida que las personas compartimos. Al respecto, Edgar Morin induce a transformar los principios organizadores del conocimiento y a promover, a través de la educación, el desarrollo de “aptitu-

des para contextualizar y totalizar los saberes”.³ El aprendizaje escolar debería asemejarse al aprendizaje en contextos de trabajo, de estudio y de ejercicio de la ciudadanía, de manera de provocar experiencias y *escenarios* de aprendizaje situados socialmente. El desarrollo de otras formas de enseñanza requiere la articulación entre actividades que se llevan adelante presencialmente y otras que se realicen virtualmente. La discusión no tendría que centrarse en la distribución del tiempo presencial o virtual, sino en buscar la mayor potencialidad que la presencialidad o la virtualidad pueden ofrecer en función de lo que cada proyecto pedagógico singular se propone. Mariana Maggio nos habla de la “enseñanza poderosa”.⁴

La propuesta es entonces la búsqueda de sentidos provisorios, de miradas que, despojadas de prejuicios, permitan explorar modos alternativos y contextuales de construir las experiencias educativas. Inventar, investigar y compartir se presentan como alternativas para buscar respuestas a la diversidad y la complejidad que revisten sujetos y situaciones en un mundo donde las certezas han sido alteradas, pero donde el acto educativo como acto de transmisión, de inscripción, de recibimiento es el que nos permitirá repensar la construcción de lazos sociales y el vínculo entre generaciones. Por eso, sostenemos con Cantarelli que “la tarea consiste en indagar lo que hay, para construir a partir de lo que hay. En este sentido, somos parte de una generación que se

3 Edgar Morin, *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2007.

4 Mariana Maggio, *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con amplia disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós, 2021.

crio en un mundo y vive en otro. No nos prepararon para esto, tampoco era posible”.⁵

Se trata de reinventar la escuela, resignificándola para quienes la llenan de vida. Se trata de recuperar la tarea eminentemente humana de educar a todas y todos. Se trata de hacerlo con conocimiento y profesionalismo, pero provistos del amor y la pasión imprescindibles. Se trata de no resignarnos ante lo que aparece como imposible y traccionar la realidad injusta, alterándola y transformándola en posibilidades infinitas, para torcer los destinos de quienes esperan de la escuela pública un puente hacia una vida plena.



Bibliografía

CANTARELLI, Mariana, “Instituciones en construcción”, *Media revista*, CEPA (Centro de Pedagogías de Anticipación), año 2, n.º 2, 2007 [en línea], disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/ensayos2.pdf> [consulta: agosto de 2022].

MAGGIO, Mariana, *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con amplia disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós, 2021.

MORIN, Edgar, *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

5 Mariana Cantarelli, “Instituciones en construcción”, *Media revista*, CEPA (Centro de Pedagogías de Anticipación), año 2, n.º 2, 2007 [en línea], disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/ensayos2.pdf> [consulta: agosto de 2022]

Parte II

LA UNIVERSIDAD
ARGENTINA
CONSTRUYENDO
PORVENIR

La universidad argentina, protagonista del desarrollo económico y del progreso social

Oscar Alpa

Los más de cuatrocientos años de historia del sistema universitario argentino nos sitúan hoy en día frente a la posibilidad de mirar retrospectivamente los avances, retrocesos, cambios y luchas que fue atravesando. Detenernos en esos procesos complejos nos permite ubicarnos en el presente para pensar en clave de futuro, con la mira en construir una universidad protagonista del desarrollo económico y del progreso social de la República Argentina.

Mientras que en el contexto internacional se mantiene la concepción de la educación superior como una mercancía, equiparable a un bien transable, tanto la universidad argentina como la latinoamericana se posicionan en un lugar de reivindicación de su importancia como un derecho humano y un bien social.

La pandemia que inició en marzo de 2020 impulsó al conjunto del sistema a enfrentarse a una realidad anómala, donde la educación a distancia, que era la excepción, se volvió la pauta general. Esta situación imprevista, que movió las estructuras, representó un desafío y una oportunidad para repensar las prácticas ya establecidas, referidas no solo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también

a las instituciones universitarias en todos sus ámbitos. En dicho contexto de cambios e incertidumbres, las prácticas se resignificaron: los procesos institucionales experimentaron transformaciones y la universidad argentina asumió un rol proactivo frente a las dificultades que afrontaba la población. Se pusieron en valor sus atributos más sustanciales, remontados a los últimos cien años de historia, que consolidaron los principales rasgos constitutivos del sistema: el principio de autonomía, producto de la gesta de los estudiantes en 1918; la gratuidad, fundada en el Decreto Presidencial n.º 29.337/49 de Juan Domingo Perón, que suprimió el cobro de aranceles en las instituciones de educación superior; la ampliación de derechos a partir de la política de creación de universidades, iniciada en 2003, lo que permitió que un importante sector de nuestra sociedad accediera a una formación de nivel universitario y, por último, la consolidación del ingreso irrestricto, plasmada en 2015 a partir de la reforma de la Ley de Educación Superior.

Hoy nos enfrentamos a un proceso de reivindicación de los rasgos que caracterizan y constituyen a la universidad argentina y, al mismo tiempo, a la posibilidad de generar las condiciones para un nuevo contexto de producción de conocimiento, que propicie debates sustanciales y necesarios para pensar en el corto y mediano plazo. El sistema universitario argentino está formado por 133 instituciones universitarias, de las cuales 67 pertenecen al ámbito público y 66 al privado. De los más de 2.300.000 estudiantes del sistema, el 80 % realiza sus estudios superiores en instituciones estatales.

La complejidad de la sociedad actual nos sitúa frente a nuevos desafíos, como aquel de marzo de 2020, cuando la comunidad universitaria en su conjunto afrontó el deber de

seguir sosteniendo el derecho a la educación, y se volcó a la educación virtual de emergencia, sin dejar de lado –y, aún más, revalorizando– las luchas por las conquistas de la autonomía universitaria, la gratuidad, la ampliación de derechos mediante la creación de nuevas universidades y el ingreso irrestricto.

Reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje

La redefinición del currículo universitario debe avanzar hacia la centralidad en las particularidades de las y los estudiantes, en los procesos de aprendizaje y en el contexto en el que estos se desarrollan. La virtualidad proporcionó experiencias diversas e innovadoras de llevar adelante los procesos de enseñanza en un contexto adverso. El desafío implica recuperar esos desarrollos desde una perspectiva crítica e inclusiva, a través del fortalecimiento de las experiencias de educación a distancia y del acompañamiento del Estado en la generación de recursos técnicos y humanos para la correcta incorporación de las tecnologías digitales, sin perder de vista la tensión que existe entre virtualidad y presencialidad. Esta tensión supone para las y los estudiantes reconocer la desigualdad en materia de acceso a la conectividad, mientras que para las y los docentes significa trabajar en la readecuación de los programas, así como de todos sus elementos, tales como la evaluación y las estrategias de enseñanza.

Más del 90 % de la oferta académica de la universidad argentina es presencial. Sin embargo, la experiencia de la virtualidad habilita un debate profundo en torno a las modalidades

y los formatos que adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje en instituciones con propuestas preeminente-mente presenciales, y complejizar los conceptos de educación a distancia, bimodal, híbrida, virtual, mediada, remota, semipresencial, etcétera, y sus características, a fin de construir un marco común que permita avanzar hacia nuevos encuadres y modalidades. El marco general planteado requerirá del fortalecimiento de la capacitación en educación a distancia y de las plataformas educativas, y reforzar el trabajo en red, al mismo tiempo que cada institución realiza ese trabajo hacia su interior.

La vinculación de la universidad con el mundo del trabajo

Al considerar el rol de la universidad en relación con la actividad laboral aparecen dos tensiones: la primera es la brecha entre la duración real y la duración teórica planteada por los planes de estudio; la segunda se basa en el reconocimiento de competencias profesionales con énfasis técnico o de aplicación a un campo profesional. Al respecto, los datos recabados por la Secretaría de Políticas Universitarias en el año 2021 muestran que solo el 29,6 % de los estudiantes universitarios argentinos egresan en el tiempo teórico previsto, lo cual se vincula directamente con las biografías personales de las y los estudiantes, y, a su vez, con las propuestas curriculares que presenta la universidad. Es aquí donde la forma en la cual se estructura el currículo determina continuidades, rupturas y demoras en la formación y el posterior egreso.

De las y los nuevos inscriptos en las universidades argentinas, solo el 33,5 % tiene menos de 20 años: esto muestra un

perfil estudiantil con una trayectoria de vida atravesada por diversos factores, como la familia y el trabajo. Los datos marcan características de un perfil de ingreso que supone interpelar y movilizar la política universitaria desde diversos lugares, para promover nuevas estrategias que optimicen la práctica pedagógica, la calidad educativa, la permanencia y el egreso.

Las carreras de grado en la Argentina son mayoritariamente de cinco años, y conviven con propuestas de cuatro años de duración, y la tendencia muestra cómo esto se profundiza, pese a que los indicadores marcan nuevos perfiles en las y los estudiantes. Las trayectorias estudiantiles muestran comportamientos diversos, que pueden conducir al desgranamiento en el primer año o a la ralentización de la cursada. En este sentido, se produce la distancia entre las horas de encuentro entre docente y estudiante y las horas de trabajo independiente para cumplir con las obligaciones académicas de una asignatura. Estas últimas no se encuentran contempladas en la normativa, y, sin embargo, hay planes de estudio en los cuales puede estimarse un volumen de tiempo destinado a la formación que supera las cincuenta horas semanales. Esta tensión entre horas de contacto y horas de trabajo independiente abre el debate acerca de los créditos académicos y su implementación, a la vez que obliga a pensar en el perfil del estudiante que predomina en la universidad argentina.

Otro señalamiento a los planes de estudio se relaciona con la lógica de formación decimonónica que siguen, lo que conduce a que los diseños curriculares estén fuertemente estructurados y encuentren barreras para la articulación con otros niveles del sistema. Relacionada con la gestión de tiempo y con las propuestas de formación, aparece la necesidad de

trabajar en titulaciones intermedias, que le permitan a las y los estudiantes disponer del reconocimiento de competencias profesionales con énfasis técnico o de aplicación a un campo profesional. Hoy en día, solo el 10 % de las carreras de grado presenta la opción de titulación intermedia.

La posibilidad de pensar en certificaciones académicas que den cuenta de recorridos de formación cumplimentados por las y los estudiantes, o la oportunidad de reconocer saberes o competencias adquiridos por fuera del aula universitaria requieren una profunda reflexión sobre los diseños curriculares y las prácticas de formación.

El sistema universitario argentino se enfrenta hoy a los desafíos antes mencionados, que se suman a la necesidad de seguir fortaleciendo la investigación y la extensión, el acompañamiento de los procesos de acreditación de la calidad de las carreras de interés público y la reconsideración de la internacionalización del currículum para avanzar hacia un sistema más inclusivo. La virtualización de emergencia y el retorno a la presencialidad nos ofrecen, en el contexto actual, la posibilidad de trabajar mancomunadamente en la ampliación y restitución de derechos, y la oportunidad de fortalecer las políticas públicas en pos del beneficio de la comunidad académica y de su impacto en el desarrollo social. Reafirmando en nuestro país el principio de considerar la educación superior como un derecho humano universal y un bien público y social, las universidades serán artífices fundamentales del desarrollo económico y de progreso social.



Derecho a la educación superior, inclusión y la UNAHUR

Francisco Benito

Donde hay una necesidad, nace un derecho.

Eva Duarte

Ya pasaron poco más de dos años desde aquel 20 de marzo de 2020 en que se decretó en nuestro país el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) para mitigar los efectos de la pandemia por COVID-19. Fueron tiempos muy tristes, desde donde se lo mire y analice. Fueron años de mucha desazón, en los que el mundo entero se codeó con la muerte. Dos años después de la aparición de esta enfermedad que mantuvo en vilo a toda la humanidad, parecería que estamos retomando cierta *normalidad prepandémica*. Esta *normalidad* en la que nos encontramos hoy día es muy distinta de la que conocíamos. La pandemia también atravesó con su impacto a todo el sistema educativo. Nos parece este un interesante punto de partida para reflexionar sobre la educación en el nivel superior y, principalmente, sobre derechos e inclusión en la educación superior, haciendo foco en la Universidad Nacional de Hurlingham.

En primer lugar, para hablar de derecho e inclusión en educación en nuestro país es importante resaltar aspectos normativos (leyes y decretos) que rigen a la educación en general y a la educación superior en particular. Un decreto y dos leyes nacionales marcaron un camino al respecto: el Decreto n.º 29.337, del 22 de noviembre de 1949; la Ley de Educación Superior n.º 24.521, promulgada el 7 de agosto de 1995, y Ley de Educación Nacional n.º 26.206, aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006. A estas normas se les deben sumar, en este caso particular, algunos aspectos centrales del Estatuto de la Universidad Nacional de Hurlingham, que dan cuenta en sus objetivos, fines y misión, sobre el derecho a la educación e inclusión, en línea con la legislación vigente de nuestro país.

Para iniciar el análisis, debe considerarse que la educación se presenta como un lugar privilegiado para la inclusión a través del conocimiento, que permite a los estudiantes aprender saberes socialmente relevantes para la construcción de una sociedad que amplíe los derechos de todos, tal como lo plantea Connell,¹ quien, además, asevera que el sistema educativo es un bien público de gran importancia para todas las sociedades modernas.

Tanto la restitución como la ampliación de derechos deben estar garantizadas, de manera tal que este derecho a la educación sea de carácter inclusivo. Ello supone pensar y tener presente a todos y cada uno de los habitantes de nuestro país, a fin de que el derecho a la educación no sea solo una cuestión declarativa recogida en una ley o en un conjunto de resoluciones. Las leyes y los decretos deben verse reflejados en acciones y beneficios de la vida cotidiana de la población.

1 Raewyn W. Connell, *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata, 2006.

En este sentido, el Decreto n.º 29.337/49, firmado por el presidente Perón, que establece la suspensión del cobro de aranceles a los y las estudiantes universitarios en nuestro país, es un claro ejemplo de una legislación que tiene su correlato en la mejora de la vida cotidiana de las personas, a partir de la ampliación de derechos.² Un dato no menor es que entre 1945 y 1955, período durante el cual se implementó la gratuidad de la educación superior, se observa que

el número de estudiantes universitarios se triplicó, ya que pasó de 40.000 a 138.000 estudiantes, lo cual produjo una transformación enorme no solo en sus vidas y en las de sus familias, sino también en el propio sistema universitario, que fue atravesado por la perspectiva filosófica, cultural, política y social de los trabajadores argentinos, algo que perdura hasta hoy.³

En la misma línea, se inscribe la Ley de Educación Superior, que en su artículo 2 afirma que “el Estado nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales”.⁴ El mismo artículo estipula que el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de garantizar igualdad de oportunidades, tanto en el ingreso

2 Cf. Decreto n.º 29.337/49 [en línea], disponible en: <https://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13382.pdf> [consulta: agosto de 2022].

3 Jaime Perczyk (comp.), *Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria. Políticas públicas y universidad*, Villa Tesei, Libros de UNAHUR, 2019, p. 11.

4 Ley n.º 24.521, art. 2 [en línea], disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm> [consulta: agosto de 2022].

como en la permanencia y la graduación de los y las estudiantes. Además, insta al Estado nacional y a los provinciales a brindar las herramientas necesarias para aquellos y aquellas estudiantes que “sufran carencias económicas verificables”, por medio de becas, entre otros recursos,⁵ lo que se complementa con los dicho en el artículo 13, inciso c, que establece que los estudiantes podrán “obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado”.⁶

Posteriormente, la Ley Nacional de Educación, consagrará el principio de que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.⁷ Un punto central de la ley es la obligatoriedad de la escolaridad para todos los habitantes del suelo argentino desde la sala de 5 años del jardín de infantes hasta la finalización de la escuela media. Además, en el artículo 12 establece que el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional y que deben garantizar el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal, y, respecto de las universidades naciona-

5 Ídem.

6 *Ibíd.*, art. 13c.

7 Ley n.º 26.206, art. 2 [en línea], disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm> [consulta: agosto de 2022].

les distribuidas en todo nuestro territorio, aclara que es el mismo Estado nacional el que las crea y las financia.⁸

En esta línea, es importante resaltar que el capítulo V, sobre Educación Superior, afirma en el artículo 37 que “el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia”.⁹ La Ley busca asegurar que los jóvenes y adultos tengan derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo; respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente. Además, afirma que todos y todas tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia.¹⁰

Cuando hablamos de inclusión en el sistema educativo en términos de justicia social, François Dubet destaca la existencia de dos grandes líneas de pensamiento: la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones o lugares. Respecto de la primera, Dubet afirma que consiste en brindar a los ciudadanos la posibilidad de establecerse en las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Sin

8 Ibid., art. 12.

9 Ibid., art. 37.

10 Ibid., art. 11.

embargo, cabe destacar que “con la igualdad de oportunidades, la definición de las inequidades sociales cambia sensiblemente en relación con un modelo de posiciones: aquellas son menos desigualdades de posición que obstáculos que se oponen al desarrollo de una competencia equitativa”.¹¹ Por otro lado, el autor argumenta que la igualdad de posiciones o lugares se centra en reducir las desigualdades de los ingresos, de las condiciones de vida, del acceso a los servicios y de la seguridad, que se ven asociadas a las diferentes posiciones sociales que ocupan las personas, altamente dispares en términos de sus calificaciones, de su edad, de su talento, entre otras.

En síntesis, el decreto y las leyes citadas constituyen el marco en el cual debemos hacer anclaje como actores de la sociedad. Esta tríada legislativa tiene un hilo conductor: la educación y la inclusión. Fueron medidas pensadas como derechos para toda la ciudadanía y no para unos pocos.

La UNAHUR y la efectivización del derecho a la educación superior

En línea con lo expuesto más arriba, es pertinente resaltar aspectos que dan cuenta de acciones concretas en materia educativa e inclusión implementadas en esta Universidad. Acciones que reflejan de manera concreta los lineamientos de leyes y decretos nacionales relacionados con la educación superior y la inclusión de compatriotas.

11 François Dubet, *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011, p. 12.

La Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) está ubicada en la zona oeste del Gran Buenos Aires, en el partido de Hurlingham, en la localidad de Villa Tesei. Es una de las últimas universidades creadas por el Congreso Nacional, por medio de la Ley n.º 27.016/2014. Comenzó a desarrollar sus actividades académicas, de extensión e investigación en el año 2016. La UNAHUR fue una de las 17 universidades nacionales creadas entre los años 2003 y 2015, en el marco de una política pública de expansión educativa relacionada con la educación superior jamás vista en nuestra historia, con el objetivo claro de llegar a millones de personas que se veían privadas del derecho a la educación por múltiples factores, fundamentalmente, por la pobreza y la exclusión.

Al día de hoy, casi 30.000 estudiantes de pregrado, grado y posgrado están inscriptos en alguna carrera en la UNAHUR. Así, a través de la garantía y la intervención del Estado nacional, tienen la posibilidad de concretar su derecho a una educación superior. Entre algunas características, destacamos que más del 50 % de las y los estudiantes son la primera generación de universitarios en sus familias. En su gran mayoría, son hijas e hijos de trabajadores y trabajadoras, que por primera vez pueden estudiar en una universidad cerca de sus hogares, al alcance de todos y todas. Desde hace un poco más de seis años, la Universidad trabaja fundamentalmente para que ese derecho a estudiar se cumpla y no quede en un mero discurso.

Cada acción de la UNAHUR está pensada para mejorar la calidad de vida de los estudiantes, de sus familias, de la comunidad, de la provincia y, en definitiva, de nuestro país, tal como lo expresa nuestro estatuto en su artículo 2:

La Universidad tiene como misión contribuir, a través de la producción y distribución equitativa de conocimiento e innovaciones científico-tecnológicas, al desarrollo local y nacional, con un fuerte compromiso con la formación de excelencia y la inclusión al servicio del acceso, permanencia y promoción de sus estudiantes.¹²

El compromiso con la comunidad se reafirma en el artículo 6, en el que se describen los objetivos de la Universidad, entre ellos

promover acciones tendientes al desarrollo socio-económico regional y nacional con el objeto de contribuir a la resolución de los problemas de la comunidad y, en especial, al mejoramiento de las condiciones de vida de aquellos sectores socialmente más postergados.¹³

Para concretar este objetivo, se brinda a los y las estudiantes apoyaturas desde el inicio de sus carreras, no solo para que ingresen a la Universidad, sino para que permanezcan y se gradúen. Esa apoyatura se basa en ofrecer mejores condiciones ante las desigualdades con las que el alumnado llega a las aulas y, así, favorecer la dedicación al estudio. Como parte clave de un Estado que se preocupa y ocupa de aquellos que están en una situación desfavorable, la Universidad despliega distintas líneas de acción. Desde su inicio, la Universidad tiene una línea de becas internas

12 UNAHUR, *Estatutos* [en línea], disponible en: <https://unahur.edu.ar/wp-content/uploads/2022/03/Estatuto-UNAHUR.pdf> [consulta: agosto de 2022].

13 *Ibíd.*

para sus estudiantes. Entre ellas se destacan dos: la beca de apuntes y la de elementos de estudios. Un claro ejemplo del cumplimiento de los objetivos para los que estas becas fueron creadas se dio durante la pandemia: los apuntes y los elementos de estudios fueron entregados casa por casa a cada uno y cada una de los estudiantes beneficiarios, para que el derecho a estudiar no se vea truncado por el aislamiento. Así, durante el año 2021, 2680 estudiantes recibieron su beca de apuntes, mientras que los elementos y materiales de estudios distribuidos a los y las estudiantes becados incluyeron 255 guardapolvos, 423 kits de enfermería, 18 kits de dibujo para estudiantes de diseño industrial, 546 ambos, 63 estetoscopios, 32 goniómetros, 410 calculadoras científicas, 27 diccionarios de fonética inglesa y 4 termómetros de alimentos.¹⁴

También en 2021 se implementó el Programa Bici UNAHUR, que consiste en la distribución de bicicletas a los y las estudiantes. Durante 2021, 114 rodados fueron entregados a quienes desarrollaban tareas relacionadas con la lucha contra el COVID-19 (CETEC, vacunatorio, armado de medidores de CO₂, PAMI) y a estudiantes que estaban haciendo sus prácticas docentes.

Cabe destacar que, durante la pandemia, la UNAHUR, entre otras acciones claves, ha puesto a disposición el espacio y los recursos para desarrollar un laboratorio de diagnóstico de COVID-19, que funcionó con el apoyo de docentes y estudiantes, además de la participación de estudiantes de enfermería en el Plan Detectar y de Kinesiología en el centro de Rehabilitación Respiratoria de la universidad.

14 Datos obtenidos de la *Memoria Anual 2021* de la UNAHUR, aprobada por la Asamblea Universitaria el 4 de junio de 2022.

A fin de acompañar las trayectorias educativas de los y las estudiantes, se pusieron en marcha espacios de tutorías de distintas asignaturas, definidas por las direcciones de las carreras junto con las direcciones de los institutos. Por otra parte, también se implementaron programas de investigación, en los que fueron incluidos –con una renta– estudiantes interesados en esa formación. Por último, entre las líneas de acción propias, es interesante resaltar el otorgamiento de becas para estudios de posgrado y cursos de especialización, para que los docentes y no docentes se capaciten y, de este modo, garantizar una educación de calidad.

La Universidad también cuenta y promueve una serie de líneas de becas externas, entre las que se encuentran las Becas Estratégicas Manuel Belgrano, lanzadas en 2021 por la Secretaría de Políticas Universitarias, y las becas Progresar/Pronafe, dependientes del Ministerio de Educación de la Nación. Las Becas Manuel Belgrano, destinadas a estudiantes de carreras estratégicas, tuvieron como destinatarios, en el caso de la UNAHUR, a 394 estudiantes de los institutos de Biotecnología e Ingeniería y Tecnología. Por otro lado, un poco más de cuatro mil estudiantes de la UNAHUR accedieron a becas Progresar/Pronafe.

A modo de conclusión, podemos afirmar que todas estas líneas de acción son el resultado de políticas educativas que están en consonancia con lo escrito en leyes y decretos. Todas y cada una de ellas están pensadas teniendo en cuenta a los y las estudiantes, para que su ingreso, permanencia y graduación sea algo real y factible. Sabemos que hay que seguir trabajando en pos de una mayor inclusión en la educación superior. Las y los estudiantes y la comunidad en general tienen que saber que tienen derecho a estudiar una carrera universitaria y que existe un Estado que tiene la

obligación de acompañarlos en toda su trayectoria, desde su ingreso hasta su graduación, para poder así tener una patria más justa y equitativa.



Bibliografía

- CONNELL, Raewyn W., *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata, 2006.
- DECRETO n.º 29.337/49 [en línea], disponible en: <https://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13382.pdf> [consulta: agosto de 2022].
- DUBET, François, *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.
- LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR n.º 24.521 [en línea], disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm> [consulta: agosto de 2022].
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL n.º 26.206 [en línea], disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm> [consulta: agosto de 2022].
- PERCZYK, Jaime (comp.), *Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria. Políticas públicas y universidad*, Villa Tesei, Libros de UNAHUR, 2019.
- UNAHUR, *Estatutos* [en línea], disponible en: <https://unahur.edu.ar/wp-content/uploads/2022/03/Estatuto-UNAHUR.pdf> [consulta: agosto de 2022].
- *Memoria anual 2021*.

El desarrollo del sistema público universitario: dilemas para su financiamiento

Juan Doberti

Introducción

La educación superior atraviesa un proceso de masificación en todos los países. El aumento de la escolarización de los niveles previos, la creciente importancia de la economía del conocimiento, la sustitución mediante la tecnología de las actividades no calificadas y el aliento gubernamental para dotar de mayor competitividad a los países son algunos de los elementos que explican este fenómeno.

Debido al incremento de las tasas de escolarización universitaria, las naciones se enfrentan al dilema de cómo financiar el nivel educativo más caro (el estudiante universitario cuesta, en promedio, un 50 % más que el del nivel medio y un 80 % más que el del nivel primario)¹ en forma masiva y con un amplio alcance territorial, puesto que resulta muy difícil para los estudiantes que viven en territorios periféricos

1 Datos extraídos de *Education at a Glance. 2021 OECD Indicators*, para el promedio de países de la OCDE [en línea], disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en [consulta: agosto de 2022].

trasladarse a los grandes centros urbanos para continuar sus estudios.

En los distintos países, los sistemas universitarios adquieren particularidades en términos de participación de los sectores público y privado y de los mecanismos de financiamiento. El devenir en cada nación está íntimamente ligado a su evolución histórica de creación de instituciones y a los procesos sociopolíticos asociados. En este artículo se expone sucintamente el proceso de desarrollo del sistema público universitario en la Argentina y luego se analizan los dilemas que se presentan para su financiamiento.

Los procesos de creación de universidades nacionales

La conformación del sistema público universitario es la resultante de un proceso muy largo que determinó la existencia actual de 67 instituciones con características disímiles en términos de antigüedad, oferta académica, tamaño y alcance geográfico. Hasta el año 1968 existían en el país solo diez casas de altos estudios (las Universidades Nacionales de Córdoba, La Plata, Litoral, Tucumán, Cuyo, Nordeste, Sur y Rosario, además de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Tecnológica Nacional), en un sistema de instituciones de alcance regional, algo notable en algunos casos (Cuyo, Litoral, Nordeste, Sur), incluso por las denominaciones.

Posteriormente, se pueden distinguir tres ciclos de creación de universidades. El primero se corresponde con el denominado Plan Taquini, que determinó la creación de quince universidades nacionales entre los años 1971 y 1975, en un proceso complejo que tenía los objetivos explícitos de descentralizar al país en términos geográficos, dar res-

puestas a las demandas de las comunidades locales, mejorar el desempeño de las casas de altos estudios y evitar la expansión desmedida de las instituciones de mayor tamaño.² A estos factores se agregaban también objetivos implícitos ligados al contexto político, que buscaban evitar la radicalización política de los estudiantes y generar la adhesión social hacia un gobierno autoritario con fuertes problemas para obtener una mínima legitimidad social.³ Más allá de las motivaciones gubernamentales, en la nueva configuración se dio paso a un alcance mayormente provincial de las instituciones.

El segundo ciclo se dio durante la década de 1990 y determinó la creación de diez nuevas instituciones, la mayoría de ellas en el conurbano bonaerense, para proporcionar una solución a las demandas de estudios superiores que no podían ser satisfechas por las instituciones existentes, pese a la aprobación de numerosas universidades privadas en el marco de un gobierno de neto corte pro-mercado.⁴ En especial, esto se vinculaba a la Universidad de Buenos Aires (UBA), que tenía una conducción enfrentada con el Gobierno nacional y había

2 En la formulación original del Plan Taquini solo se propuso la creación de cinco nuevas universidades.

3 Se puede encontrar información sobre las relaciones entre el contexto político y la implementación del Plan Taquini en Pablo Buchbinder, *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2005, y en Mónica Marquina y Mariana Mendonça, “El Plan Taquini: momento clave de la historia universitaria argentina”, en Alberto Taquini (h.) (comp.), *Universidad y cambio social. Plan Taquini: pasado, presente y futuro*, Caseros, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2022.

4 Entre los años 1988 y 1995 se crearon ocho nuevas universidades nacionales (seis en el conurbano bonaerense), se nacionalizaron dos (Universidad Nacional de La Rioja y Universidad Nacional de la Patagonia Austral), se crearon tres universidades provinciales y se autorizó el funcionamiento de 21 universidades privadas.

crecido tanto que su tamaño le impedía expandirse más sin sufrir problemas de coordinación insalvables.⁵

Por último, la tercera ola de creación de universidades, que comienza en el año 2002 y llega hasta 2015, incluyó veinte nuevas casas de estudios. En este ciclo se cierra el proceso de asentamiento provincial de las instituciones con la creación de las Universidades Nacionales de Chaco Austral, Río Negro y Tierra del Fuego,⁶ se profundiza la creación de universidades vinculadas territorialmente a municipios, especialmente en el conurbano bonaerense, y se avanza en la fundación de instituciones “del interior del interior”. Nuevamente se buscó otorgar un instrumento que diera respuesta a las demandas locales, en este caso bajo gobiernos que promovieron una fuerte expansión de la oferta educativa para lograr una mayor inclusión social a través del crecimiento del sector público.

Las tres oleadas de creaciones de universidades se dieron en contextos diferenciados. En el primer caso bajo la promoción de un gobierno dictatorial, en el segundo durante una administración que impulsaba la mayor participación del sector privado en todos los sectores, incluyendo el edu-

5 En Carlos Pérez Rasetti, “La expansión de la educación universitaria en Argentina: políticas y actores”, *Integración y Conocimiento*, 2014, se menciona como una razón para la creación de universidades la intención de reducir la influencia de la Unión Cívica Radical en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y se relativiza el objetivo de descentralizar a la UBA, porque las nuevas instituciones tuvieron ofertas académicas novedosas, más complementarias que sustitutas de las carreras de la UBA. En buena medida, la limitación del crecimiento de la UBA se esperaba que obedeciera a la creación de universidades privadas.

6 La creación de una universidad nacional por provincia era un antiguo anhelo expresado en términos teóricos y resistido en términos prácticos por el Consejo de Rectores de Universidades Nacionales (CRUN) a través del acta de la reunión 10/1972.

cativo, y en el tercero en un período signado por el avance estatal. Sin embargo, un rasgo común en los tres procesos de expansión de instituciones fue la resistencia de las universidades existentes, que quisieron evitar el aumento del número de casas de estudios.⁷ Los argumentos para oponerse fueron diversos, incluyendo la falta de planificación de las nuevas instituciones, la interferencia de la política ante la lógica estrictamente académica y el temor a perder financiamiento, aunque resultaba difícil anteponer en forma argumentativa que el temor a perder recursos justificaba no brindar educación a algunos compatriotas.

En el primer ciclo expansivo se pudo quebrar la resistencia de las universidades con el apoyo de las comunidades locales.⁸ En la segunda oleada también hubo una resistencia fuerte de los rectores agrupados en el CIN, pero la voluntad política del Gobierno fue un factor decisivo para concretar la expansión del sistema. El tercer ciclo de creación de instituciones también tuvo la oposición básica de las universidades existentes, aunque en algunos casos ese Consejo fue permeable a la formación de nuevas casas de estudios. El mayor peso que fueron adquiriendo instituciones de reciente creación debilitó la fuerte tendencia antagónica hacia la creación de nuevas universidades.⁹

7 Esto quedó plasmado en las actas del CRUN de las reuniones 11/1969, 11/1970, 3/1972, 10/1972 y 11/1972 y en los Acuerdos Plenarios del cin 23/1991, 648/2007, 649/2007, 788/2011, 847/2013, 960/2015, 989/2016 y 1004/2016.

8 Juan Carlos Del Bello y Osvaldo Barsky, *Historia del sistema universitario argentino*, Viedma, Universidad Nacional de Río Negro, 2021, p. 358.

9 Las nuevas instituciones siempre fueron más propensas a la apertura de nuevas casas de estudios. Esto se observa, desde la primera oleada, en el CRUN, en el cual solo la Universidad Nacional del Comahue se manifestaba a favor de las nuevas universidades.

Los dilemas para el financiamiento de la masificación universitaria

La descripción del devenir de la creación de nuevas universidades muestra que, pese a la resistencia de las instituciones previas, el sistema público universitario logró expandirse hasta contar con 67 instituciones y el asiento de al menos una casa de altos estudios por provincia. Resulta notable que la Argentina cuente con una elevada tasa de cobertura del sistema universitario en términos internacionales,¹⁰ pese a tener una finalización del nivel secundario muy inferior a la universalización contenida en la Ley de Educación Nacional n.º 26.206.

La absorción de la matrícula universitaria en el país está a cargo, en su mayor parte –el 81 % del total–, del sistema público, como sucede también en México, a diferencia de lo que ocurre en otros países latinoamericanos como Chile y Brasil, donde el porcentaje citado prácticamente se invierte en favor del sector privado. De hecho, la experiencia comparada muestra situaciones muy diversas, con una primacía del sector público en países con sistemas educativos prestigiosos –como Alemania, Francia, España y la mayoría de los europeos–, y casos en los cuales el sector privado concentra a la mayoría de los estudiantes –como Corea, Japón y la mayoría de los países del este asiático, también con sistemas educativos valorados.

Más allá del modelo elegido para absorber la matrícula, todos los países promueven actualmente la masificación de los estudios superiores porque, ante el avance tecnológico,

10 Tasa bruta de escolarización de la educación superior, según datos del Banco Mundial para el año 2020.

resulta inviable en términos socioeconómicos un país sin una población altamente educada. De hecho, la correlación entre el nivel económico, el desarrollo humano y la escolarización de la población es altísima, más allá de algunas excepciones observadas.¹¹

Resulta notorio que, más allá de la resistencia de algunos actores sociales y de períodos sin creación de universidades,¹² el sistema elegido por la sociedad argentina para la oferta universitaria se ha basado esencialmente en el sistema público universitario, el cual ha mostrado indicadores muy positivos de cobertura y los estándares más elevados del país en términos de calidad, según los *rankings* internacionales.¹³ En estos términos, debe resaltarse el rol de las nuevas universidades, que han logrado, en poco tiempo, una absorción de la matrícula significativa, pues sus estudiantes pasan a representar el 9,6 % del total del sistema público –si se considera a las instituciones de la tercera ola de creación de instituciones– y el 20,4 % –si se suman los alumnos de la segunda ola.¹⁴ En términos de calidad, también cabe destacar algunos ejemplos notables de estas instituciones, como los casos de las Universidades Nacionales de Quilmes, San Martín y Río Negro, cuyos indicadores de

11 Las excepciones corresponden básicamente a países petroleros o muy pequeños Estados vinculados a la actividad financiera.

12 Carlos Pérez Rasetti (ob. cit.) expone que durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989), quien no contaba con mayorías parlamentarias, la expansión universitaria se dio a partir del aumento de la matrícula (al eliminarse los exámenes de ingreso) y de las carreras.

13 Las universidades públicas argentinas se ubican en la cima de los *rankings* internacionales elaborados por SCImago y QS.

14 Datos extraídos del *Anuario de Estadísticas Universitarias 2019* de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

producción académica se encuentran entre los primeros puestos del país, pese a no encontrarse entre las más grandes ni mejor financiadas.¹⁵

Sin embargo, el sistema público universitario, caracterizado por el libre acceso y la gratuidad de la enseñanza de grado, se enfrenta a algunos dilemas para su sostenimiento económico. En este sentido, si se plantea una cobertura de la educación superior cercana a la universalización, se requerirán más recursos para hacer frente a ese desafío. Potencia la demanda de fondos el aumento de la tasa de finalización del nivel secundario, el cual tiene una tendencia creciente, más allá de estar aún lejos de la finalización de todos los estudiantes. Además, agrega una mayor complejidad a esta situación la percepción de que la obsolescencia de los conocimientos requiere una “educación para toda la vida” y la adhesión de un cuarto nivel de posgrado, a menudo con subsidios cruzados del nivel de grado en aspectos ocultos, como la infraestructura o el personal administrativo.

Como todo dilema económico, este puede ser considerado tanto desde la obtención de mayores recursos como desde la minimización de los costos. En el caso analizado, esta última opción luce poco promisoria porque la universidad cumple funciones muy reguladas a través de estándares de calidad que no pueden incumplirse. Su función de producción exige el cumplimiento de planes de estudios aprobados legalmente, con relaciones entre docente y estudiantes razonables, pago de salarios inflexibles por su determinación a través de convenciones colectivas de trabajo, uso de instrumental inevitable en las carreras experimentales, etcétera.

15 Según datos del *ranking* de instituciones de investigación de SCImago para el año 2021.

En este sentido, el elemento más novedoso está representado por la educación a distancia, que podría alterar la relación de costos de la actividad universitaria, aunque aún no están claros sus efectos económicos y hay serias limitaciones para el dictado de muchas carreras y materias.

Ante las dificultades para la reducción de costos, las dos alternativas básicas para el aumento de los recursos son el mayor aporte estatal y el cofinanciamiento del sector privado. La primera alternativa será seguramente inevitable bajo el ordenamiento legal vigente, que impide el cobro de aranceles, y el consenso político, sumado a la tradición histórica del país, que valora la gratuidad universitaria. Sin embargo, esta decisión no estaría exenta de dificultades, debido a las serias restricciones del Estado argentino para lograr una mayor extracción de fondos y a la competencia de otras finalidades como la salud pública, la seguridad, la infraestructura o la vivienda.

El cofinanciamiento del sector privado como mecanismo para el aumento de los recursos, según muestra la experiencia comparada, puede darse a través de dos mecanismos: el cobro de aranceles en las universidades estatales o el aumento de la participación de la matrícula de las universidades privadas.¹⁶ En ambos casos existen tres problemas básicos: 1) la inequidad al establecer un arancel para cursar estudios superiores, lo que dificulta la prosecución de los estudios a los sectores de menores recursos y obstaculiza el mecanismo más importante de movilidad social ascendente; 2) la obtención de recursos propios por parte de las universidades nacionales mediante el cobro por la prestación de

16 Philip Altbach, Hans De Wit y Ayenachew Woldegiyorgis, *Public vs. private participation in higher education: Realities and debates*, Unesco, 2021.

servicios (consultoría, cursos, etc.) nunca constituye una alternativa cuantitativamente relevante porque los márgenes de ganancia son escasos; y 3) la captación de recursos propios, si bien podría canalizar más recursos hacia las instituciones, también podría ser utilizada para retacearles fondos públicos ante la presencia de una fuente alternativa. En consecuencia, no queda claro si estos fondos adicionales constituirían un aumento de recursos o si serían compensados con una disminución de las transferencias del Tesoro Nacional.

Síntesis y conclusiones

El sistema universitario argentino se caracteriza por la absorción del sector público de más del 80 % de la matrícula, la gratuidad de los estudios de grado y el acceso irrestricto a las carreras. El sistema actual es la resultante de un desarrollo histórico que aumentó la oferta estatal para dar cobertura a las demandas crecientes de educación superior. Más allá de algunas soluciones fáciles e ilusorias, como la baja de costos a través de la educación a distancia o los cambios demográficos que reduzcan la matrícula, la experiencia comparada en los países con predominio de la oferta pública es que se requerirá un importante aporte fiscal.

El cuidado riguroso de los recursos públicos y la incorporación de tecnologías y sistemas de gestión que permitan ganancias de eficiencia también serán inevitables para instituciones a las que cada vez se les exigen más y mejores prestaciones de enseñanza, investigación, gestión y extensión.

La alternativa de un mayor financiamiento del sector privado presenta los problemas de una posible sustitución de los aportes públicos que no incremente los fondos, sino que altere su composición, y de un aumento de la segregación social en un contexto de alta segmentación en diferentes campos de la vida comunitaria.

En última instancia, la decisión del financiamiento universitario tendrá siempre como eje subyacente la preferencia del modelo de sociedad al que se aspira. Los distintos hitos constitutivos del legado de la universidad argentina, como la Reforma de 1918 o la consagración normativa de la gratuidad en 1949, sumados a la expansión del sistema público en los tres ciclos descriptos, exigen una coherencia en las decisiones de financiamiento que permita dotar a las universidades de los recursos para su funcionamiento y honrar un legado prestigioso. La experiencia comparada de países desarrollados demuestra que no es el único modelo posible, pero sí uno con antecedentes válidos.



Bibliografía

ALTBACH, Philip, HANS DE WIT y Ayenachew WOLDEGIYORGIS, *Public vs. private participation in higher education: Realities and debates*, Unesco, 2021.

BUCHBINDER, Pablo, *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2005.

CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES NACIONALES, Actas de las reuniones n.º 11/1969, 11/1970, 3/1972, 10/1972 y 11/1972.

CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL, Acuerdos plenarios n.º 23/1991, 648/2007, 649/2007, 788/2011, 847/2013, 960/2015, 989/2016 y 1004/2016.

DEL BELLO, Juan Carlos y Osvaldo BARSKY, *Historia del sistema universitario argentino*, Viedma, Universidad Nacional de Río Negro, 2021.

MARQUINA, Mónica y Mariana MENDONÇA, “El Plan Taquini: momento clave de la historia universitaria argentina”, en Alberto TAQUINI (h) (comp.), *Universidad y cambio social. Plan Taquini: pasado, presente y futuro*, Caseros, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2022.

PÉREZ RASETTI, Carlos, “La expansión de la educación universitaria en Argentina: políticas y actores”, en *Integración y Conocimiento*, n.º 2, 2014.

Futuros posibles: algunas notas para pensar la enseñanza y la universidad

Melina Fernández

Los hechos históricos que vivimos en carne propia suelen reconocerse fácilmente frente a la pregunta “¿qué estabas haciendo cuando sucedió...?”. Así, muchos recordamos dónde y con quién estábamos frente al estallido de las Torres Gemelas de diciembre de 2001 o cuando un atentado terrorista hizo explotar el edificio de la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA). Lo que nos conmueve deja una huella profunda en nuestra memoria.

Si hacemos el ejercicio de recordar el 20 de marzo de 2020, muy probablemente no sea necesario decir que fue el día en que se anunció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en nuestro país. Quienes lean estas páginas –y quien las escribe– recordarán los pensamientos que se agolpaban por entonces, los miedos, la incertidumbre y la perplejidad que sentimos frente a una pandemia.

Este relato, que sucede en el plano personal, también se juega en la memoria colectiva e institucional: ¿qué hacer, como universidad, frente a una pandemia? ¿Cómo seguir enseñando con los edificios vacíos, en medio del dolor? ¿Qué cosas tenían sentido frente a un presente tan desconcertante?

Lo cierto es que, aunque no sabíamos cómo, no hubo dudas acerca del sentido de lo que debía hacerse: la educación es esencial y lo que teníamos que hacer era seguir trabajando para garantizar este derecho. Esta convicción, marca de origen de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), es el norte (o el sur) de lo que hacemos.

Una semana después de lo previsto en el calendario académico, los docentes de la institución estábamos iniciando las clases en el campus virtual y compartiendo encuentros virtuales de formación docente (y, sobre todo, creando un espacio donde seguir acompañándonos) para poder enseñar en la virtualidad. En jornadas en las que el tiempo se desdibujaba y tratábamos de comprender las condiciones en las que vivían nuestros y nuestras estudiantes, continuamos enseñando. Descubrimos, en aquellos aciagos días, otros modos de ser y hacer universidad.

Recordar esta escena, lejos de ser un acto nostálgico, busca poner en foco que la pandemia representa un punto de inflexión a la hora de pensar no solo la enseñanza, sino la universidad en su conjunto. Pensar el presente y el porvenir implica, necesariamente, reconocernos en sus efectos, en la profundidad de las transformaciones que se desplegaron tras esta experiencia.

El presente artículo se propone contribuir a indagar en los modos de ser universidad tras la pandemia y, fundamentalmente, en los desafíos que implica hacer realidad nuestro anhelo de una universidad que da a todos y a todas lo mejor, al mismo tiempo que nos preguntamos y tejemos respuestas dinámicas y tentativas sobre qué es lo mejor y qué es lo necesario, en un contexto en permanente transformación. Para llevar a cabo esta tarea, propongo un recorrido por tres *territorios*.

El primero es un recorrido por *lo fantasmal*: hablar de virtualidad implica incursionar en un terreno cargado de representaciones y temores que tienen profundos efectos en nuestros modos de pensar y actuar. Desde distintos sectores y por múltiples causas, la virtualidad siempre ha estado bajo sospecha: su permanente comparación con la presencialidad, su asociación con un proyecto político y cultural de corte neoliberal, su halo de esnobismo e identificación con una elite, en fin, son algunas de las múltiples sospechas que reverberan aquí. Como en el psicoanálisis, el fantasma no es lo que se opone a la realidad, sino que es parte del modo en que la aprehendemos. De ahí la necesidad de incursionar en este territorio.

El segundo territorio que propongo visitar es el de *las cristalizaciones*. Observo cierto peligro latente a la hora de hacer balances sobre lo ocurrido durante estos dos años de pandemia y de enseñanza en la virtualidad: el riesgo de creer que lo que hicimos es lo mejor que la virtualidad puede ofrecernos.

Cierto es que aprendimos mucho y ampliamos el registro de lo pensable a la hora de generar una propuesta de enseñanza. Incorporamos la dimensión de lo asincrónico, exploramos las posibilidades que da el acceso a recursos y materiales a la hora de enseñar; todo esto, lejos de perderlo, lo incorporamos a nuestra mochila docente. No obstante, lo que hicimos –que fue y es muy significativo– no agota las posibilidades de las mediaciones tecnológicas en la educación. Queda un largo camino por recorrer. Es tan riesgoso pensar que porque pudimos salir adelante en la pandemia conocemos todas las posibilidades de la virtualidad, como creer que, ahora que podemos volver a las aulas, la virtualidad no es un territorio para seguir explorando y habitando.

La propuesta es no dejar caer la experiencia de la pandemia en las tentadoras garras del binarismo, tan omnipresente en nuestras formas de construir los análisis.

El recorrido finaliza en el territorio de *los futuros deseables y posibles*. En términos de “Bifo” Berardi, la perspectiva de la futurabilidad pone de relieve “la multiplicidad de futuros posibles inscriptos en la actual conformación social”.¹ Deseamos explorar aquí las condiciones necesarias para hacer realidad ese principio rector de nuestros mejores anhelos como comunidad universitaria: trabajar para ser los y las mejores docentes, para que nuestras y nuestros estudiantes puedan recibir la mejor educación.

Lo fantasmal

Los primeros meses de la pandemia nos pusieron de cara a una serie de debates sobre la educación virtual que aún hoy continúan sin saldarse. Entre los discursos que aparecen con más fuerza podemos mencionar el que vincula a la virtualidad con un proyecto político y cultural neoliberal y elitista.

Ciertos hechos y momentos conducen a tal asociación: la proliferación de cursos, formaciones y carreras universitarias a distancia arancelados que colmaron la escena educativa a principios de este siglo está inscripta en este fantasma. Esas iniciativas, en muchos casos, se acercaron más a un modelo de negocios rentable que a un modelo educativo. Por otra parte, el discurso neoliberal hizo propios algunos

1 Berardi, Franco, *Futurabilidad: la era de la impotencia y el horizonte de posibilidad*, Buenos Aires, Caja Negra, 2019.

significantes que son complejos y necesarios, como la innovación y la tecnología, y los vacíos de sentido.

Creemos necesario sumar a este debate argumentos que recuperen otras huellas de origen de la educación mediada por tecnologías. Las propuestas de educación a distancia tuvieron y tienen una impronta democratizadora en relación con el acceso a la educación. Históricamente, permitieron llegar a poblaciones geográficamente alejadas de los centros urbanos en los que se concentra la formación. Permiten, también, que las personas que trabajan, crían hijos e hijas y no tienen el tiempo para cursar físicamente puedan hacerlo en la virtualidad, aprovechando las posibilidades que da la combinación de sincronía y asincronía en este tipo de propuestas.

En esta misma línea, la pandemia puso sobre la mesa las desigualdades –económicas, geográficas, culturales– en términos de acceso a dispositivos y a una conexión de calidad. Con mucho dolor, vimos cómo las chicas y los chicos de sectores medio-altos que asistían a escuelas de gestión privada contaban con condiciones favorecedoras para continuar estudiando, mientras que los chicos y las chicas de sectores vulnerados contaban con acceso intermitente a una conexión a internet y compartían entre varias personas un dispositivo al que podían acceder en contados momentos del día. Estas profundas desigualdades evidenciaron que hoy el acceso a un dispositivo y a una conexión de calidad son una necesidad y, por lo tanto, un derecho irrenunciable para que podamos hablar de justicia educativa. El regreso de Conectar Igualdad marca el rumbo en este sentido.

Pensar que podemos volver a la educación presencial y abandonar la virtualidad implicaría pensar una educación para las elites, en la que estas acceden a un mundo expan-

dido, mientras que los sectores vulnerados solo acceden al territorio presencial. Las posibilidades –y riesgos, no hay que negarlo– del territorio virtual son enormes y, por eso, es necesario trabajar para que todos y todas puedan acceder a las mejores propuestas educativas, que amalgamen lo mejor de la presencialidad y la virtualidad. No se trata de restringir posibilidades, sino, muy por el contrario, de expandirlas para incluir y enseñar.

El territorio de las cristalizaciones

La experiencia pandémica significó, para muchos y muchas docentes, una inmersión intensiva y urgente en el mundo virtual. Múltiples y variadas propuestas de formación fueron parte del paisaje de esos primeros meses de encierro. Proliferaron los tutoriales y los grupos de WhatsApp con consultas sobre “cómo se hace para”. En pocos meses, nuestro vocabulario incorporó palabras hasta entonces desconocidas. Más allá del aprendizaje de herramientas y la exploración de recursos –o a partir de ellos–, surgieron reflexiones y preguntas muy valiosas acerca de la enseñanza y sus sentidos. En muchos casos, la virtualidad nos permitió desnaturalizar lo que sucedía en las aulas presenciales y encontramos en la hibridación potencialidades que nos permiten pensar por fuera del binarismo presencial-virtual.

Pero existe el riesgo de creer que lo que aprendimos es suficiente para enfrentar el escenario presente. Sabemos que uno de los rasgos centrales del oficio de enseñar es la necesidad permanente de repensar nuestras prácticas, porque el contexto es dinámico y exige poder reinventarlas. La bella frase del poeta portugués Fernando Pessoa, “vivir

es ser otro”, echa luz sobre la necesidad de pensar cómo podemos enseñar hoy y ahora.

Hasta aquí nos centramos en la enseñanza, pero esta reflexión puede ser ampliada a la universidad en su conjunto. Las dimensiones espacio-temporales fueron reconfiguradas en todos los planos: la gestión institucional, los modos de enseñar, los dispositivos de acompañamiento y orientación de estudiantes, las prácticas de estudio de las y los estudiantes, la organización de las estructuras de funcionamiento universitario, los marcos legales para permitir estas adaptaciones, la infraestructura tecnológica requerida. En síntesis, la universidad, como tecnología social y de la organización, tuvo que ser reinventada.

Inicialmente, esa reinención se dio con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica y, con el paso de los meses, como forma de dar respuestas a las demandas sociales que surgieron en el contexto pandémico. De esta manera, asistimos al despliegue de una gran cantidad de acciones que cambiaron la fisonomía de la Universidad. En el caso de UNAHUR, los laboratorios de docencia e investigación, cerrados debido al ASPO, se transformaron en laboratorios que realizaban pruebas de PCR para detectar COVID-19; se creó el centro de rehabilitación respiratoria para pacientes contagiados; se fabricó el medidor de dióxido de carbono y se llevó adelante el Programa Aula Abierta, que dotó de aulas virtuales a todas las escuelas de Hurlingham de nivel inicial, primario y secundario.

La Universidad se puso al servicio de las demandas sociales, que exigieron que sus actores realizaran aprendizajes y generaran conocimientos en tiempo presente: una respuesta histórica frente a una situación también histórica y sumamente desconcertante.

La profundidad de estas transformaciones implica seguir repensando la universidad: del mismo modo que no podemos seguir enseñando como lo hacíamos antes, resulta impensable volver a los modos de hacer prepandémicos.

Los futuros deseables

Vivir es ser otro. Y sentir no es posible si hoy se siente como ayer se sintió: sentir hoy lo mismo que ayer no es sentir –es recordar hoy lo que ayer se sintió, ser hoy el cadáver vivo de lo que ayer fue vida perdida.

Borrar todo del cuadro de un día para el otro, ser nuevo con cada madrugada, en una revirginidad perpetua de la emoción –esto, y solo esto, vale la pena ser o poseer, para ser o poseer lo que imperfectamente somos.

Fernando Pessoa, *Libro del desasosiego*

Retomemos la idea de *futurabilidad*. Al plantearla, Franco Berardi sostiene que “el futuro no está prescripto, y la sucesión del ahora y el mañana no es monolítica ni está predefinida”. En el presente se inscriben muchos futuros posibles: nos proponemos en estas líneas finales trazar algunas pinceladas sobre los futuros deseables.

Esos futuros se construyen a partir de una comprensión: nuestro oficio, el de enseñar, implica aceptar la reinención de nuestras prácticas como una condición permanente. Pensar hoy la enseñanza conlleva pensar en la hibridación de tiempos y espacios, asumir el desafío de integrar las posibilidades de la virtualidad y la potencia de la presencialidad.

Estas combinaciones nos permitirán generar propuestas pedagógicas que contemplen la diversidad de realidades de nuestros y nuestras estudiantes: propuestas flexibles, en las que podamos construir, por ejemplo, otras formas de agrupación del estudiantado, con mayores niveles de autonomía sobre la cursada y la posibilidad de realizar diversos recorridos a partir de combinaciones de presencialidad y virtualidad. Creemos que el desarrollo de este tipo de propuestas contribuirá al sostenimiento de las trayectorias, uno de los mayores desafíos en términos de inclusión que tenemos en las universidades.

Imaginamos una enseñanza que se traza en tiempo presente, que se hace con otros y otras, porque la relevancia de lo que hacemos así lo requiere. Una enseñanza que se teje entre preguntas y búsquedas, que no aplica fórmulas ni recetas y recoge la experiencia y los aprendizajes como punto de partida para su reinención.



Investigación y formación en prácticas

Nancy Ganz

Abordaremos una experiencia ocurrida durante la pandemia y la pospandemia.¹ Para ello, volvemos sobre nuestra corta historia y recordamos que, a mediados de 2018, se originó un espacio de trabajo colectivo que aglutinó a las y los profesores de las asignaturas vinculadas a las prácticas. La diversidad nucleó a especialistas de distintas disciplinas, formación y trayectorias académicas. Nuestras acciones estuvieron vinculadas al desarrollo de una agenda común de actividades, que incluyeron reuniones mensuales, discusiones conceptuales y presentaciones sobre la diversidad de abordajes en múltiples contextos. Se trató de un espacio de formación y perfeccionamiento entre un conjunto de profesores y profesoras que, en lo cotidiano, formularon propuestas

1 Durante la pandemia, la UNAHUR dictó todas las asignaturas vinculadas al área de prácticas. Estas se desarrollaron con diversas modalidades y acuerdos interinstitucionales. En el segundo cuatrimestre de 2021, se flexibilizó la presencia en instituciones educativas. En las universidades nacionales, este escenario hizo posible el regreso paulatino de encuentros y clases presenciales.

formativas en las cinco carreras de los profesorados universitarios, pertenecientes al Instituto de Educación.

El clima y la participación voluntaria colaboraron siempre en intervenciones potentes y en encuentros con un proyecto formativo que nos entusiasmó: trabajo entre colegas en sintonía con un objetivo compartido. Las prácticas son espacios que articulan saberes, mundos, edificios y acciones directas con las y los destinatarios. Con esa plataforma en común, llegado el momento de la pandemia nos embarcamos en el estudio sobre el aprendizaje y el desempeño de nuestros estudiantes. La práctica se aprende en los diversos escenarios de las biografías vividas y de las propuestas explícitas formativas en la universidad. Adentrarnos en ese conocimiento fue lo que nos propusimos hacer. Consideramos que este relato permite conectar a profesoras y profesores de diferentes campos disciplinares con fenómenos que han sucedido en la vida real de los estudiantes. Constituye, a modo de ejemplo, una experiencia colaborativa, que nos permitió el estudio sobre modelos y prácticas en uso.

En las páginas que siguen, describimos la modalidad de la experiencia, tanto en lo que se refiere a la formación como a la investigación, así como las preguntas, la metodología y la construcción de un saber que nos orientó durante el primer año de pandemia y que se fue desarrollando bajo una alfabetización múltiple, a través de diferentes medios de comunicación. La experiencia nos permitió un espacio de construcción creativa de pensamiento y aprendizaje social dentro de las carreras de profesorados universitarios en la UNAHUR.

Durante la pandemia, se desarrollaron los cursos de práctica en cada disciplina en diversos espacios de estudio y de trabajo; la pregunta inicial que entonces nos realizamos

como profesores y profesoras consistió en saber cómo se aprende la práctica durante la pandemia. Para responderla, nos focalizamos en los aprendizajes de las y los estudiantes de profesorados durante su formación inicial en las cinco carreras de los profesorados de la UNAHUR.

Un modelo o enfoque ecológico

Ponemos a consideración las tareas cotidianas que las y los profesores de prácticas hemos realizado. Dichas tareas incluyeron momentos colectivos de elaboración, según un cronograma diseñado y propuesto entre julio de 2021 y junio de 2022. En los encuentros programados durante ese período, la asistencia del grupo de trabajo² en las diversas reuniones (presenciales o remotas) fue variada y adecuada a las posibilidades horarias de cada participante. Una aceptación individual y un compromiso por el trabajo compartido fue lo que mantuvo al grupo de profesores y profesoras en una experiencia intensa de estudio y formación en investigación. El siguiente es el detalle de las tareas realizadas en este programa anual de formación en investigación.

1. A fines de junio de 2021, se mantuvo una primera reunión bajo una doble modalidad: presencial, en un aula de la UNAHUR, y con conexión remota de algunos profesores y profesoras. El intercambio se centró en la definición del título del estudio, la especificación de los componentes de la

2 El grupo de trabajo estaba integrado por profesores y profesoras de prácticas de las carreras de profesorados universitarios en Letras, Matemática, Biología, Educación Física e Inglés.

investigación (objetivos, metodología, dimensiones, variables, tipo de muestra) y el acuerdo respecto de ciertas cuestiones éticas.³ También se acordó el uso de un lenguaje inclusivo, como plataforma común en la Universidad. Se diseñó un cronograma de inicio, para que la temporalidad del trabajo de campo concuerde con el calendario académico. Como modelos de comunicación, se puso en circulación una primera versión de la propuesta de trabajo en una plataforma de alojamiento de archivos de uso compartido, se conformó un grupo de chat y se incluyó bibliografía de lectura para el conjunto de las y los profesores participantes. La invitación fue amplia, dirigida a todos las y los docentes que se desempeñan en el área, ya sea desde el inicio de las carreras o posteriormente.⁴

2. En los encuentros siguientes, se discutieron artículos referidos al origen y la modalidad de la investigación, dentro de las carreras de formación docente en sistemas de educación superior no universitarios y universitarios. Se avanzó sobre el diseño y la escritura de elementos del marco conceptual y de los antecedentes por disciplinas. Diversos abordajes del trabajo se desarrollaron por áreas. Por ejemplo, el Grupo de trabajo de Educación Física –cuya carrera cuenta con una elevada matrícula de cursantes y de profesores y profesoras con desempeño en la práctica– elaboró un cuadro de antecedentes según categorías establecidas en las lecturas realizadas del área, que luego fue extendido al

3 El Comité de Ética considera y avala los criterios necesarios a tener en cuenta.

4 En 2016 iniciaron las carreras de profesorado universitario de Educación Física y Letras.

conjunto de carreras. Se tomó como criterio común la selección de lecturas de antecedentes locales e internacionales que guardaran relación con el escenario de la pandemia, junto con las lecturas y los abordajes conceptuales propios de cada disciplina y que involucran investigaciones vinculadas a las didácticas específicas.

3. Se desarrolló una hoja de ruta y se diseñó la construcción de las herramientas para el trabajo de campo. El diseño de entrevistas y observaciones tuvo en cuenta a las y los posibles destinatarios a ser entrevistados, en función del dictado de asignaturas de prácticas durante el tiempo que se realizó el trabajo de campo (segundo cuatrimestre de 2021). Sobre los instrumentos elaborados hubo varias revisiones y se presentaron los diversos modelos trabajados dentro de cada grupo disciplinar. Se acordó entrevistar a un mínimo de cuatro y un máximo de diez estudiantes. Dada la dificultad de articulación en el contexto de la pandemia, la propuesta de realizar las entrevistas a las y los profesores de las escuelas secundarias que reciben practicantes (coformadores) fue desechada.⁵ El guion definitivo de las entrevistas se estableció a partir lecturas e intercambios realizados entre las y los docentes de los grupos.

4. En cuanto al marco de abordaje de las discusiones en los grupos, se tomó como referencia el artículo “Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica”, del Laboratorio de Análisis de Procesos Psicológicos Superiores (LAPPS), de la Facultad de Estudios

⁵ El diseño del estudio preveía esas entrevistas, pero la pandemia obligó a dejar de lado esta opción, igual que las observaciones en campo.

Superiores Iztacala.⁶ El texto nos acercó un modelo de análisis funcional para el estudio del aprendizaje. Permitted revisar los usos ordinarios de *estudiar* y *aprender*, conocer sobre la interacción didáctica como dominio teórico conceptual y particularizar la promoción de competencias que se realiza al momento de estudiar. El material nos proporcionó un ejemplo de formación e investigación que impacta en la vida de las aulas universitarias.

Nos adentramos en el conjunto de los profesorados universitarios de la UNAHUR con el objeto de visualizar en detalle el aprendizaje de la práctica y observar cómo las relaciones conducen a competencias específicas, tomando el modelo del LAPPS. Lo elegimos por su carácter sincrónico de las relaciones funcionales, en las cuales las y los estudiantes configuran capacidades de estudio que desembocan en aprendizajes deseables. El modelo considera el componente del desempeño didáctico de las y los profesores y profesoras locales, pero no lo toma como eje central para el análisis funcional. Nos propusimos prestar especial atención a “cómo se aprendió la práctica en las aulas universitarias durante la pandemia”.

Cada grupo de trabajo elaboró y compartió un guion de entrevista en la que se consideró: una primera parte de datos de cada estudiante (los datos de contexto); una segunda parte con interrogantes que intentaron captar las variables de los objetivos del estudio, y una tercera parte que captó el saber disciplinar específico de los futuros graduados o profesor/profesora universitarios.

6 Germán Morales y otros, “Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica”, *Revista de Educación y Desarrollo*, n.º 37, abril-junio, 2016, pp. 5-14.

Las entrevistas elaboradas fueron probadas y reelaboradas, en función de algunas dificultades halladas al momento de las respuestas de las y los estudiantes. De ese modo, se eliminaron e incluyeron otras preguntas.

5. En los siguientes encuentros, presenciales o mixtos, se trabajó con los borradores y las primeras anotaciones sobre lo relevado en las entrevistas. Esta información recuperó las voces de las y los estudiantes de diversas edades y géneros de las asignaturas de práctica en nivel medio formal y no formal. La elaboración compartida de borradores de los documentos, con las primeras hipótesis, fue trabajada en grupo.

6. Las y los profesores especialistas agruparon algunas de las respuestas obtenidas. En el caso de Biología, los y las estudiantes dijeron aprender solos o solas, estudiar de manera convencional y realizar resúmenes, marcar textos y elaborar cuadros. En el grupo de Inglés, las y los estudiantes señalaron que la clave es ir a las escuelas. En el grupo de Educación Física, mencionaron que estudian los fines de semana, y con dificultad, en su hogar; que realizan lecturas con sus compañeros y compañeras, toman notas y marcan textos; que la materia (de la práctica) es donde aprenden a ser profesores/profesoras. Por su parte, el grupo de estudiantes de Letras, integrado en su mayoría por mujeres con hijos pequeños, precisó que la práctica “se estudia en todas las materias, no es específica de una materia”; que leen muchas horas y no hacen resúmenes; que estudian de noche y en la casa, y cuentan con un “deseo profundo de estudiar”. Las y los estudiantes de Matemática dijeron que yendo a escuelas y realizando sus planificaciones mejoran la práctica, que estudian leyendo y viendo videos, y que toman apuntes

en las clases. Afirmaron asimismo que el tiempo en la pandemia les permitió el estudio, pero, a la vez, el hecho de permanecer con sus hijos e hijas en las casas les restó tiempo para poder estudiar; les pareció difícil la materia de la práctica y consideraron que requiere anticipación. Las y los estudiantes de las cinco carreras destacaron su rol como estudiantes asistentes para el aprendizaje de la práctica: “Estar en la universidad ya te enseña a ser docente”.

7. El conjunto de profesores y profesoras de prácticas decidió incluir la realización de un *focus group*, con presencia de al menos un o una estudiante por carrera de profesorado, que no hubieran sido entrevistados previamente.⁷ Esta tarea prosiguió con un encuentro presencial, en el que se analizó y discutió ampliamente la desgrabación de la entrevista. El análisis realizado (grabado y desgrabado) se compartió en la plataforma digital para su lectura posterior.

8. Finalmente, a partir de la lectura general de todo el material de análisis de las entrevistas y de las tareas comparadas en los encuentros presenciales, se elaboró un documento. En él se reconocen cinco elementos como recurrencias: el estudio y los diversos espacios; la familia y la pandemia; las experiencias previas y durante las prácticas; la programación; la/s teoría/s en uso; y el intercambio, el acompañamiento y la reflexión.

⁷ El *focus group* se llevó a cabo en el mes de diciembre de 2021 y contó con la participación de cuatro estudiantes. Una carrera no contó con su representante, ya que no fue posible que se sumara al grupo.

El relato de estas ocho tareas compartidas trasluce la modalidad de una propuesta de trabajo en la que se recuperan los saberes de las y los profesores y se diseñan y organizan las actividades, cuya resolución permite continuar tomando decisiones a medida que se avanza. De modo espiralado se va construyendo sentido y se profundiza en temas reales de nuestro cotidiano profesional. Nos propusimos ver la propia tarea colaborativa como una unidad de análisis; disecando y comprendiendo el porqué de sus resultados.

En síntesis, podríamos señalar que, así como las y los estudiantes han manifestado que la pandemia no les impidió estudiar sobre las prácticas, las y los profesores hemos otorgado a las tareas de formación en investigación en pandemia un lugar de detalle microscópico bajo un modelo o enfoque ecológico de aprendizaje colaborativo.



Bibliografía

- BORSOTTI, Carlos, *Temas de metodología de la investigación*, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 2009, capítulos II y III.
- CHAICKLIN, Seith y Jean LAVE, *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- MORALES, Germán, Edgar CHÁVEZ, Raúl RODRÍGUEZ, Benjamín PEÑA y Claudio CARPIO, “Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica”, *Revista de Educación y Desarrollo*, n.º 37, abril-junio, 2016, pp. 5-14.
- SABINO, Carlos, *El proceso de investigación*, Buenos Aires, Lumen, 1986.

El salto hacia adelante

Mariana Maggio

En marzo de 2022, las universidades argentinas reabrieron sus edificios de modo pleno, en el contexto de la mejora de los indicadores sanitarios de la pandemia de COVID-19. Cada universidad definió las características del regreso, habida cuenta de las posibilidades que ofrecía la normativa del momento. Las ofertas fueron desde la presencialidad plena a la educación a distancia, con diferentes combinaciones y balances, e incluyendo la posibilidad de optar entre distintas alternativas. En algunos casos, las definiciones se tomaron para el conjunto de la institución y, en otros, fueron las diversas unidades académicas e, incluso, los equipos docentes los que eligieron el camino a seguir. El conjunto parece lucir mucho más diverso que en las prácticas anteriores a la pandemia. ¿Esto quiere decir que hay un proceso de transformación en ciernes? ¿Se abre una nueva etapa para la enseñanza y el aprendizaje en las universidades? Con el objetivo de responder a estos interrogantes vamos a efectuar un breve análisis retrospectivo sobre lo vivido en el transcurso de la pandemia, para luego centrarnos en las condiciones que requiere un proceso de transformación hacia formas de enseñar y aprender contemporáneas en este nivel educativo.

De dónde venimos

En la Argentina, las universidades nacionales tienen una importante historia en materia de educación a distancia. Si bien, en muchos casos, su despliegue se dio en líneas y programas específicos, configuró un conocimiento que contribuyó al desarrollo de las propuestas tecnológicas en general, especialmente el de los campus virtuales, que se pusieron en funcionamiento con el propósito de acompañar y enriquecer las prácticas presenciales. Más allá de estos esfuerzos, la experiencia universitaria antes de la pandemia tenía, en su conjunto, un claro compromiso político con la inclusión en el ingreso, pero también existían tramas complejas que coadyuvaban a la micro expulsión en el trayecto de las carreras.¹ El fuerte carácter democratizador de la educación a distancia no alcanzaba a expandirse para interpelar esa situación.

Al analizar los rasgos pedagógico-didácticos de las propuestas para la enseñanza universitaria antes de la pandemia, incluso en las instituciones más jóvenes, resultaba evidente la persistente hegemonía de la didáctica clásica con su foco en la explicación del saber construido, su aplicación generalmente lineal y su verificación en evaluaciones centradas en el control. Por supuesto, había casos ejemplares y reputados, pero excepcionales.² Las prácticas de la enseñanza universitaria parecían tener cierto rezago a la hora de leer la revolución mental de este tiempo y sus alcances

1 Saskia Sassen, *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*, Buenos Aires, Katz Editores, 2015.

2 Carina Lion y Mariana Maggio, “Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos”, en *Cuadernos de Investigación Educativa* 10(1), 2019, pp. 13-25.

cuando se trataba de configurar una realidad simultáneamente física y virtual.³ En unas pocas décadas, los modos en que se construye el conocimiento cambiaron de forma radical en la mayor parte de los campos de conocimiento, junto con nuestras experiencias sociales, culturales y vitales. Sin embargo, hacíamos de cuenta que esto no pasaba cada vez que insistíamos en enseñar como en el siglo pasado –o los anteriores–. Un leve sabor tecnológico no alcanzaba para cambiar la matriz epistemológica de la ciencia moderna y su impronta en la enseñanza y el aprendizaje.

Conmoción y después

El cierre abrupto de los edificios de las universidades en marzo de 2020, durante el Aislamiento y Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio, generó cierta conmoción. La imposibilidad de acceder a los espacios físicos fue acompañada por la decisión política de seguir educando. En el marco de esa situación, tan compleja como excepcional, todas las universidades, tanto desde las políticas institucionales como desde las prácticas docentes, realizaron enormes esfuerzos por sostener las cursadas. El conjunto de la comunidad abrazó las alternativas tecnológicas a disposición, que develaron, entre otras cuestiones, las deudas en materia de inclusión digital. Las soluciones propuestas, incluso las más precarias, fueron expresión del derecho a la educación en el nivel superior.

El análisis de lo vivido nos permitió reconocer una serie de interesantes alteraciones en algunas de las dimensiones

3 Alessandro Baricco, *The Game*, Buenos Aires, Anagrama, 2019.

que estructuran de manera más significativa las prácticas en la universidad.⁴ El espacio se alteró cuando, de un momento a otro, se empezó a enseñar fuera de las aulas físicas. También se alteró el tiempo, que se diluyó en ausencia de las marcas que le imprimen su despliegue en los edificios. Con respecto al currículo, hubo un acuerdo en todos los niveles sobre la necesidad de priorizarlo: una gran noticia para quienes desde hace tiempo sostenemos la necesidad de avanzar hacia formas curriculares minimalistas que nos permitan incluir en las materias lo actual y lo relevante.⁵ Finalmente, quedó claro que era necesario revisar las propuestas de evaluación, ante la dilución de las formas habituales de implementarlas. Todas estas alteraciones pudieron haber dado lugar a interesantes procesos de reinención de las prácticas, pero no fue eso lo que necesariamente ocurrió.

En nuestro estudio de las recurrencias en las prácticas de la enseñanza universitaria en 2020,⁶ reconocemos un primer esfuerzo a escala por poner a disposición. *Subir, publicar, enviar y compartir* fueron las palabras más usadas para referirse a la entrega de explicaciones, actividades, ejercicios, tareas y evaluaciones, en distintos formatos. Se trataba de llegar al estudiantado como fuera. Esto, que tiene un indudable valor político, no llega a configurar una propuesta didáctica potente y, en muchos casos, remitió al viejo autodidactismo de la educación a distancia.⁷ En un segundo

4 Mariana Maggio, *Educación en pandemia*, Buenos Aires, Paidós, 2021.

5 Mariana Maggio, *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós, 2018.

6 Mariana Maggio, *Educación en pandemia*, ob. cit.

7 Edith Litwin, “La educación a distancia. Alcances, contradicciones y paradojas”, en E. Litwin y M. Libedinsky (comps.), *La educación a distancia. Deseos y realidades*, Buenos Aires, OEA, 1990.

momento –y cuando las condiciones de acceso a la tecnología lo permitieron–, se puso el foco en los encuentros sincrónicos, que vinieron a emular la clase en el espacio del aula física: otro esfuerzo loable que, sin embargo, giró en torno de la explicación docente que cooptaba el mayor tiempo de la escena. Un modelo –lo sabíamos– que teníamos que desarmar antes de que la pandemia empezara y que dio lugar, entre otras situaciones, al fenómeno de las cámaras apagadas. Los esfuerzos más interesantes, desde una mirada didáctica, tuvieron lugar hacia 2021, con la experiencia ya acumulada y en las escenas de retorno parcial a la presencialidad. Entonces empezaron a emerger búsquedas creativas en las que lo físico y lo virtual entraron en diálogo como parte de una misma experiencia y que dieron lugar a genuinos procesos de colaboración entre estudiantes.

A partir de estos despliegues y los aprendizajes a los que dieron lugar, es posible realizar algunos reconocimientos clave para pensar lo que viene. El primero está referido a todas las situaciones en las que, en el transcurso de dos años, el estudiantado expresó que, aun en la compleja situación social y vital que atravesaba, las cursadas se les habían facilitado en las condiciones ofrecidas por la virtualidad. El segundo nos lleva a subrayar la comprensión más cabal de la contemporaneidad, de la que dan cuenta las propuestas pedagógicas que abrazan las posibilidades que ofrece la virtualidad. El tercer reconocimiento está referido a las oportunidades que proporciona la alteración de ciertas dimensiones de la enseñanza universitaria que se produjeron en los tiempos de pandemia, pero a las que no tendríamos por qué renunciar: el espacio, el tiempo, el currículo y la evaluación, entre otras. El cuarto nos lleva a subrayar la oportunidad que emergió en todas las conversaciones que se dieron sobre el carácter de

las prácticas de la enseñanza en la contingencia, en el seno de las comunidades académicas, y que podrían significar el surgimiento de la docencia universitaria entendida como una acción colectiva y solidaria, con todas las posibilidades que ello abriría, además, para las articulaciones entre unidades curriculares.

Apertura ¿y salto?

Marzo de 2022 marca la reapertura completa de los edificios de las universidades. Las posiciones oscilan entre las de quienes entendemos que ya nada será igual y las de los que quieren volver exactamente al lugar –y las prácticas– del pasado. Por un lado, afirmamos que esto último no es posible ni tiene sentido en el contexto de lo que creemos es una mutación.⁸ Por otro lado, tememos que el potencial cierre de las condiciones alteradas en un contexto de presencialidad plena lleve a retomar esos modos de hacer tan clásicos como expulsivos. No se trata de retener el aura de modernidad que las tecnologías tantas veces parecieron prometer, sino de discutir profundamente cómo se construye, en este momento de la historia y con una mirada transformadora, una universidad contemporánea e inclusiva. Sostenemos que hacerlo implica pegar, cuanto antes, un salto colectivo hacia adelante: uno que nos permita defender las condiciones alteradas para concebir modos distintos de hacer, especialmente en el plano de la enseñanza y el aprendizaje, pero comprendiendo todas aquellas otras políticas y decisiones institucionales que se necesitan para acompañarlos y sostenerlos.

8 Franco Berardi, *El umbral*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2020.

En un mundo que muta, no podemos seguir enseñando del mismo modo, mucho menos cuando las formas de aprender ya se están replanteando en consonancia con las tendencias culturales emergentes centradas en la viralización. Volver a pensar las prácticas de la enseñanza en la universidad busca evitar la esclerotización de formas que eran anacrónicas antes de que la pandemia de COVID-19 se iniciara. Se trata de reconocer la urgencia de discutir y consensuar nuevas alternativas pedagógicas y didácticas con referencia al modelo formativo y su sentido político, las perspectivas del conocimiento, las tendencias culturales, las tramas vinculares y las condiciones institucionales. Las definiciones sobre las modalidades de cursado y las soluciones tecnológicas que se adopten son parte de esa construcción, pero no la preceden.

Necesitamos elaborar experiencias poderosas en las que se produzca originalmente un conocimiento vivo y contrahegemónico, con la intención de transformar la realidad de un mundo en crisis desde una perspectiva de justicia y paz. Las clases, a partir del tiempo alterado, pueden configurar un continuo cuyo corazón es la producción en un espacio vibrante y genuino, físico y virtual, que fluye a un ritmo distinto pero pleno de sentido, y donde las alternativas y los caminos son múltiples. Mientras tanto, el hábitat de nuestras prácticas de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje va a tener que enlazar el consumo *on demand*, los vivos, lo asincrónico, lo híbrido y lo presencial de modos totalmente originales. No va a alcanzar con renovar las definiciones o los porcentajes dedicados a cada uno. Se trata de explorar todas las posibilidades y de inventar otras para que el estudiantado no solo acceda a una carrera universitaria, sino también para que la finalice, porque el egreso también es su derecho.

Se trata, en definitiva, de empezar a construir de modo urgente un salto hacia adelante que imagine prácticas de la enseñanza contemporáneas, relevantes e inclusivas, como parte de una educación universitaria que emerja de la crisis de la pandemia por COVID-19 en cuanto motor de creación y transformación social.



Bibliografía

- BARICCO, Alessandro, *The Game*, Buenos Aires, Anagrama, 2019.
- BERARDI, Franco, *El umbral*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2020.
- LION, Carina y Mariana MAGGIO, “Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos”, en *Cuadernos de Investigación Educativa* 10(1), 2019, pp. 13-25.
- LITWIN, Edith, “La educación a distancia. Alcances, contradicciones y paradojas”, en LITWIN, Edith y M. LIBEDINSKY (comps.), *La educación a distancia. Deseos y realidades*, Buenos Aires, OEA, 1990.
- MAGGIO, Mariana, *Educación en pandemia*, Buenos Aires, Paidós, 2021.
- , “Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación”, en *Campus Virtuales*, 9(2), 2020, pp. 113-122. [en línea], disponible en www.revistacampusvirtuales.es [consulta: agosto de 2022].
- , *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós, 2018.
- SASSEN, Saskia, *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*, Buenos Aires, Katz Editores, 2015.

Pospandemia y presencialidad plena en las universidades nacionales. El caso de la UNAHUR

Yesica Pereira

Introducción

La pandemia por COVID-19 repercutió no solo en la salud, sino también en el sistema educativo. En este marco, las actividades en las universidades de nuestro país fueron reprogramadas o modificadas por la emergencia sanitaria. Entre ellas, cabe mencionar la readecuación del formato tradicional de cursada para garantizar la continuidad pedagógica de los y las estudiantes de manera virtual, ofrecer servicios a la comunidad para contemplar las diversas demandas sociales, acompañar colectivamente a las instituciones de la educación formal y no formal y disponer la utilización de espacios para el sistema de salud.

En el año 2021 se inició un proceso de retorno paulatino a las clases presenciales, con el objetivo de recuperar la presencialidad plena a partir del primer cuatrimestre del año 2022.¹ Cada institución, de acuerdo a la disponibilidad de los

1 Ministerio de Educación, “Perczyk: ‘Recuperamos la presencialidad plena en las universidades de todo el país’”, 15 de febrero de 2020, *Argentina.gob.ar* [en línea], disponible en <https://www.argentina.gob.ar/noticias/perczyk-recuperamos-la-presencialidad-plena-en-las-universidades-de-todo-el-pais> [consulta: agosto de 2022].

espacios, la capacidad de las aulas y la infraestructura, reorganizó los encuentros presenciales y se buscó capitalizar las experiencias virtuales surgidas en el marco de la emergencia sanitaria. En este capítulo nos proponemos dar cuenta del estado de situación de las universidades nacionales con el regreso a la presencialidad desde el año 2022. Para ello, primero nos detendremos, brevemente, en las consecuencias que generó la pandemia en las casas de estudio. Luego, daremos cuenta de los nuevos desafíos que tienen por delante con el regreso a la presencialidad plena a partir del año 2022. En particular, analizaremos el caso de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Específicamente, nos interesa analizar las acciones institucionales que, en el marco de la pospandemia, continuaron, aquellas que debieron ser repensadas, reorientadas o readecuadas y aquellas que surgieron recientemente. Para ello, pondremos el foco en las actividades docentes y en la oferta académica.

La universidad argentina frente a los desafíos de la emergencia sanitaria

La pandemia por COVID-19 irrumpió en la sociedad y generó modificaciones en la salud, la economía y el sistema educativo. En lo que se refiere específicamente a la educación universitaria, las instituciones públicas y privadas debieron reprogramar o modificar sus actividades. Desde el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), se propuso retrasar la reanudación de las clases en su modalidad presencial y readecuar el calendario académico del año 2020. Asimismo, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) propuso comenzar con clases

virtuales para garantizar la continuidad pedagógica de los y las estudiantes. Uno de los mayores desafíos, en este sentido, fue la readecuación del formato tradicional de cursada. Si bien en la Argentina la mayoría de las universidades tiene antecedentes en enseñanza virtual,² la rapidez con la que debieron hacer frente a las exigencias surgidas en el marco de la crisis sanitaria impactó de formas distintas en cada una de ellas. En particular, aquellas que carecían de antecedentes de enseñanza virtual fueron las que debieron afrontar un desafío mayor, al no contar con la infraestructura necesaria ni el personal capacitado para garantizar la continuidad pedagógica. Por el contrario, aquellas instituciones que ya contaban con antecedentes pudieron rápidamente capitalizar las experiencias previas, potenciarlas por medio de capacitaciones a docentes y no docentes y poner en pleno funcionamiento la infraestructura existente.³ Así, por ejemplo,

2 En el año 2017, el sistema universitario estableció un marco legal para acordar la educación virtual. A partir de ello, las casas de estudios que quisieran crear carreras de pregrado o posgrado con ofertas académicas a distancia –parcial o total– tendrían que crear su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), validado por la SPU y evaluación previa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En ese marco, cuando inició el Aislamiento Social y Preventivo Obligatorio (ASPO), alrededor de cien universidades –de las 135 casas de estudios– habían presentado su SIED. En aquel escenario, gran parte de las universidades nacionales contaban con una base estructural, que permitió avanzar rápidamente en la disposición de los entornos virtuales. Cf. Ana María García de Fanelli, Mónica Marquina y Marcelo Rabossi, “Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19”, *Revista de educación Superior en América Latina, ESAL*, 8, diciembre de 2020, pp. 3-8 [en línea], disponible en <https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4596/1/134.01-2144.21453011-1-PB.pdf> [consulta: agosto de 2022].

3 García de Fanelli *et al.*, ob. cit.; Mariana Mendonça, “Pandemia por COVID-19: la articulación desde las universidades nacionales”, en Jaime

la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) ofreció guías sobre aulas virtuales, material académico en formato digital a través de la Unidad de Biblioteca y Documentación de la UNGS (UBYD) y el acceso libre a la colección de textos básicos y otros libros frecuentemente utilizados.⁴ Por su parte, en la Universidad de Buenos Aires (UBA), los y las docentes llevaron a cabo propuestas de acompañamiento pedagógico a través de las aulas virtuales.⁵ De todos modos, cabe señalar que la mayoría de estas propuestas se pudieron sostener en las materias teóricas: resultó más complejo y difícil para aquellas materias o carreras con una carga práctica mayor.

En este contexto, las universidades públicas debieron hacer frente, además, a una alta tasa de matrícula de ingresantes universitarios. A diferencia de lo que ocurrió con el sector privado, que sufrió una baja significativa en el número de estudiantes, las universidades nacionales recibieron a miles de nuevos matriculados, la mayoría de los cuales comenzó a cursar de manera virtual. Esto complejizó aún más el escenario de las universidades del sector público, que de por sí, en un contexto sin pandemia, llevan a cabo políticas de acompañamiento para fortalecer el ingreso universitario.

Perczyk y otros, *En pandemia. Desafíos y respuestas desde la sociedad, el Estado y la universidad pública*, Libros de UNAHUR, Villa Tesei, 2021 (colección Anuarios).

4 Para más información, puede consultarse: Universidad Nacional de General Sarmiento, “Servicio de Aulas Virtuales de la UNGS” [en línea], disponible en: <https://www.ungs.edu.ar/new/servicio-de-aulas-virtuales-de-la-ungs-activa-ungs> [consulta: agosto de 2022].

5 Télam Digital, “La UBA mantiene clases virtuales y posterga las presenciales por coronavirus”, 12 de mayo de 2020 [en línea], disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/202005/463032-la-uba-tambien-postergara-el-reinicio-de-sus-clases-presenciales.html> [consulta: agosto de 2022].

De este modo, se fueron adaptando, readecuando y creando nuevos espacios, programas, propuestas y proyectos que pudieran dar respuesta a las nuevas necesidades y demandas que surgieron al calor de la emergencia sanitaria.

Las universidades nacionales en la pospandemia

A mediados del año 2021, cuando la situación sanitaria había logrado cierto equilibrio tras el avance de la vacunación contra el COVID-19, las universidades dieron inicio a un regreso gradual a la presencialidad cuidada. En un primer momento, se priorizaron las materias prácticas, que fueron las más perjudicadas, y el retorno a las aulas de los y las estudiantes de los primeros años. El regreso gradual no se debió únicamente a la situación epidemiológica, sino también a la disponibilidad de la infraestructura. Muchos de los espacios de las casas de estudio se habían convertido en vacunatorios, salas de atención primaria o, incluso, espacios de rehabilitación para aquellas personas que, como consecuencia de haber atravesado la enfermedad, tuvieron secuelas físicas.⁶ Asimismo, muchos docentes se encontraban aun trabajando en el frente sanitario, en particular quienes estaban vinculados a carreras del área de salud. Los que pertenecían al denominado grupo de riesgo, también vieron limitado su regreso a la presencialidad. Sin embargo, creemos que la gradualidad permitió aprovechar los tiempos para repensar y revisar el regreso pleno a las aulas.

Así como el paso forzoso a la virtualidad se llevó a cabo de manera distinta en cada institución, lo mismo ocurrió

6 Mariana Mendonça, ob. cit.

con el regreso a la presencialidad. La Universidad Nacional de Moreno (UNM), por ejemplo, definió una modalidad semipresencial en esta nueva etapa. Las materias que incluían prácticas en laboratorios o talleres, pasaron a dictarse de manera semipresencial, mientras que las materias teóricas mantuvieron encuentros virtuales, algunos sincrónicos en su totalidad.⁷ En la UBA, en cambio, durante ese año solo regresaron a la presencialidad algunas materias prácticas, pero se mantuvieron las clases teóricas virtuales en su totalidad. En este sentido, el regreso gradual se llevó a cabo primero en relación con las urgencias más acuciantes que cada institución consideró, y luego a medida que se avanzaba en los años de cursada. Así, por ejemplo, al día de la fecha, los idiomas y los cursos de posgrado, en algunas de las casas de estudio, se mantuvieron de forma virtual, pese a que el resto de las carreras ya alcanzaron una presencialidad plena.

A continuación, analizaremos el caso de la UNAHUR.

El regreso a la presencialidad plena en la UNAHUR

Después de la prueba piloto con el regreso gradual, las universidades comenzaron el año 2022 con una presencialidad plena. Esto generó, como no podía ser de otro modo, nuevos desafíos. Por una parte, la matrícula continuó creciendo,

7 Para más información, ver: Ministerio de Educación, “Las universidades amplían presencialidad y fortalecen cursadas bimodales”, 27 de agosto de 2021, en *Argentina.gob.ar* [en línea], disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/las-universidades-amplian-presencialidad-y-fortalecen-cursadas-bimodales> [consulta: agosto de 2022].

por lo que el acompañamiento de los y las ingresantes debió ser reforzado. En el caso de la UNAHUR, el número de ingresantes en 2021 se incrementó un 81 % respecto a la inscripción del año anterior, y alcanzó un total de 11.227 nuevos alumnos.⁸ Por otra parte, los y las estudiantes de los años más avanzados volvieron a ocupar los espacios áulicos, algunos de ellos después de dos años de no haber cursado de manera presencial. De este modo, las aulas cumplían nuevamente su función principal de albergar a estudiantes y docentes; los laboratorios volvían a ser espacios de investigación y aprendizaje; los pasillos eran transitados por la comunidad académica, y los comedores y cafeterías reabrían sus puertas. Pero el regreso pleno a la presencialidad no implicaba, de ninguna manera, retornar a la situación previa al inicio de la pandemia. Los dos años de virtualización forzada, de capacitaciones docentes y no docentes, de inversión y puesta en funcionamiento de la infraestructura para dar lugar a la modalidad virtual dejaron su impronta en las universidades nacionales. Así como durante los dos años posteriores al inicio de la pandemia la pregunta en las instituciones giró en torno al balance de las acciones implementadas en el marco de la emergencia sanitaria, luego la pregunta que se intentó responder fue cómo capitalizar esos dos años de trabajo virtual.

El 28 de marzo de 2022 más de 30.000 estudiantes iniciaron la cursada del cuatrimestre en la UNAHUR.⁹ Sin embargo,

8 Jaime Perczyk y otros, *En pandemia. Desafíos y respuestas desde la sociedad, el Estado y la universidad pública*, Libros de UNAHUR, Villa Tesei, 2021 (colección Anuarios).

9 Para más información, ver: "Inició el primer cuatrimestre 2022 en la UNAHUR", en sitio web de la UNAHUR [en línea], disponible en <https://>

a diferencia de lo que hubiera sucedido en 2020, en esta oportunidad el estudiantado se encontró con distintas modalidades de cursada, dependiendo de la carrera elegida y el grado de avance en su trayectoria académica. A aquel formato tradicional de cursada 100 % presencial se le sumaron cursadas virtuales (sincrónica y asincrónicas) y un formato híbrido, que combina lo presencial con lo virtual. No es igual para todas las carreras, ya que cada instituto y cada carrera rediseñó y adecuó el espacio y el cuerpo docente y se apropió de lo aprendido durante los años anteriores, en función del plan de estudios y de las materias que se cursan. Así, por ejemplo, se fortaleció la presencialidad en las materias con mayor carga horaria de actividades prácticas, o aquellas de los primeros años, en las que resultó complejo y dificultoso sostener la cursada en la modalidad virtual. Al respecto, el Director de la Licenciatura en Informática sostenía:

Hay materias específicas de informática que, sobre todo en el ingreso, [son] complejas de *virtualizar* por el acceso a los recursos. Quizás en materias más avanzadas [se podría llevar a cabo], ya que los estudiantes están más sólidos en algunas cuestiones; incluso tienen mejor acceso al equipamiento, porque están trabajando [y se] pudieron comprar algún equipo [de computación].¹⁰

Esto no llama particularmente la atención, porque incluso en los años previos a la crisis sanitaria los ingresantes fueron considerados un grupo prioritario para el acompañamiento

unahur.edu.ar/inicio-el-primer-cuatrimestre-2022-en-la-unahur/ [consulta: agosto de 2022].

¹⁰ Declaraciones del Director de la Licenciatura en Informática, realizadas en mayo de 2022.

en pos de evitar el abandono.¹¹ En este sentido, en el contexto de la pospandemia se reforzaron diversas políticas institucionales, no solo para garantizar el acceso, sino también la permanencia y el egreso del estudiantado, en particular, de los y las ingresantes, que encontraron mayores desafíos en las cursadas virtuales en el marco de la pandemia. De este modo, los cursos de ingreso con una carga horaria equitativa entre el contenido práctico y el teórico se llevaron a cabo de manera híbrida, con clases presenciales cada quince días, que se alternaban con clases virtuales sincrónicas.

Los cursos de posgrado, por su parte, también volvieron a la presencialidad. Después de un año y medio de cursada virtual sincrónica, en 2022 se dio inicio a la cursada presencial. En todos estos casos, se capitalizaron los recursos y saberes que la pandemia obligó a poner en funcionamiento o a profundizar aquellas actividades ya existentes. Si bien la UNAHUR fue una de las instituciones que tenía antecedentes con las plataformas virtuales como parte de su oferta académica, con el regreso a la presencialidad todas las materias, aunque se cursen en la institución, cuentan con un soporte virtual que no solo sirve como acompañamiento pedagógico, sino también como espacio de socialización e intercambio entre el grupo de estudiantes y el cuerpo docente.

Al respecto, cabe resaltar que los cambios que la pandemia suscitó en las formas de llevar a cabo las clases permitieron también reflexionar sobre la organización de los planes de estudio, la carga horaria y la modalidad de cursada. En particular, en la carrera de Informática se conjugaron dos factores. Por un lado, la pandemia obligó a reorganizar la

11 Ana María Ezcurra, *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Los Polvorines, IEC-UNGS, 2011.

cursada, porque muchas de las materias tienen carga horaria práctica y no se podían realizar. Por el otro, hubo una reducción de la carga horaria en los planes de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Programación y la Tecnicatura Universitaria en Redes y Operaciones Informáticas, las cuales pasaron a tener un total de 1400 horas reloj (expedientes n.º 094/22 y 095/22).¹² Esto posibilitó repensar y reorganizar el plan de estudios de las dos tecnicaturas que ofrece el Instituto. Si bien aún no se ha implementado, los años de la pandemia permitieron evaluar los pros y los contras de un posible cambio. En palabras del director de la carrera:

la carga horaria de todas esas materias [de ciencias básicas] es otro aspecto que tuvimos en cuenta en la modificación, [en particular] las tres primeras materias del plan de estudios, que eran de casi 128 horas y requerían una carga horaria muy intensa, que en [el marco de la] virtualidad era más difícil de cumplir, [porque] los contenidos que estaban [previstos quedaban] muy ajustados.¹³

Este caso es un ejemplo de todas las actividades, acciones y propuestas que surgieron en el marco de la emergencia sanitaria y lograron ser capitalizadas en el inicio de la pospandemia, y nos permite echar luz sobre todo el sistema universitario. La enseñanza universitaria, las discusiones en

12 Para más información puede consultarse la Primera Sesión Ordinaria del Consejo Superior de la UNAHUR, 9 de marzo del año 2022 [en línea], disponible en: <https://unahur.edu.ar/primera-sesion-ordinaria-del-consejo-superior-2022/> [consulta: agosto de 2022].

13 Declaraciones del Director de la Licenciatura en Informática, realizadas en mayo de 2022.

torno a la oferta académica, las actividades docentes, la investigación, la extensión y la vinculación están en debate permanente. La irrupción de la pandemia profundizó algunas discusiones, reabrió otras y generó nuevos ejes para seguir pensando el sistema en su conjunto. Este nuevo escenario permitió retomar los espacios de reflexión colectiva sobre la enseñanza y los aprendizajes y reafirmar los sentidos de la educación.

A modo de cierre

Las universidades de nuestro país cumplen funciones prioritarias en la construcción de saberes y conocimientos a través del vínculo con el territorio, la investigación científica y la docencia. Pese a que la pandemia por COVID-19 alteró la cotidianidad de la sociedad en todo el mundo, tal como pudimos observar, la universidad pública se adaptó a los fines de continuar con sus funciones.

Diversas actividades que surgieron o se reconvirtieron en el marco de la emergencia sanitaria durante los años 2020 y 2021 debieron ser repensadas para la puesta en marcha de la presencialidad plena a comienzos de 2022. Así, el formato de cursado pasó de ser completamente virtual a una modalidad híbrida y las materias con más carga horaria práctica, como los laboratorios, retomaron la presencialidad.

Entendemos que las materias de los primeros años son espacios que requieren mayor carga horaria de clases presenciales por estar dirigidas al grupo de estudiantes que recién inicia la vida universitaria y, más aún, en el caso de materias como las ciencias básicas de las carreras de Informática, Biotecnología e Ingeniería. Por ello, la UNAHUR

logró particularmente capitalizar las experiencias transitadas en la pandemia y repensó estrategias para acompañar a los y las estudiantes.

Para futuros trabajos, nos queda pendiente indagar en qué otras acciones relacionadas con la ciencia, la investigación y la extensión, en el marco de la pospandemia, se profundizaron, cuáles se desecharon y cuáles lograron ser capitalizadas teniendo en cuenta el escenario actual.



Bibliografía

- EZCURRA, Ana María, *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Los Polvorines, IEC-UNGS, 2011.
- FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, *Informe Secretaría de Políticas Estudiantiles. Departamento de Acompañamiento Pedagógico*, 2020 [en línea], disponible en: <https://fcm.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2020/08/F.-INFORME-ENCUESTA.-MEDICINA.pdf> [consulta: agosto de 2022].
- GARCÍA DE FANELLI, Ana María, Mónica MARQUINA y Marcelo RABOSI, “Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19”, *Revista de educación Superior en América Latina*, ESAL, 8, diciembre de 2020, pp. 3-8 [en línea], disponible en: <https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4596/1/13401-214421453011-1-PB.pdf> [consulta: agosto de 2022].
- MENDONÇA, Mariana, “Pandemia por COVID-19: la articulación desde las universidades nacionales”, en Jaime Perczyk y otros, *En pandemia. Desafíos y respuestas desde la sociedad, el Estado y la universidad pública*, Libros de UNAHUR, Villa Tesei, 2021 (colección Anuarios).

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Perczyk: ‘Recuperamos la presencialidad plena en las universidades de todo el país’”, 15 de febrero de 2020, en *Argentina.gob.ar* [en línea], disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/perczyk-recuperamos-la-presencialidad-plena-en-las-universidades-de-todo-el-pais> [consulta: agosto de 2022].
- “Las universidades amplían presencialidad y fortalecen cursadas bimodales”, 27 de agosto de 2021, en *Argentina.gob.ar* [en línea], disponible en <https://www.argentina.gob.ar/noticias/las-universidades-amplian-presencialidad-y-fortalecen-cursadas-bimodales> [consulta: agosto de 2022].
- TÉLAM DIGITAL, “La UBA mantiene clases virtuales y posterga las presenciales por coronavirus”, 12 de mayo de 2020 [en línea], disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/202005/463032-la-uba-tambien-postergara-el-reinicio-de-sus-clases-presenciales.html> [consulta: agosto de 2022].
- UNAHUR, “Informe sociodemográfico Ingresantes UNAHUR 2016-2021”, Villa Tesei, mayo de 2021.
- “Inició el primer cuatrimestre 2022 en la UNAHUR”, en sitio web de la UNAHUR [en línea], disponible en: <https://unahur.edu.ar/inicio-el-primer-cuatrimestre-2022-en-la-unahur/> [consulta: agosto de 2022].
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO, “Servicio de Aulas Virtuales de la UNGS” [en línea], disponible en: <https://www.ungs.edu.ar/new/servicio-de-aulas-virtuales-de-la-ungs-activa-ungs> [consulta: agosto de 2022].

Algunos desafíos del presente al currículum universitario

Jorge Steiman

Presentación

El problema del currículum universitario suele presentarse como uno de la gestión académica y de “planes de estudio”. Sin embargo, es –prioritariamente y en primer lugar– un problema de política académica, porque el currículum no solo constituye un trayecto formativo que se ha pensado en ideas, sino también una práctica que da cuenta de lo que sucede a partir de un conjunto de decisiones que pertenecen al ámbito de las políticas académicas.

Estas políticas tanto asignan derechos como crean obligaciones, tanto promueven oportunidades como obturan posibilidades, tanto propician perspectivas de una vida mejor por contar con habilidades y conocimiento certificados en una titulación universitaria como extienden un trayecto formativo a una porción enorme de la vida de las personas.

Cuando nos referimos al currículum lo hacemos, a la vez, desde dos ópticas: es tanto la estructura formal que se plasma en un plan de estudio como la práctica pedagógica

que con esa estructura se genera.¹ Esto significa, en primer lugar y prioritariamente, que, para cualquier política académica que se pretenda impulsar, no basta con actuar sobre la dimensión estructural, sino que el currículum se juega, a la vez, desde las posibilidades que la estructura habilita y desde las prácticas mismas que se llevan a cabo. Si es cierto que sin unidades curriculares² no hay plan de estudios, más aún lo es que sin docencia convencida de la propuesta, no hay cambio curricular posible.

La pandemia hizo valorar la vida y el tiempo de otro modo, y eso abrió hendidajas por donde entró cierta luz en algunas visiones uniformes que nos caracterizan. Desde esta óptica, la de desnaturalizar las visiones uniformes, me atrevo, entonces, a formular algunas preguntas para encaminar una reflexión acerca de las decisiones de política académica que entiendo nos desafían en el presente.

Otorgar titulaciones intermedias o certificaciones de saberes como un derecho

Una tradición que nos marca como sistema universitario consiste en cierta renuencia a incluir titulaciones intermedias en los trayectos formativos. Así, nuestros y nuestras estudiantes pueden, luego de haber cursado el 90 % de una carrera, verse impedidos de poder seguir estudiando por alguna razón –además, no se suele ver con buenos ojos a

1 Alicia De Alba, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

2 Llamo *unidades curriculares* a lo que habitualmente se denomina *asignatura* o *materia*.

quienes rinden libre– y tener que abandonar sin llevarse nada. Ese o esa estudiante ¿no aprendió nada? ¿No tiene un plus formativo en ese campo profesional o disciplinar?

Podemos formularnos esas preguntas en términos de derechos: ¿no resulta un derecho del estudiantado obtener algún tipo de certificación que tenga alguna valía social cuando ha aprobado un cierto porcentaje de una carrera universitaria?, ¿no es un derecho del estudiantado que el plan de estudios de una carrera de grado incluya una titulación intermedia de pregrado o una certificación de saberes universitarios?

La inclusión de algún tipo de certificación de saberes o de una titulación intermedia es el resultado del análisis de la propuesta curricular vigente o de la generación de una propuesta curricular nueva: en ciertas carreras de corte profesionalista, trabajando sobre el plan de estudios³ es posible otorgar una titulación intermedia con habilitaciones profesionales que resulten de portar determinados saberes que permitan actuar con esas habilitaciones; en otras, de corte académico, quizá se pueda otorgar una certificación de saberes básicos universitarios en un campo disciplinar.

Solo se trata de desnaturalizar lo que siempre fue igual para poder analizar otras posibilidades. Un o una estudiante de Abogacía que ha aprobado tres o más años de esa carrera ¿no podría portar, por ejemplo, una titulación de “analista universitario/a en Documentación Jurídica” y tener mejores oportunidades laborales para trabajar en el campo de la

3 Se haría necesario modificar los planes de estudio existentes. Para una Ingeniería, por ejemplo, habría que dejar de concentrar las ciencias básicas en los tres primeros años para darles lugar a ciertas tecnologías básicas y algunas tecnologías aplicadas acordes a la titulación intermedia que se expida.

Justicia?; estudiantes de Ingeniería en Sistemas ¿no podrían obtener una titulación intermedia de “técnico/a universitario/a en Programación”?; estudiantes de Sociología ¿no podrían obtener una “certificación de saberes básicos universitarios en el campo disciplinar de la Sociología o de las Ciencias Sociales”?; estudiantes de Arquitectura ¿no podrían obtener una titulación intermedia de “técnico/a universitario/a en confección de planos”?

Las titulaciones intermedias y las certificaciones de saberes podrían ser una buena opción de reconocimiento académico para los y las estudiantes que hayan completado ciertos tramos de los trayectos formativos de grado. ¿No sería justo poder otorgarlas?

Generar planes de estudio con decisión deliberada sobre el porcentual que abarcará cada tipo de formación

Sin entrar en polémicas –ya que suele haber posicionamientos teóricos diferentes frente a este tema–, entiendo que existen diferentes tipos de formación⁴ en una carrera de grado. No quisiera debatir acerca de las denominaciones de esas tipologías ni sobre su alcance estricto. Quisiera presentar, dejando que cada lector lo denomine y les dé el alcance que desee, cuatro tipologías clásicas en un trayecto

4 Ver Alicia Camilloni, “Modalidades y proyectos de cambio curricular”, en Nidia Schuster (coord.), *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*, Buenos Aires, Facultad de Medicina, UBA, 2001, y “Tendencias y formatos en el currículo universitario”, en *Revista Itinerarios Educativos*, vol. 12, n.º 9, Universidad Nacional del Litoral, 2016.

formativo para el grado y posgrado de un campo profesional o disciplinar:

- *Formación general*: competencias genéricas instrumentales, interpersonales, conocimientos generales referidos a las ciencias, las artes, las tecnologías.

- *Formación básica*: conocimientos y competencias pertenecientes a una familia de profesiones o campos disciplinares.

- *Formación específica*: conocimientos y competencias propias y particulares de una profesión o campo disciplinar.

- *Formación orientada*: conocimientos y competencias específicos de un campo recortado de una profesión o campo disciplinar.

Si se acuerda genéricamente sobre esto, la primera pregunta que puede hacerse es: ¿qué carga de cada tipo de formación debiera estar en el pregrado, en el grado y en el posgrado? Y, ahondando aún más la cuestión, ¿no convendría establecer un criterio de política académica institucional al respecto, para la generación de nuevos planes de estudio? ¿No convendría que las titulaciones de grado se refirieran básicamente a la formación específica en un campo disciplinar o profesional y que los posgrados se refirieran a la formación orientada de ese campo? ¿No convendría que las titulaciones de pregrado se refirieran a una certificación de saberes generales o a un tipo particular de operaciones en un campo específico?

En el entorno de estas mismas preguntas, el interrogante que también se plantea es si nuestros grados no deberían acrecentar una formación general que se direcciona hacia una formación ciudadana, de ciudadanía ética, de ciudadanía jurídica, de ciudadanía socialmente solidaria y responsable, que conviva con la diversidad sin discriminaciones de ninguna naturaleza, se comprometa con las causas que

generan igualdad y rompa con patrones de arbitrariedad: que forme a un/a profesional imbuido/a del valor ciudadano de la independencia económica, la soberanía política, la justicia social.

Desde esa perspectiva: ¿no convendría pensar la formación general como un espacio de problematización más que de disciplinas generales?

Concebir un plan de estudio desde las máximas condiciones de flexibilidad posibles

Si algo se aprendió de la pandemia, en términos curriculares, es que podemos aprovechar mucho más nuestras disponibilidades si complementamos la formación con trayectos virtuales. Por ejemplo, nuestros “mejores” profesores y profesoras pueden dar conferencias, seminarios, clases a estudiantes de varias carreras, de varias sedes, de varias instituciones.

Pero, para que eso sea posible, es necesario pensar en un currículum flexible que incluya un tramo formativo de horas obligatorias y un tramo de horas flexibles, algunas de las cuales podrían ser de elección y ser acreditadas con otras propuestas de la misma unidad académica, de la misma institución universitaria o, incluso, de otras, bajo un sistema de créditos. Si así fuere, entonces, se haría necesario repensar la estructura curricular de las carreras.

La flexibilidad no solo permite facilitar un mejor tránsito por un currículum para que no se produzcan “cuellos de botella” y estancamientos por excesiva prescripción de unidades curriculares con demasiados requisitos de correlatividad, sino para que, también, se posibiliten mejores adecuaciones

a las condiciones cambiantes, a los nuevos enfoques, a los temas emergentes, y mejor atención a la articulación con el medio social y productivo y a los intereses particulares de los y las estudiantes.

Los formatos habituales sobre los que se basan los criterios de flexibilidad suelen ser de dos clases: flexibilidad asentada sobre unidades curriculares o sobre créditos.

La flexibilidad asentada sobre unidades curriculares ha dado lugar a formatos de estos tipos:

- unidades curriculares cuya denominación y contenido determinan anualmente las instituciones universitarias (unidades curriculares optativas institucionales);
- unidades curriculares en las cuales los/as estudiantes tienen libre posibilidad de elegir sobre un listado cerrado de opciones (unidades curriculares electivas de base cerrada);
- unidades curriculares en las cuales los/as estudiantes tienen libre posibilidad de elegir con determinación curricular sobre la pertenencia de estas a ciertas áreas disciplinares (unidades curriculares electivas de base semiabierta);
- unidades curriculares en las cuales los/as estudiantes tienen libre posibilidad de elegir sin restricciones (unidades curriculares electivas de base abierta).

La flexibilidad curricular sobre créditos hace más plástica aún la estructura del currículum porque admite una traducción de horas curriculares en actividades dentro de un sistema en el que se asignan créditos según sea la duración, la relevancia o el tipo de actividad y evaluación de aquello que se incorpora como algo acreditable. Un sistema de créditos suele requerir el cumplimiento de un determinado total de ellos sobre el núcleo duro de la carrera (formación básica y específica) y otro sobre el núcleo flexible de la carrera

(formación general y orientada). Suelen ser admitidos como tales tanto los cursos de formación como la participación en seminarios cortos, conferencias, eventos académicos, proyectos de investigación y transferencia, actividades de extensión y servicio social comunitario, etcétera.

En este escenario, para que la flexibilidad sea tal, se necesita mucho más que un par de unidades curriculares optativas o electivas en el plan de estudios. Se requiere una política académica institucional.

¿No convendría pensar que todos nuestros currículos podrían incluir un alto componente de flexibilidad? ¿No convendría pensar nuestras propuestas formativas de un campo profesional o disciplinar de grado a partir de determinar el *núcleo duro* obligatorio de ese campo y darles flexibilidad a los restantes componentes de la formación? ¿No nos convendría revisar el excesivo determinismo con que planteamos habitualmente las correlatividades?

En dicho caso, ¿no se podría pensar, entonces, en la posibilidad de que un/a estudiante tome unidades curriculares o créditos correspondientes a la formación general y básica fuera de la propia carrera, de modo presencial o virtual, o, incluso, que complementemente tomando algunas unidades curriculares o créditos afines a sus intereses de posgradua- ción en otras carreras y se vincule con su futura formación orientada también de ese modo?

Quisiera ahondar con otro ejemplo –insisto en que solo se lo tome como tal, casi como una metáfora y no de modo literal–. Imaginemos una carrera de Licenciatura en Turismo conformada del siguiente modo: 20 % de formación general, 20 % de formación básica, 50 % de formación específica y 10 % de formación orientada. Un/a estudiante de esa carrera que cursa en una institución del Noreste, ¿no

podría tomar un curso virtual de “Turismo glaciar” en una institución del sur y acreditarlo en su trayecto de formación específica? ¿O tomar un curso de “Administración de empresas familiares” en una carrera de Administración y acopiar conocimientos y competencias para un posible desarrollo familiar propio, y acreditarlo en la parte flexible de su trayecto formativo?

Si así fuere, el sistema universitario podría volverse solidario y cooperativo, y muchos/as más estudiantes podrían tener acceso a mejores y más diversas propuestas. ¿Es un planteo posible de dirimir entre la realidad y la utopía?⁵

Acortar la duración real de las carreras de grado

Las tradiciones formativas de corte académico⁶ y los modos en que, en general, se desarrollan las carreras desde su creación –y, al decir de Goodson⁷ (1991), los modos en que se pasa por la invención, la promoción, la legislación y la mitologización de una carrera– llevan a pensar que en el grado debe estar todo. Asiduos defensores de la importancia de nuestros campos profesionales o disciplinares –para cualquier tipo de carrera–, solemos argumentar, en pos de la presencia de estos, con mucha carga horaria y en distintos tramos de la formación. Eso se acrecienta más aún cuando debatimos

5 Ángel Díaz Barriga, *Currículum. Entre la utopía y la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2015.

6 María Cristina Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

7 Ivor Goodson, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, en *Revista de Educación*, n.º 295, 1991, pp. 7-37.

sobre carreras del propio campo, en las cuales la presencia de las subespecializaciones de cada uno/a de nosotros/as se convierte en una lucha por los espacios que el currículum admite. Allí, la *selva académica* entra en ebullición.⁸ El resultado de estas tradiciones imperantes recae sobre los/as estudiantes, de modo que las carreras se convierten en un itinerario eterno que, superando las 2600 horas –que siempre consideramos exiguas– llega a tener 4000, 5000 y hasta más de 6000 horas, con los que los cuatro años –que consideramos escasos– se extienden a cinco o seis años teóricos –que, en la práctica, representan entre 8 y 10 años reales para poder graduarse. ¿Qué estamos haciendo con nuestro currículum universitario?

La vida de un/a estudiante, recientemente egresado/a de la educación secundaria, que decide inscribirse en una carrera universitaria ha de proyectarse en algunos casos con un egreso a los 26 o 27 años, edad en la cual es impensable que no se haya dado ya la inserción en la estructura laboral, la formación de una pareja, y probablemente la extensión de la familia. ¿Y seguir estudiando? ¿Y seguir postergando el egreso porque otras obligaciones impiden hacer la cursada teórica de cuatro o cinco unidades curriculares por cuatrimestre?

Las preguntas que nos desafían aquí son, a mi entender: ¿no convendría acordar una duración real máxima para las carreras de grado?, ¿no sería razonable esperar que la mayoría de los y las estudiantes pudiera egresar de un grado a lo sumo en cinco o seis años, según los campos disciplinares y profesionales?

8 Roberto Follari, *La selva académica*, Rosario, Homo Sapiens, 2008.

Definir políticas académicas tanto de ingreso como de egreso

Mucho se ha escrito ya sobre el ingreso y son innumerables las buenas experiencias que se han llevado a cabo en las instituciones para favorecer prácticas inclusivas. No quisiera volver sobre lo que otros/as colegas han desarrollado con gran experticia.

La modificación realizada en la Ley de Educación Superior en 2015 sustituye el artículo 7° y expresa su inicio de este modo: “Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior”. Eso significa una obligación para los docentes, pues lo irrestricto requiere también de un acompañamiento para que el ingreso no sea solo una puerta abierta hacia un pasillo que, al estrecharse, no permite dejar que pasen todos y todas. ¿No convendría, entonces, sistematizar cursos de capacitación continuos para la incorporación de auxiliares docentes y docentes especializados/as en los cursos iniciales?

Hemos acopiado mucha experiencia en las tutorías para el ingreso; sin embargo, no parece que, en general, hayamos puesto el mismo énfasis en el egreso. El acompañamiento al egreso empieza inmediatamente después de haber ingresado, pero deberíamos tener algún programa especial para los últimos años. Resulta preocupante no solo el tiempo real que demora el egreso, sino también que haya porcentajes tan altos de estudiantes que, luego de aprobar la totalidad de las unidades curriculares, no logran graduarse en ciertas carreras debido a que no entregan sus trabajos finales de egreso. O, aun cuando logran egresar, lo hacen luego de demorar dos o más años porque adeudaban su trabajo final.

La tradición que ha distorsionado esta práctica del sistema tiene varias aristas; la más significativa, probablemente, es la que se propone llevar la lógica de la práctica de la investigación a la formación de grado. No quiero decir con esto que investigación y formación debieran estar dissociadas. Muy por el contrario, aplaudo las iniciativas en ese sentido; pero exigirles a nuestros/as estudiantes a punto de graduarse que elaboren su trabajo final de egreso con procedimientos específicos de la práctica investigativa supone una visión parcializada de la necesidad de la formación profesional. ¿Acaso todos/as nuestros/as estudiantes a punto de graduarse se incorporarán a nuestros equipos de investigación?

Me pregunto, al respecto: ¿no convendría incluir, entre los formatos aceptables para confeccionar un trabajo final de egreso, los modos de desempeño profesional propios del campo profesional o disciplinar de que se trata?, ¿no convendría posibilitar que egresados y egresadas sean hábiles para enfrentar una variedad de problemas profesionales en el campo en el cual se gradúan y puedan hacerlo cuando finalicen el cursado de la unidad curricular más integradora del último año de su carrera?

Considero que es necesario flexibilizar, también, nuestros trabajos finales de egreso. Y, así como es valioso desarrollar una tesina de investigación, corresponde dar lugar a otros formatos, de manera de hacer valer los modos en que cada campo profesional o disciplinar demanda comportamientos profesionales –por ejemplo: informes técnicos, reseñas críticas de libros, trabajos de campo, sistematización de prácticas, diseños, presentación de proyectos, *papers* para revistas especializadas, innovaciones tecnológicas, informes de participación en pasantías o adscripciones, etcétera–.

La flexibilidad en los requisitos del trabajo final de egreso podría ir acompañada de programas específicos, que contemplen el acceso de los y las estudiantes a tutores/as especializados/as. El problema que se genera a partir de sentirse los directores y directoras de trabajos finales observados por pares que los evaluarán también contribuye a la demora en cumplimentarlo, porque termina acrecentando las exigencias hacia el estudiantado, entre otras cosas. Una articulación entre tutores/as y directores/as podría ayudar a resolver ese problema.

Así como nos preocupa acompañar el ingreso para favorecer la inclusión, ¿no convendría acompañar el egreso con programas específicos que lo potencien?

Dar lugar a lo mejor de la presencialidad y a lo mejor de la virtualidad

La pandemia irrumpió casi sin aviso previo. Las instituciones universitarias y los/as propios/as estudiantes se preguntaron por entonces qué hacer: ¿continuar, interrumpir o desistir?⁹ El tiempo obligó a rápidas adecuaciones de los formatos presenciales a formatos virtuales para no perder los cursos del año. Las respuestas de las instituciones universitarias, al inicio, fueron disímiles. Pero rápidamente, y ante la necesidad de continuar con las medidas de aislamiento, esas respuestas

9 Mónica López Ramírez y Andrés Rodríguez, “Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia. ¿Continuar, interrumpir o desistir?”, en *Educación y Pandemia. Una visión académica*, México, Instituto de Investigaciones sobre Educación y Universidad, Universidad Autónoma de México, 2020.

se fueron haciendo más homogéneas. La segunda parte del primer año pandémico encontró que todas las instituciones universitarias habían implementado cursadas virtuales, exámenes a distancia y hasta prácticas mediadas por tecnologías, resueltas con la misma o mejor calidad que las tradicionales propuestas presenciales. Un capítulo aparte merece el análisis de la enseñanza virtual: se aprendió, se aceptó, se masificó, se incorporó a los dispositivos habituales, se mejoró en general la propuesta de clase.

Y lo que resulta aún más desafiante: una vez descubiertos los beneficios que brinda la virtualidad, dedicarse a acrecentar las propuestas de educación virtual mejorando la calidad de las propuestas formativas disponibles, ya sea en modalidad a distancia o en el formato híbrido –que incluye virtualidad y presencialidad– para lograr también una ampliación aún mayor de la cobertura. Hoy ya no se trata de reemplazar presencialidad por virtualidad, sino de articular en una misma propuesta formativa lo mejor de cada una.

Otros problemas se hicieron visibles: en algunos casos, los/as estudiantes carecen de dispositivos tecnológicos adecuados para trabajar con sincronía a distancia, visualizar videos o resolver tareas propuestas, y, en muchos casos, manifiestan problemas de conectividad. Entonces, junto a las políticas académicas, es necesario fortalecer las políticas públicas de conectividad para el país y de accesibilidad gratuita a internet para estudiantes y docentes.

El aprendizaje generado nos interpela: ¿cómo aprovechar las mejores disponibilidades de la virtualidad y de la presencialidad para hacer más inclusivas las propuestas formativas y más favorecedoras del aprendizaje las intervenciones de enseñanza? ¿Cómo desarrollar un área, un programa o un servicio de virtualización que se encuentre disponible y sea utilizable para todos/as los/as docentes?

Otros criterios

La situación que he venido discutiendo no se agota aquí. Por ello, no querría cerrar este escrito sin mencionar otros criterios sobre los cuales considero que también debiéramos interrogarnos:

- incluir la formación práctica a lo largo de la formación;
- vincular más estrechamente la formación con la investigación y la extensión;
- compartir trayectos formativos;
- internacionalizar la experiencia formativa.



Bibliografía

- CAMILLONI, Alicia, “Modalidades y proyectos de cambio curricular”, en Nidia SCHUSTER (coord.), *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*, Buenos Aires, Facultad de Medicina, UBA, 2001.
- , “Tendencias y formatos en el currículo universitario”, en *Revista Itinerarios Educativos*, vol. 12, n.º 9, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2016.
- DAVINI, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- DE ALBA, Alicia, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, *Currículum. Entre la utopía y la realidad*, Buenos Aires, Amorortu, 2015.
- FOLLARI, Roberto, *La selva académica*, Rosario, Homo Sapiens, 2008.

GOODSON, Ivor, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, en *Revista de educación*, n.º 295, 1991, pp. 7-37.

LÓPEZ RAMÍREZ, Mónica y Andrés RODRÍGUEZ, “Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia. ¿Continuar, interrumpir o desistir?”, en *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, Instituto de Investigaciones sobre Educación y Universidad, Universidad Autónoma de México, 2020.

Una mirada política de la mediación tecnológica en tres tiempos

Verónica Weber

Todo redescubrimiento proyecta sobre el pasado
su repentina luz y extensos paños de sombra.

André Malraux, *El museo imaginario*, 1965

En un tiempo convulsionado, en el que se debate sobre las características y definiciones acerca de cómo son y deberían ser las clases en la universidad, nos proponemos en este artículo reflexionar sobre el sentido político, pedagógico y didáctico de cualquier propuesta de enseñanza, antes que valorarla por la modalidad en la que se imparte, las mediaciones tecnológicas utilizadas o el peso de la sincronía o asincronía en su desarrollo.

En relación con la educación a distancia y con algunos indicios sobre lo que estaba sucediendo, Edith Litwin advertía, hace más de veinte años, sobre la probable adopción creciente de tecnologías para la formación y la capacitación en diferentes ámbitos durante las siguientes décadas.¹

1 Edith Litwin, *La educación a distancia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000.

Apuntando a la democratización del sistema educativo, la autora proponía algunas preguntas clave para identificar el marco político en el cual se inscribían los desarrollos de la modalidad a distancia y destacaba la necesidad de considerarlos como a cualquier otro proyecto educativo. Planteaba, así, tres preguntas que resultan potentes en el contexto actual:

- ¿La oferta se amplía en respuesta a una mayor demanda o es ella la que genera una nueva demanda?
- ¿Se democratizan los espacios educativos para permitir que sectores que antes no tenían acceso a la educación hoy lo tengan?
- ¿Se crean nuevos espacios que, a su vez, promueven nuevas marginaciones?

En la década de 1960, en América Latina la educación a distancia se desarrolló con un propósito democratizador de la oferta formativa, con una genuina intención de acercarse a los y las estudiantes. En el análisis de esas experiencias, los interrogantes echan luz sobre el sentido del desarrollo de modalidad a distancia en esa época, como opción válida para una población dispersa en zonas en las que no había escuelas ni universidades. Pero lo que además traen las preguntas en ese contexto es fundamentalmente una lente para interpretar la educación a distancia y proyectarla desde una perspectiva más amplia, como política educativa en sí.

Los tres interrogantes mencionados resultan valiosos y oportunos, además, para analizar las políticas públicas de las últimas décadas, que llevaron al sistema educativo a extenderse y expandirse mediante la creación de nuevas universidades en todo el territorio nacional. Recordamos que, en 1970, había un total de once universidades nacionales; desde 2010, todas las provincias argentinas cuentan con al menos una universidad pública y, en 2022, son 55 las ya

creadas, con dos más en proceso de creación. Las nuevas universidades hicieron posible el acceso a los estudios superiores de grandes poblaciones antes imposibilitadas de ello. La cercanía de las instituciones no solo se hizo presente con propuestas presenciales, sino que también proliferaron propuestas a distancia, semipresenciales o bimodales, en una combinación en la oferta que la hizo más accesible aún.

En el año 2020, la pandemia por COVID-19 llevó a todo el sistema universitario nacional –como a los sistemas educativos de todo el mundo en todos sus niveles– a largos períodos de aislamiento, en los que se hacía imposible desarrollar clases presenciales en los edificios educativos. La opción de la virtualización de emergencia –como se la denominó– fue la posibilidad de dar continuidad a los estudios –o, incluso, de comenzarlos, para muchos y muchas estudiantes–, así como para otros y otras resultó una limitante. En cada universidad se definieron políticas y estrategias de trabajo para afrontar esta situación particular. Sin embargo, la inminencia y celeridad de los acontecimientos dejaron en evidencia luces y sombras en cuanto a las herramientas, los recursos materiales y simbólicos con que contaban los y las docentes, además de las dificultades para adaptar, modificar, reconstruir o construir las propuestas de enseñanza que venían desarrollando con el propósito ajustarlas al nuevo contexto; también reflejaron las características de un sistema que no termina de integrar los aportes de las investigaciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, la tecnología educativa y la pedagogía.

Ante la imposibilidad del encuentro en un aula física en un tiempo común, se hizo necesario resignificar esas dos variables en un tiempo y un espacio distintos. Mayoritariamente, las instituciones y sus docentes optaron por una solución tec-

nológica bastante transparente: reemplazar el espacio físico por algún programa, entorno o campus virtual. La idea de presencialidad mediada tecnológicamente resulta fundamental para describir la situación en la que la presencia, el encuentro, la interacción física (con el cuerpo) se ven mediados por algún recurso, herramienta o entorno que se transforma en interfaz. Las formas que adoptó esa conversión del espacio y del tiempo variaron notablemente entre instituciones y entre profesores/as, tal como ocurre con las clases presenciales. De un modo esquemático, encontramos dos formatos en el desarrollo de las clases durante el aislamiento.

Por una parte, las clases sincrónicas, con el mismo día y horario en un programa o aplicación común. En estos casos, la variable tiempo se mantiene intacta y lo que cambia es el espacio de encuentro, que se muda del mundo físico al mundo virtual. En un relevamiento realizado en 2021,² encontramos que esta fue la opción más adoptada, puesto que las clases impartidas durante la pandemia se asocian con encuentros sincrónicos entre docentes y estudiantes, dejando de lado en general otras alternativas.

En el otro extremo se ubican las clases asincrónicas: el mismo lugar –un escenario virtual–, en un tiempo extendido. La clase se desarrolla en un espacio común, aunque no hace falta que todos los actores accedan en el mismo día y horario. La enseñanza, en estos casos, está mediada no solo por el entorno tecnológico, sino sobre todo por el diseño de las

2 Carina Lion, Analía Schpetter y Verónica Weber, “Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria”, en *Virtualidad, educación y ciencia*, 12(24), 2021, pp. 36–48 [en línea], disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36284> [consulta: agosto de 2022].

actividades, los recursos y los materiales elegidos, la secuencia propuesta, la interacción con y entre los/las estudiantes.

Como evaluación de lo ocurrido se puede observar que, para quienes venían desarrollando sus clases de modo presencial, la posibilidad de utilizar las tecnologías para sostener las clases sincrónicas tal como lo hacían resultaba una alternativa prometedora. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, se transformó en una promesa incumplida, debido a problemas tecnológicos y a lo ilusorio de pensar que estar a través de una pantalla es lo mismo que estar físicamente. Del mismo modo, el potencial de uso de los entornos virtuales se encuentra en las posibilidades de diseño de mediaciones e interacción proyectadas y plasmadas por docentes; cargar material en un campus virtual no es suficiente para que el entorno funcione o resulte valioso.

Nos preguntamos hoy qué estrategias, propuestas y acciones permitirían responder a los interrogantes planteados desde una perspectiva de creciente democratización de la educación superior. En el contexto pandémico –en el que todavía estamos inmersos–, se hizo visible un fenómeno que venía surgiendo desde el corazón de las propuestas educativas: el vertiginoso desarrollo tecnológico y –como su causa y su consecuencia a la vez– una cultura digital instalada en la sociedad. Ambos fenómenos están relacionados y tienen implicancias en procesos sociales, comunicacionales y educativos. Además, observamos que se diluyó la línea divisoria entre modalidades rígidas, con la necesidad de flexibilizar tiempos y espacios, y de combinar escenarios aprovechando la circulación entre lo presencial y lo virtual. Esto es así porque la vida de estudiantes y docentes transita entre esos dos mundos y el desempeño académico, profesional y personal requieren la apropiación de ambos. Alessandro Baricco se

refiere a una sola realidad, como un sistema en el que el mundo –fuera de línea– y el ultramundo –mundo virtual– “giran uno dentro del otro, produciendo experiencia, en una especie de creación infinita y permanente”.³ En la vida cotidiana, y mucho antes de la pandemia, aprendimos a pasear entre un mundo y el otro.

Por otra parte, resulta potente aprovechar las tecnologías digitales para enseñar y aprender más y mejor. Proyectos de simulación, de realidad virtual, laboratorios virtuales, impresiones 3D, *big data*, entornos y redes sociales son solo algunas de las posibilidades que se abren con las tecnologías disponibles en la actualidad. Por eso, entendemos que hay más bien un continuo que alterna y complementa en y entre escenarios que combinan la presencialidad y la virtualidad. Son escenarios híbridos, que se dan juntos, en paralelo, yuxtapuestos. Lo relevante no es tanto la tecnología implicada en cada caso, sino el diseño de buenas propuestas de enseñanza que permitan construir conocimientos de diverso tipo y comprender contenidos, ya sea que esto suceda en la presencialidad, en la virtualidad, o en escenarios híbridos o mestizos. La construcción de propuestas implica atender a los perfiles de los actores involucrados, la situación y el contexto en el marco de los proyectos institucionales, políticos y pedagógicos, así como también a las características de las carreras y de las profesiones, las especificidades disciplinares de las asignaturas, de los entornos, espacios y recursos disponibles y de las trayectorias y particularidades de estudiantes y docentes.

Para avanzar en este sentido, la pandemia constituye un hito que obliga a pensar en un antes y un después, y en la necesidad de acompañar y formar a profesores y profesoras

3 Alessandro Baricco, *The Game*, Buenos Aires, Anagrama, 2019.

para que puedan reflexionar sobre lo realizado durante el tiempo de aislamiento. El desafío es valorar lo hecho sin caer en los extremos que llevan, por un lado, a imaginarlo que sigue como lo que fue antes o, por otro lado, a mantener lo que se hizo en los últimos dos años de virtualidad compulsiva. En este contexto resulta crucial la reivindicación y el aprovechamiento del saber del colectivo docente, junto al de investigadores y especialistas, para lograr superar la virtualización que se desarrolló en la emergencia y dar paso a la mediación tecnológica como alternativa pedagógica y didáctica rica, potente y válida. Las inquietudes propias de los campos de la educación a distancia, de la tecnología educativa, de la política y de la pedagogía se actualizaron en estudios de investigación y de evaluación, en políticas y estrategias de acción desde las universidades, así como en los diseños de planes de clases de docentes.

Por paradójico que parezca, la educación a distancia se propuso, desde sus orígenes, acortar distancias aprovechando todos los medios disponibles para lograrlo. Decía Edith Litwin hace más de veinte años:

Quizás tengamos que llamar de otra forma a la educación a distancia, dado que hoy la distancia ya no la define. Lo que seguramente no vamos a cambiar es su definición de educación y la búsqueda de generar buena enseñanza, al igual que en cualquier otra propuesta educativa.⁴

Podemos afirmar, entonces, que los orígenes de la educación a distancia en las universidades nacionales, la proliferación de universidades nacionales en las últimas décadas y la

4 Edith Litwin, ob. cit.

virtualización de emergencia se consolidaron como políticas que apuntan a la democratización del sistema de educación superior. Entendemos que el debate, hoy, no debería centrarse en la modalidad en la que se imparte la educación, el modelo que utiliza o los recursos tecnológicos que implica, sino en responder a las necesidades del estudiantado teniendo en cuenta las trayectorias en cada caso, así como en acompañarlo a lo largo de la carrera, para que la democratización no se quede solo en el acceso, y proyectar el desempeño académico y profesional de quienes egresen. Es decir, lo que importa de la educación a distancia es su potencialidad para acercar, material y simbólicamente, las universidades a más estudiantes. El desafío actual consiste en proyectar las políticas más adecuadas para el diseño de proyectos educativos acordes a este tiempo. Las formas que adopte la enseñanza en este contexto deberían, en todos los casos, tender a generar buena enseñanza en un sentido moral, didáctico, pedagógico y político.



Bibliografía

- BARICCO, Alessandro, *The Game*, Buenos Aires, Anagrama, 2019.
- LION, Carina, Analía SCHPETER y Verónica WEBER, “Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria”, en *Virtualidad, educación y ciencia*, 12(24), 2021, pp. 36-48 [en línea], disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36284> [consulta: agosto de 2022].
- LITWIN, Edith, *La educación a distancia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000.



Parte III

POLÍTICAS
EDUCATIVAS: UNA
AGENDA DEL
PRESENTE PARA
TRAZAR FUTURO

La formación docente como herramienta de mejora de los aprendizajes

Viviana Alonso

La pregunta rectora en la definición de políticas públicas para la formación docente inicial requiere poner en diálogo a las instituciones formadoras con los destinatarios de los niveles obligatorios. Reconocer los desafíos del sistema educativo en su conjunto es el punto de partida necesario para diseñar una política pública que mejore la calidad de la formación docente inicial, no en términos tecnocráticos, ni de evaluaciones estandarizadas, sino en el desafío de formar maestras y maestros, profesoras y profesores que se apropien de un encuadre pedagógico que asuma la educación como un derecho, y que desde ese posicionamiento ético-político puedan construir el oficio de desplegar una enseñanza situada.

Pensar la política educativa para el sistema formador implica reconocer el rol que tiene la política en las transformaciones sociales, muy especialmente en un país donde la desigualdad se ha vuelto estructural, y en un contexto mundial donde el capitalismo ha avanzado, en este siglo, hacia una concentración obscena de la riqueza.

Pandemia, pospandemia: viejos y nuevos desafíos

La pandemia por COVID-19, que asoló al mundo desde comienzos de 2020, recrudeció los escenarios de desigualdad y dejó en evidencia las consecuencias de desinversión y desmantelamiento de las políticas públicas del gobierno de Macri, entre los años 2015 y 2019, especialmente en los ámbitos de la educación y la salud. La falta de continuidad de políticas nacionales que se habían construido en los gobiernos precedentes, como Conectar Igualdad, Educ.ar o el Programa Nuestra Escuela, entre otros, fueron desarticulados o rediseñados en lógicas liberales, que nada tenían que ver con el encuadre político-pedagógico de considerar a la educación como un derecho y al Estado como responsable de garantizarlo.

El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), establecido por el Decreto 297/20, implicó la suspensión total de la presencialidad escolar durante gran parte del año 2020 e impuso la necesidad de virtualizar la enseñanza para sostener el vínculo pedagógico. Los docentes desplegaron rápidamente estrategias diversas para efectivizar la enseñanza, y el Gobierno nacional, mediante el Consejo Federal de Educación (CFE), reguló las prácticas pedagógicas a través de resoluciones que incluían la definición de contenidos priorizados, la articulación de saberes, el diseño de proyectos integrados y la evaluación del proceso, como así también la unidad pedagógica y la promoción acompañada. A fines de 2021, y ya superada la etapa de aislamiento, la consecuencia más dolorosa fueron las trayectorias educativas interrumpidas o fragilizadas, como resultado, en gran parte, de un acceso desigual a la tecnología y a la conectividad.

Lo que nos debemos: políticas públicas para mejorar la enseñanza y los aprendizajes

El subsistema formador en nuestro país está conformado por los institutos superiores de formación docente y por las universidades. Para la oferta de los institutos superiores la Ley Nacional de Educación, en su artículo 76, creó el Instituto Nacional de Formación Docente, un organismo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, que tiene a su cargo la planificación de la formación docente inicial y continua de todo el país. Sus múltiples funciones incluyen la validación de títulos, el diseño de propuestas de formación permanente, la evaluación y acreditación de instituciones formadoras, el impulso a la investigación y la implementación de acciones de articulación entre las instituciones de formación y los niveles para los que forma. El contexto de pospandemia, y la compleja realidad de los niveles obligatorios, interpela fuertemente al sistema formador y nos obliga a preguntarnos: ¿qué docente necesitamos hoy?

Las áreas claves del conocimiento, como lengua y matemática, evidencian déficits en las últimas evaluaciones nacionales. Sin desconocer las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, en muchos casos extremas, en las que viven nuestras y nuestros estudiantes, resulta imperioso mejorar la enseñanza, de modo tal que permita garantizar el acceso al conocimiento a todas y todos, independientemente de su condición social. Mejorar la enseñanza implica el diseño de políticas públicas que:

- Garanticen una formación inicial de calidad, implementando evaluaciones institucionales para identificar los problemas sustanciales que atraviesan las instituciones formadoras,

a fin de poder dotarlas de los recursos –materiales y humanos– que les permitan sostener una propuesta acorde a los requerimientos de los niveles obligatorios.

- Fortalezcan la incorporación de las nuevas tecnologías en la formación docente, equipando a las instituciones y a las y los estudiantes de la formación de equipamiento y conectividad.

- Modifiquen los marcos normativos que regulan la formación docente inicial e incorporen modelos formativos que consideren la bimodalidad y la hibridez.

- Promuevan la articulación de las dos instituciones del subsistema formador, los institutos superiores y las universidades, a los efectos de consolidar una propuesta formativa que se complemente y se enriquezca mutuamente.

- Incorporen en los diseños curriculares las tensiones o problemas que caracterizan a los niveles obligatorios en la actualidad. La enseñanza por proyectos integrados, la priorización de contenidos, el acompañamiento de trayectorias diversas forman parte de los nuevos escenarios educativos. Su abordaje desde la formación inicial permitirá a las y los futuros docentes contar con herramientas imprescindibles para desarrollar una práctica profesional situada y en clave de inclusión.

- Brinden formación continua a los formadores de formadores, que les permita visitar sus prácticas de enseñanza e incorporar las modificaciones necesarias en sintonía con los requerimientos de los niveles para los que forma.

- Acompañen el desarrollo de dos funciones claves del sistema formador, que son sin duda una deuda pendiente: el apoyo pedagógico a escuelas y la investigación.

Mejorar la enseñanza para mejorar los aprendizajes requiere un trabajo sostenido con las escuelas y las organizaciones sociales, que serán el lugar donde se insertarán las y los estudiantes de la formación docente. Resulta imprescindible construir conocimiento que retroalimente el diálogo e intercambio genuino de ambas instituciones.

Reflexiones finales

La pandemia resultó una experiencia dolorosa y con efectos inimaginables en la salud, en lo social, en lo económico, y también en lo educativo. El retorno a la presencialidad plena –un escenario ansiado por docentes, familias y estudiantes– no puede tentarnos con la ilusión restauradora. Al dolor transitado, debemos oponerle la esperanza de la transformación. El sistema educativo tiene la oportunidad histórica de *barajar y dar de nuevo*. Estamos frente a la posibilidad de transformar la educación, asumiendo los desafíos que nos presentan los nuevos paisajes escolares y diseñando políticas públicas que permitan que esa transformación se materialice.

“Inventamos o erramos”, afirmaba Simón Rodríguez. Inventemos. Nuestros pibes se lo merecen.



La educación para todas y todos siempre es conquista. Las becas de estudio en la Argentina como dispositivo de democratización de la educación en gobiernos populares

Andrea García

El largo camino de construir en la Argentina un proyecto educativo para todas y todos tiene un recorrido concomitante al modelo de crecimiento y al rol del Estado en su carácter de garante de derechos.

La educación siempre expresa un modelo de país. Cuando se fundó nuestro sistema educativo, la economía argentina se incorporaba al mercado mundial como productora de bienes agropecuarios primarios y receptora de productos manufacturados, capitales extranjeros y mano de obra excedente y barata proporcionada por la inmigración masiva. La educación adscripta al modelo agroexportador restringía a los sectores populares el acceso a la educación secundaria y a la universidad, y solo les permitía incorporarse a una escuela primaria que producía y reproducía los valores del pensamiento hegemónico del régimen conservador –gran productor de desigualdades– para constituir el tejido de una trama social homogénea y ordenada. La escuela secundaria, marcada por la predominancia de las oligarquías provinciales, detentaba un corte netamente elitista y restringido, destinada a formar argentinos que participaran activamente en el gobierno

de la nueva nación en formación. Buscaba solo formar a quienes integraran la estructura burocrática de los distintos estamentos institucionales.

El inicio de un sistema de sustitución de importaciones que dio paso a la industrialización durante el primer gobierno peronista también tuvo su correlato en el sistema educativo. El auge de las escuelas técnicas y la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON, antecedente de la Universidad Tecnológica Nacional, UTN) dan cuenta de una educación puesta al servicio de un modelo de mayor industrialización. El cambio de modelo económico obligó a repensar el cómo y qué enseñar. Desde ese primer gobierno justicialista se puso en marcha una política dirigida a ampliar el acceso a la escuela. En 1947, el gobierno impulsó una medida emblema en la búsqueda de la democratización del acceso a la enseñanza secundaria.

En el marco de la puesta en marcha del Primer Plan Quinquenal, mediante la aprobación del Decreto n.º 26.944/47, el gobierno de Juan Domingo Perón consolidó, por un lado, un Ciclo Básico de educación secundaria como etapa formativa con terminalidad propia, que permitiría que los jóvenes definieran su vocación y, por otro, atendiendo el principal motivo del abandono en la educación media, que residía en el pago obligatorio de matrículas y derechos de exámenes de fin de curso de todas las asignaturas, se estableció un sistema de becas. Este sistema, destinado a aquellas familias con tres o más hijos, los grupos familiares con ingresos insuficientes y los alumnos que se encontraran bajo tutela de asilos u otras instituciones de protección de menores, ya fueran públicas o privadas, inició un proceso cada vez más amplio de incorporación de jóvenes a la escuela secundaria.

En materia universitaria, el mismo gobierno instala progresiva y definitivamente la gratuidad de la universidad, en principio a través del otorgamiento de “becas de compensación económica familiar y de estudios” distribuidas teniendo en cuenta las necesidades regionales, sociales y económicas de cada universidad. Luego se consolidó la apertura de la universidad a los hijos de los trabajadores, con la garantía de financiamiento público del sistema universitario, la creación de la UON, la eliminación de los aranceles y la disposición de la gratuidad de la educación superior. La gratuidad no solo democratizó el acceso a la institución, sino que también modificó la estructura social argentina y contribuyó a incorporar a la representación política a los que siendo más eran menos escuchados.

El golpe cívico-militar que sufrió nuestro país el 24 de marzo de 1976 significó el retroceso del Estado y el debilitamiento de diversos intentos de distribución más igualitaria de la educación que se habían ido implementando en años anteriores, tales como la renovación cultural y pedagógica de las décadas de 1960 y 1970, que puso en debate los modelos educativos anteriores. Las propuestas monetaristas y neoliberales se tradujeron en recorte del gasto público. Así, el Estado abandonó su función de brindar el servicio educativo y de sostenerlo económicamente, favoreciendo la mercantilización. Este retraimiento del Estado de su rol como educador se evidenció en la aplicación del discurso que sostenía la primacía de la familia –y por delegación, de la Iglesia y sus instituciones escolares– como agente educador principal, desconfiando del Estado por su concepción pluralista.

El financiamiento educativo durante la dictadura fue el más bajo de la década de 1970, por lo que aquellos establecimientos a los que concurrían sectores más vulnerados económicamente sufrieron el impacto devastador del neoliberalismo y se vulneró profundamente a la escuela pública en su concepción de espacio común de encuentro de diversos estratos sociales. La masificación de la educación secundaria y superior fue considerada por la dictadura como demagógica y juzgada como un peligro social, al haber relegado su función selectiva, el enaltecimiento de la buena competencia o el premio al esfuerzo como reconocimiento encubierto de clase, y fundamentalmente porque el sistema educativo, aún con sus falencias y errores, había funcionado como instrumento de igualación y ascenso social.

Recuperar la democracia en nuestro país, entonces, no solo marca el final de la época más dolorosa y restrictiva en materia de derechos humanos, sino que también es habilitadora de derechos, particularmente el derecho a la educación. Se consolida la obligatoriedad de la educación primaria, se incrementa otra vez la escolarización secundaria y el ingreso irrestricto a la universidad convoca nuevamente a las mayorías. Sin embargo, el modelo de crecimiento condicionado por el endeudamiento externo y la eliminación de la mayor parte de las restricciones al comercio exterior y a los movimientos de capital se tradujo en una considerable y peligrosa apertura de la economía argentina, que se tradujo en una fuerte desindustrialización con precarización laboral y crecimiento del desempleo. A este modelo de desarrollo le sobraron trabajadores, no requería de técnicos ni de mano de obra calificada, mientras acentuaba un perfil social que se caracterizaba por la existencia de grandes dife-

rencias de ingresos entre una minoría rica y una mayoría sumamente pobre.

Consecuencia de esta realidad local y de las exigencias globales, la descentralización de la educación incorpora al sistema educativo valores económicos tales como privatización, productividad, eficiencia, evaluación de rendimiento, desregulación, participación local, competencia, elección del consumidor. La aplicación de la Ley Federal de Educación n.º 24.195, sancionada en 1993, si bien logró una expansión de la matrícula del nivel secundario, no puede resolver el principal problema que es y trae la exclusión social, y es un punto de inflexión en la calidad, igualdad y articulación del sistema educativo durante la década de 1990. El desentendimiento del Estado nacional, el desfinanciamiento de la educación técnica y universitaria dejan a la educación subordinada a las demandas del mercado y al modelo de distribución regresiva.

La crisis económica y social de esos años, que se profundizó aún más en 2001, derivó en una crisis política e institucional que se resolvió por los propios mecanismos de la democracia, y una nueva oportunidad para la Argentina comenzó a vislumbrarse en el nuevo cambio de paradigma productivo instaurado sobre el desendeudamiento externo y la recuperación de la actividad industrial. A partir de la recuperación del rol del Estado, se construyen políticas sociales y educativas que promueven la unidad del sistema y diseñan acciones más igualitarias fundadas en principios universales. Una serie de leyes aprobadas desde 2003, durante el gobierno de Néstor Kirchner (Ley n.º 26.075 de Financiamiento Educativo, Ley n.º 26.058 de Educación Técnica profesional, Ley n.º 25.864 de garantía de salario docente y 180 días de clase, Ley n.º 25.919 de Fondo Nacional de Incentivo

Docente) fueron la base y abrieron camino para la sanción de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206. Un hito en la recuperación de la educación como centralidad para una sociedad más justa e igualitaria, que contó con un fuerte respaldo social y político. La escolaridad secundaria obligatoria se enmarca en esta ley antes y se traduce en un conjunto de estrategias de intervención diseñadas por el Gobierno nacional y los gobiernos provinciales con el fin último de posibilitar el acceso, la permanencia y la graduación de los y las estudiantes de todo el país. Estas leyes entienden la educación como un derecho social, un derecho humano que no caduca con la edad, y ligan las cuestiones acerca del acceso, la permanencia y el egreso en los trayectos de educación formal al ejercicio efectivo de los derechos económicos, sociales y culturales como ciudadanos y ciudadanas.

Es ese el verdadero sentido que tuvieron la Asignación Universal por Hijo (AUH) (DNU n.º 1602/2009) y el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Progresar) (DNU n.º 84/2014), dos políticas de justicia social y ampliación de derechos educativos que alcanzaron a sujetos antes excluidos: los más alejados, los más vulnerados, los niños, las niñas, las y los jóvenes, y las mujeres. La Asignación Universal como protección social, equiparable a la que reciben los hijos de los trabajadores formales, se convirtió en el programa de transferencia condicionada de ingresos más amplio de la región. La medida ofrece una respuesta reparadora y es clave en la condicionalidad sanitaria y educativa, al promover la asistencia y la reincorporación al sistema educativo de niños, niñas y adolescentes. El Progresar, por su parte, fue diseñado para acompañar las trayectorias educativas de los jóvenes sin empleo. El programa, creado en el año 2014, durante la presidencia de Cristina

Fernández de Kirchner, está destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años de edad residentes en la República Argentina, para que finalicen sus estudios obligatorios o inicien su educación superior,

siempre que los mismos o sus grupos familiares se encuentren desocupados, se desempeñen en la economía informal o formal, titulares de una prestación previsual contributiva o pensión no contributiva, monotributistas sociales, trabajadores de temporada con reserva de puesto o trabajadores del Régimen de Casas Particulares.¹

En el momento de su creación, la tasa de desempleo era del 6,6 %, el 19,3 % del cual correspondía a los jóvenes de entre 18 y 24 años. De los 5.066.888 jóvenes comprendidos entre esas edades, 3.036.176 no tenían trabajo o trabajaban en la informalidad, y 1.555.817 jóvenes pertenecían a grupos familiares de ingresos mínimos. Con el Programar, se brindó una nueva perspectiva de desarrollo personal a quienes históricamente estuvieron por fuera de las posibilidades de alcanzar la educación secundaria y superior, y a las posibilidades de crecimiento que esto implica.

El desarrollo de este programa muestra el discurrir de los modelos económicos y los modelos educativos. El programa, que en 2015 alcanzó a más de 900.000 becarias y becarios, fue modificado entre 2016 y 2019 durante el gobierno de Mauricio Macri con la incorporación de requisitos de corte meritocrático, que ocultaban una clara política de

1 Decreto n.º 84/2014, en *Argentina.gob.ar* [en línea], disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-84-2014-225728/texto> [consulta: agosto de 2022]

desfinanciamiento; en consecuencia, su alcance se redujo a 570.000 becarias y becarios. En 2019, siendo ya presidente Alberto Fernández, se recupera la perspectiva democratizadora, y se aumenta progresivamente su cobertura y el valor del estipendio.

El Progresar, una beca académica

Después del impacto de la pandemia, en el regreso a la presencialidad plena en el sistema educativo, el ministro de Educación Jaime Perczyk implementó, entre otras medidas, la ampliación del Progresar a estudiantes de 16 y 17 años. La línea Progresar 16 y 17 es una política educativa que reconoce la necesidad de favorecer el regreso de las y los jóvenes a las aulas, busca mejorar las condiciones para el sostenimiento de las trayectorias pedagógicas de estudiantes de las escuelas secundarias e incrementar los índices de graduación y finalización de la educación secundaria. Desde el enfoque de una educación integral y para la territorialización de esta política, se crearon los *Espacios Progresar* en las universidades y los *Puntos Progresar* en las provincias y los municipios, a través de los cuales se prioriza la difusión, la gestión y el acompañamiento de las trayectorias educativas de los becarios y las becarias.

Toda política pública requiere presupuesto. En enero de 2022, a fin de asegurar la sostenibilidad del programa y resguardar sus objetivos garantizando la inversión de los recursos y el valor de los fondos, se constituyó el Fondo Fiduciario Progresar, a través del Decreto Presidencial n.º 57/2022. Este fondo fiduciario tiene como objetivo principal administrar los recursos provenientes de la recaudación de la

Ley n.º 27.605, de Aporte solidario y extraordinario para ayudar a morigerar los efectos de la pandemia, sancionada en el año 2020, que en su artículo 7, establece aplicar el 20 % de lo recaudado al programa de becas Progresar.

En los años 2021 y 2022, la ampliación del programa alcanzó a más de 1.400.000 becarios y becarias e incrementó en un 78 % interanual el monto de las becas. Además, se incorporó la perspectiva de género en la reglamentación en sus cinco líneas de becas: obligatorio (de 16 a 24 años), estratégicas, enfermería (sin límite de edad), superior (hasta 24 a 30 años, según el grado de avance en la carrera) y trabajo (entre 18 y 24 años y hasta 40 si no posee trabajo formal registrado). Estas modificaciones reconocen que la precaria situación socioeconómica del estudiantado que accede a la asignación tiende a combinarse con la desigualdad sexo-générica que aún atraviesa a nuestra sociedad.

En la actualidad, un 70 % de las personas con beca Progresar son mujeres. Se ha procurado que la beca no sea incompatible con la AUH, de modo que cuando las madres cobran la asignación universal no se vean impedidas de cobrar ni ellas ni sus hijos sus becas Progresar. Por ello, se ha establecido que las personas a cargo de niñas y niños menores de 18 años en familia monoparental (el 98 % son mujeres) sean *grupo priorizados*, a fin de que puedan acceder a la beca hasta los 35 años, ya que las tareas de cuidado con frecuencia impiden la continuidad en los estudios. Asimismo, se ha establecido que la población travesti-trans y no binaria (TTNB) sea otro *grupo priorizado* sin límite de edad, en atención a las dificultades que esta población atraviesa en los ámbitos sociales en general y en el ámbito laboral en particular, y, en ocasiones, incluso en los ámbitos educativos.

Becas Manuel Belgrano y Becas internacionales, democratización con sentido federal para el desarrollo estratégico

Las Becas Estratégicas Manuel Belgrano y las Becas internacionales, ambas financiadas por el Ministerio de Educación de la Nación, se inscriben en el marco de un Estado que prioriza las políticas públicas que incentivan, fortalecen y direccionan trayectorias educativas que den respuesta a la complejidad de los desafíos actuales de la Argentina, a las características regionales y a las necesidades de las generaciones en formación.

El Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano fue creado en 2021 con el objetivo de estimular la formación en áreas claves para el desarrollo económico y social de nuestro país, como alimentos, ambiente, computación e informática, energía convencional y alternativa, gas, logística y transporte, minería, petróleo y ciencias básicas, y para promover “la vinculación estratégica entre universidades públicas, el sistema tecnológico-productivo nacional y el mercado laboral”, tal como definió Jaime Perczyk siendo Secretario de Políticas Universitarias.² Las 36.000 becas, de una duración de doce meses, pero renovables, incluyen a 57 universidades nacionales, 4 universidades provinciales, 317 carreras de grado y 386 carreras de pregrado, y se otorgaron teniendo en cuenta, en su proceso de adjudicación, tanto un criterio federal como

2 Cf. “Perczyk anunció inversión de más de 9 mil millones de pesos en becas de estudio para áreas estratégicas del país”, en *Argentina.gob.ar* [en línea], disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/perczyk-anuncio-inversion-de-mas-de-9-mil-millones-de-pesos-en-becas-de-estudio-para-areas> [consulta: agosto de 2022].

uno de equidad de género. Para reducir la disparidad de género, el 51 % de las becas fueron adjudicadas a mujeres, aunque la participación de estudiantes mujeres en las carreras de ciencias aplicadas es de un 37,3 %, mientras que en el resto de las ramas de estudio supera ampliamente el 50 %. Por otro lado, el 2 % de las becas fueron otorgadas a personas con discapacidad y pertenecientes a pueblos originarios. Asimismo, con la intención de aumentar la retención de estudiantes e incrementar progresivamente la tasa de graduados, el primer año el 71 % de las becas fueron concedidas a estudiantes avanzados; el 29 % restante correspondió a ingresantes.

El Programa de Becas Internacionales promueve y otorga becas para estudios de grado, posgrado e investigación para ciudadanas y ciudadanos argentinos en el extranjero, y para estudiantes internacionales en la Argentina. Esta iniciativa, cofinanciada por la cartera educativa y la cooperación internacional, se desarrolla ininterrumpidamente desde 2004 y moviliza anualmente a un promedio de entre 200 y 250 becarias y becarios, con quince líneas de becas bilaterales y dos unilaterales.

A partir de la pandemia, y durante el año 2022, se tomó la decisión política de invertir la estrategia de uno de los programas de internacionalización y se implementó un programa de Becas para Cursos de Posgrado Internacional, a la que se convocó a universidades del mundo en alianza con el sistema universitario local. Actualmente, con modalidad híbrida, virtual y presencial en distintas provincias, este programa forma en un año a más de 1500 profesionales argentinos en áreas prioritarias para el desarrollo del país, al tiempo que permite ampliar el vínculo entre diferentes universidades, producir conocimiento y generar colaboración a nivel internacional.

Institucionalización de los mecanismos de acceso a la educación

Frente a una sociedad tan desigual aún –producto de sucesivas políticas de desinversión asociadas a un proyecto de país excluyente extendido a lo largo de nuestra historia, pero resistido por la movilización de hombres y mujeres, muchos de ellos organizados– y la irrupción de gobiernos que representan los intereses populares, el estímulo económico que promueva el ejercicio de derechos respecto de la educación resulta una política imprescindible en la Argentina. Las inversiones del Estado en este campo se fundamentan en una decisión política basada, entre otras reglamentaciones, en la Ley de Educación Nacional n.º 26.206, que establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado, y define que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa y profundizar el ejercicio de una ciudadanía democrática.

El acceso a la educación da cuenta, fundamentalmente, de una lucha progresiva y una muy lenta conquista en la búsqueda de la igualdad, la inclusión y el ejercicio pleno de nuestros derechos. Es con políticas multidimensionales que se podrá democratizar y consolidar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de todas y todos los jóvenes. Las becas son una de las herramientas que permiten incorporar la heterogeneidad en cuanto a trayectorias, condiciones económicas, grupos etarios, procedencia, raza y género. Sin embargo –porque las becas permanecen a merced de los cambios políticos y económicos, y porque no alcanzan los dispositivos si no transformamos las condiciones de injusticia social–, nos queda pendiente pensar en la institucionalización

y construcción de un sistema integral de becas, que permita construir estrategias que generen condiciones necesarias, no solo para acceder a la educación, sino además para que las grandes mayorías puedan apropiarse del conocimiento y los procesos de construcción del saber a partir de la conquista del poder político.

Un verdadero desafío, una oportunidad, un compromiso.



Políticas públicas para una escuela inclusiva¹

Alberto Sileoni

En qué estado nos encuentra el regreso a la presencialidad plena, qué consecuencias dejó la pandemia (que aún se resiste a irse), cuáles han sido sus efectos en la escuela y qué políticas deberíamos implementar serán algunas de las reflexiones que trataremos de compartir en este breve artículo.

Sabíamos que las comunidades educativas, después de dos años de tanto sufrimiento y aislamiento, disfrutarían mucho del reencuentro. Así ocurrió. Educación y pandemia se llevan muy mal, ya que, más allá de la tarea insustituible que tiene la escuela respecto de los aprendizajes y la transmisión de conocimientos, también comprende una dimensión vincular, decisiva: se trata del encuentro con otras y otros. La escuela nos enseña la necesidad del prójimo, y su labor se encamina a consolidar el *nosotros*, ese “pronombre peligroso” del cual nos habla Sennet.² Esa

1 Agradezco una vez más la invitación que nos hace nuestra querida Universidad Nacional de Hurlingham para participar de un nuevo anuario. Una joven tradición, siempre bienvenida.

2 Richard Sennet, *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama, 2000.

comunidad se rompió, estuvo ausente durante la larga noche de la pandemia.

Es casi paradójico, pero en el prolongado tiempo de excepción advertimos, a la vez y con la misma intensidad, lo imprescindible que resultan los recursos tecnológicos en nuestras aulas y la insuficiencia dramática de educarse sin lazos, casi en soledad. Los *tecnoeducadores* que sostenían que algún día la tecnología sustituiría a las maestras y los maestros se llevaron un chasco, pues comprendieron que, junto con la tecnología, resulta imperioso, igualmente, profundizar las relaciones humanas.

Vínculo es una bella palabra, cuya etimología remite a “cadena”, que en este caso no son las de la esclavitud, sino aquellas que nos unen con los y las demás. Esa relación vincular responde afirmativamente a aquella interrogación transhistórica: sí, debemos ocuparnos de nuestros hermanos y hermanas.

Era previsible que la pandemia traería mayor deterioro para los sectores más vulnerables. Siendo necesaria –reforzamos, imprescindible– la tecnología para adquirir conocimientos en tiempos excepcionales, su carencia se convertía en un obstáculo insuperable para miles de niños, niñas y jóvenes. No, no es posible educarse con un teléfono celular que, además de ser de uso compartido, carece de datos móviles y de buena señal. En este punto, es justo recordar la defeción del neoliberalismo, que eliminó el Programa Conectar Igualdad y, de ese modo, privó al sistema educativo (a sus estudiantes) de alrededor de 4 millones de *netbooks* que hubieran resultado una herramienta fundamental para los estudiantes de los sectores más desfavorecidos.

La escuela es un espacio público, igualador y, al contrario, la casa es un espacio privado, opaco, donde no interviene

el Estado, ausencia que provoca en los más pobres intemperie y desvalimiento. La presencia real y concreta de los niños y las niñas frente al maestro los iguala respecto del conocimiento, en una escena escolar en la que no media tecnología alguna. Aunque obvio, lo repetimos: la pandemia profundizó las desigualdades económicas, territoriales, de género, tecnológicas y educativas, y provocó un enorme retroceso.

En la provincia de Buenos Aires, su paso ha dejado lecciones y enseñanzas. Destacamos los innumerables actos de entrega y compromiso por parte de las y los docentes, que cumplieron con su deber más allá de su obligación, además de los innumerables esfuerzos realizados por niños, niñas, jóvenes y familias que se han acercado a las escuelas, apoyándolas. Parecería que la pandemia produjo un acercamiento de las familias a la escuela, ya que les permitió comprender (y valorar) mucho más la labor cotidiana de maestras y maestros. Los días de clausura con hijos e hijas en casa han sido una oportunidad única para reconsiderar y ponderar la obra que las y los educadoras realizan, enseñando y amando, ofreciendo así, al mismo tiempo, abrigo y conocimiento. Por otra parte, la pandemia también nos dejó un saldo amargo, por los y las estudiantes desvinculados o distantes de la escuela, y por los aprendizajes perdidos en ese prolongado tiempo de lejanías.

Para subsanar ese daño, desde septiembre del año 2020 en la provincia de Buenos Aires hemos puesto en vigencia el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR), que ha pasado por sucesivas etapas hasta la actualidad. Al comienzo, la tarea consistía en ir a buscar a sus domicilios a los 278.500 estudiantes, sobre todo del nivel secundario, que se encontraban en la frontera del abandono.

Asimismo, se distribuyeron materiales de estudio y orientaciones didácticas para resolver problemas y se brindó acompañamiento hasta retomar los vínculos escolares. Para lograr ese objetivo, se incorporaron alrededor de 22.000 docentes, que asumieron la búsqueda y el reforzamiento de los aprendizajes.

Hacia enero de 2021 se implementó una nueva etapa, Verano ATR, que contenía las propuestas recreativas propias del tiempo estival, e incluía un espacio para implementar estrategias pedagógicas; posteriormente, en febrero, la acción de recuperar aprendizajes se comenzó a hacer a través de intensificaciones presenciales, los días sábados y en horarios a contraturno. Ese nuevo ciclo, denominado Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas (Forte), sumó más de 100.000 horas de trabajo docente adicionales, y puso en práctica la denominada *promoción acompañada*, aplicada, sobre todo, a las áreas pendientes de aprobación. Entre las medidas adoptadas, mencionamos la incorporación de 3625 nuevos cargos para los Equipos de Orientación Escolar (EOE), una demanda muy sentida por tratarse de profesionales dedicados a sostener la convivencia y la salud integral en las escuelas.

Todas las acciones realizadas desde el inicio del Programa ATR dieron sus frutos: de 278.500 estudiantes que presentaban en septiembre de 2021 trayectorias educativas discontinuas (un 8,3 % de la matrícula total) en estos días de junio de 2022 –mientras escribimos estas líneas–, quedan 31.600 en esa situación, cifra comparativamente muy menor, pero igualmente preocupante. Estamos satisfechos por los estudiantes recuperados para el sistema educativo y somos conscientes del desafío de recobrar la presencia de miles que aún están lejos.

Desde el 1º de abril de este año, el programa entró en una nueva fase, caracterizada por el acompañamiento de las trayectorias de los alumnos ingresantes a cada nivel: clases de intensificación de la enseñanza, talleres de lectura, escritura y matemática en el nivel primario, articulación entre niveles y orientaciones para el ingreso y egreso en el nivel secundario. Estas acciones pedagógicas serán sometidas a una constante evaluación, lo que nos permitirá redefinir metas y objetivos para los periodos siguientes.

Consideramos que después de la pandemia las tareas de reconstrucción que nos quedan están a la vista y deberían ser objeto de consenso. Lo primero, está dicho, es que retornen todos aquellas y aquellos estudiantes que quedaron lejos; esa es una tarea ética, política y pedagógica prioritaria. Junto con esto, es preciso recobrar los aprendizajes perdidos, sobre todo los conocimientos básicos referidos a lengua y matemática en primaria y secundaria, en donde, una vez más, los estudiantes de los sectores más vulnerables, sin recursos tecnológicos, son los que más han sufrido. Hemos dispuesto para el nivel primario tomar dos pruebas de Prácticas del Lenguaje y de Matemática (una en cada cuatrimestre) a los 592.000 alumnas y alumnos de tercero y sexto año. El propósito es reconocer en qué lugar están –estamos– respecto de los aprendizajes, y analizar los resultados en relación con los conocimientos esperables, según el año que cursan.

Con los equipos directivos, inspectores, maestros y maestras trabajaremos para recuperar todos los conocimientos, priorizando a las y los estudiantes que requieran más atención. Para ellos, implementaremos los Centros de Actividades Socioeducativas, Culturales y Comunitarias (CASCYC) en barrios populares. Su objetivo es promover la inclusión,

revinculación y fortalecimiento de las trayectorias de los niñas, niños, adolescentes y jóvenes de los 1867 barrios registrados en el Registro Nacional de Barrios Populares (Renabap). En una primera etapa está prevista la conformación y puesta en marcha de 500 centros, donde se encuentran las mayores muestras de vulnerabilidad social y educativa. Ubicamos los centros utilizando datos y mapeos propios, además del Índice de Vulnerabilidad Barrial (IVB), que revela la existencia de 814 escuelas ubicadas en 39 distritos del conurbano bonaerense. Esos centros están integrados por docentes, talleristas y auxiliares, además de por profesionales con formación en psicología o psicopedagogía y trabajadores y trabajadoras sociales; su tarea será atender prioritariamente a las y los estudiantes de todos los niveles y modalidades que tengan trayectorias intermitentes o en desvinculación.

Es necesario continuar el ambicioso programa de infraestructura: construir nuevos establecimientos y reparar y ampliar centenares de escuelas, a través de grandes intervenciones. Se han inaugurado 82 escuelas y comienzan a concluirse una serie de 80 jardines de infantes más, construidos en conjunto con el Ministerio de Educación de la Nación.

Cualquier esbozo de futuro posible deberá tener a todas y todos los alumnos pertenecientes a la educación obligatoria incluidos en la escuela. No habrá trayectorias educativas sostenidas y aprovechadas si no cumplimos esta condición. Nos hemos puesto a caminar, pero aún falta mucho. A poco de cumplir cuarenta años de democracia, estamos satisfechos del camino realizado, pero aún persisten muchas deudas, sobre todo con *los últimos*, con los que más necesitan.

Los dolores que ha dejado la pandemia refuerzan la necesidad de sostener las políticas públicas en el tiempo. En una

sociedad compleja y enfrentada como la nuestra, es imperioso arribar a consensos sobre objetivos educativos prioritarios. Para lograrlo, deberíamos escoger metas que eludan las definiciones ideológicas y no traten de movilizar historias hostiles. Comenzaría por inversión en infraestructura, distribución de tecnología, libros y materiales didácticos, construcción y mantenimiento de escuelas, condiciones laborales dignas, énfasis en los aprendizajes básicos, lectura comprensiva, matemática, relación entre educación y trabajo... En fin, enuncio algunas metas donde parecería posible llegar a acuerdos con todos los sectores. Quizá sea una tarea a encarar fuera de los tiempos electorales.

Urge asegurarnos, que –cualquiera sea el sesgo de los gobiernos futuros– habrá recursos garantizados, inversiones indiscutibles, objetivos respetados sin reparos, para educación, ciencia y tecnología, y para proteger y resguardar a nuestras niñeces y juventudes. Resulta doloroso pertenecer a una sociedad que reiteradamente incumple sus objetivos. Quizá estos temas puedan ser la herramienta para romper esa tendencia.



Entre el escenario y el horizonte¹

Paula Viotti

Las palabras que siguen componen un ensayo que busca caminos posibles para responder la pregunta sobre cómo construir un proyecto educativo para todos.

El destino final de toda acción de intervención promovida por la política educativa es producir una transformación, aportar una solución (aunque más no sea parcial) sobre aquello que se ha definido como problema. Esta afirmación –por demás, verdad de perogrullo– nos planta frente a la necesidad de preguntarnos cómo se definen esos problemas, cuáles son las transformaciones que se esperan y, entonces, qué tipo de acciones de intervención se promueven. Por eso, las preguntas sobre *¿por qué?*, *¿para qué?* y *¿cómo?* acompañan todo el proceso de toma de decisiones que supone el diseño de una política educativa. Diagnóstico, sentido, estrategia.

1 Una vez más, agradezco a la Universidad Nacional de Hurlingham, esta alta casa de estudios que, al invitarme a *poner palabra*, me da la oportunidad de seguir ordenando mis ideas.

Situar ese proceso decisional en el contexto espacio-temporal en el que se desea generar la transformación resulta también central. La complejidad de los escenarios en los que el Estado interviene para responder a los problemas sociales exige que, al momento de proponer qué hacer y planear cómo hacerlo, el repaso de las líneas que ponen en tensión a los actores en el territorio sea exhaustivo.² Y allí reside una de las claves sobre las que parece necesario detener la mirada que objetiva esta somera descripción del proceso de construcción de políticas. Es necesario, y es de vital importancia, porque el territorio nunca es un desierto.

En cada comunidad educativa hay un registro de lo que se necesita. En muchos casos hay también ideas respecto de cómo conseguirlo, de la distribución de responsabilidades y tareas, y hasta de las acciones que permitirían mejorar la situación. Esos registros de la necesidad, que pueden muchas veces no articularse en demandas, que pueden ser dispersos e, incluso, contradictorios, trazan una cartografía de sentidos con la que orientan sus acciones cotidianas los actores y las actoras de nuestros escenarios escolares. Aun cuando en ese territorio pleno de saberes habitan sinsentidos, confusión y extravíos, con más énfasis, quizá, cualquier política educativa debe estar dispuesta a reconocerlos y a dialogar con ellos desde un principio de participación que permita fortalecer el camino de su implementación.

Esa participación que aquí se imagina es, junto al reconocimiento y a la redistribución, base y fundamento de la

2 Michel Godet y Philippe Durance, “Prospectiva Estratégica: problemas y métodos”, *Cuadernos de LIPSOR*, 104, 20, 2007 [en línea], disponible en: <https://archivo.cepal.org/pdfs/GuiaProspectiva/Godet2007.pdf> [consulta: agosto de 2022].

justicia social.³ No es aquella participación que se finge guardando silencio para que otra voz se oiga. Habilitar la participación supone más bien un trabajo de escucha y de puesta en valor de lo oído, para dar discusiones que promuevan la construcción de consensos a lo largo de todas las etapas del proceso de trabajo compartido de la implementación, que siempre es largo, nunca es lineal y, sanamente, no está exento de tensiones.

Descartando entonces la realización de buenos diagnósticos, resulta interesante considerar dos aspectos para pensar cómo potenciar las políticas educativas. Por un lado, la construcción de sus sentidos, y por otro el acompañamiento a su implementación. Las grandes líneas que guían lo que sigue suponen que los sentidos no se construyen de una vez y para siempre, sino que son campo de disputa, y que no son fruto de un convencimiento ciego o una mera adherencia política, sino que están hondamente sostenidos tanto por símbolos como por efectos materiales. Asimismo, resulta muy importante destacar el rol activo de quienes están en el extremo de cada una de las acciones que conlleva cualquier política en el nivel macro. Los actores, las actoras de nuestros escenarios educativos también son –somos– artífices de aquellas políticas.

La construcción de sentidos entraña principalmente fijar una orientación, delinear un horizonte en el cual inscribir

3 François Dubet, *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2019; Nancy Fraser, “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, *Revista de trabajo*, 4(6), 2008 [en línea], disponible en: [https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser_justicia%20social%20\(1\).pdf](https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser_justicia%20social%20(1).pdf) [consulta: agosto de 2022]

las acciones de intervención. Ya sea en el nivel macro, en los niveles intermedios o en el nivel de cada escuela, la explicación de esos sentidos es necesaria para habilitar procesos genuinos de transformación. El primer paso de esos procesos será quizá dar la discusión respecto del *para qué*, sin perder de vista que la pregunta por el sentido es siempre una pregunta política a la que no le basta un argumento técnico como respuesta: exige siempre una respuesta política. Aquí se sostiene la necesidad de plantear esa respuesta tomando como puntos de partida (y a la vez definiendo como horizontes) la garantía efectiva del derecho a la educación para todas y todos y la construcción de una sociedad con mayor justicia social y educativa.

En la construcción de un proyecto educativo para todas y todos resulta central disputar sentidos con todas y todos, sin entender el consenso como acuerdo total y sin dar por saldada una discusión que siempre será tan actual como cualquiera de los presentes en los que se lleve adelante. No darla por saldada implica seguir construyendo más y mejores argumentos, no cambiar ese horizonte de justicia. En el mejor de los casos, cuando las acciones que despliega la política transforman sus escenarios de intervención, será más necesario replantear estrategias que volver a fijar horizontes. Porque la justicia social, como aquí se la entiende, es una construcción siempre inacabada, porque las sociedades son dinámicas y las *nuevas cuestiones sociales* configuran nuevos cuestionamientos, contenidos, exclusiones, demandas, necesidades.

Podríamos pensar que la complejidad del escenario bastaría para unificar voluntades y construir un horizonte común, pero la construcción de pactos sociales, cuando está exclusivamente determinada por la coyuntura, no prospera

más allá de ella. El inicio de la década de 2020 nos encuentra con el aumento de todos los indicadores de pobreza, desigualdad y exclusión;⁴ nos enfrenta con una pandemia que devela y agudiza cruelmente esas condiciones, configurando escenarios en los que la inclusión social y educativa se complejizan fuertemente. En muchísimos casos, el distanciamiento con el espacio escolar se ha convertido en ruptura y la desvinculación en desafiliación. Se obturaron mecanismos de participación y las políticas de redistribución (materiales e inmateriales) enfrentan la reducción de brechas viejas y nuevas. Con ese telón de fondo, la educación, sus horizontes y los caminos para alcanzarlos son territorio de fuertes disputas, y resulta incluso más necesario seguir afirmando el sentido de las políticas educativas que hoy, desde el nivel central, buscan avanzar hacia ese horizonte de justicia social.

En esa afirmación también es nodal la participación de las comunidades educativas. Estas no deben ser concebidas como un mero conjunto de individualidades agrupadas por su pertenencia a un territorio, o por su participación en algún espacio institucional. Son comunidades en tanto aquellas pertenencias promueven experiencias comunes, que propician modos de organización (o des-organización)

4 Cf. Gabriel Kessler, “Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?”, *Laboratorio. Revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social*, n.º 24, 2011 [en línea], disponible en: <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesy-memoria/recursos/Exclusion-social-y-desigualdad-nociones-utiles-para-pensar-la-estructura-social-argentina-Gabriel-Kessler.pdf> [consulta: agosto de 2022].

también comunes.⁵ Allí conviven, haciendo escuela, destinatarias, destinatarios y artífices de las políticas educativas. Allí hay tiempos y espacios de acción y de decisión que no siempre se organizan en función de los supuestos de los programas y proyectos con los que se procura alcanzar a esas personas, que no necesariamente se reciben, conciben e interpretan del mismo modo que quienes han tomado las decisiones y han asumido la responsabilidad de fijar el rumbo de las políticas educativas para todas y todos. Por eso, la implementación de esas políticas requiere acciones concretas de todas las instancias de gobierno del sistema educativo y, por eso, también resulta tan importante trazar la estrategia como considerar los sucesivos procesos de apropiación que tendrán lugar en cada una de esas instancias. Porque al final del recorrido, la transformación del sistema educativo, tal como aquí se imagina, implica la transformación de las condiciones y posiciones que cada una y cada uno de las y los estudiantes tiene.

Igualar condiciones, igualar posiciones, garantizar derechos. Para eso son imprescindibles las buenas políticas educativas. También lo son las apropiaciones que podamos hacer de ellas en cada rincón del vasto sistema educativo nacional y las acciones que desarrollemos, desde donde sea que nos toque actuar; porque no hay meros receptores, no hay destinatarios pasivos.

Entonces, en un proyecto educativo para todas y todos, es importante volver a hacer y ser comunidad. Poner la voz y la escucha en la construcción de ese horizonte de justicia social y apropiarnos de él. Tender lazos de solidaridad que

5 Cf. Chantal Mouffe, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Paidós, Barcelona, 1999.

construyan el imaginario de lo común, que favorezcan esa organización indispensable para hacer los derechos exigibles y las vidas materialmente mejores. En un proyecto educativo para todas y todos hay entonces, quehaceres importantes, para todas y todos.



Bibliografía

DUBET, François, *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2019

FRASER, Nancy, “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, *Revista de trabajo*, 4(6), 2008 [en línea], disponible en: [https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser_justicia%20social%20\(1\).pdf](https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser_justicia%20social%20(1).pdf) [consulta: agosto de 2022]

GODET, Michel y Philippe DURANCE, “Prospectiva Estratégica: problemas y métodos”, *Cuadernos de LIPSOR*, 104, 20, 2007 [en línea], disponible en: <https://archivo.cepal.org/pdfs/GuiaProspectiva/Godet2007.pdf> [consulta: agosto de 2022].

KESSLER, Gabriel, “Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?”, *Laboratorio. Revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social*, n.º 24, 2011 [en línea], disponible en: <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/recursos/Exclusion-social-y-desigualdad-nociones-utiles-para-pensar-la-estructura-social-argentina-Gabriel-Kessler.pdf> [consulta: agosto de 2022].

MOUFFLE, Chantal, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Paidós, Barcelona, 1999.

Más y mejor educación: debates, consensos y esfuerzos necesarios

Walter Wallach

En febrero de 2020 nuestro sistema educativo se preparaba para el inicio de un nuevo ciclo lectivo. Como todos los años, los sectores medios y urbanos de nuestra sociedad, hacia mediados de mes finalizaban sus vacaciones para prepararse para el inicio de clases: estudiar para algún examen pendiente, hacer alguna compra o, simplemente, estar ansiosos por conocer a la maestra que tocaría este año o saber si había nuevas compañeras y compañeros.

Para los sectores de menor poder adquisitivo, las rutinas eran otras: “¿Con quien se quedará el bebé cuando la del medio arranque las clases?” “¿Habrán vacante para la de dos este año?” “¿Habrán arreglado el techo de la escuela o seguirá entrando agua con cada lluvia?”.

Las y los maestros y profesores también esperaban un nuevo inicio de clases con sus propias preocupaciones: “¿Se podrán acomodar esta vez mejor los horarios para poder tener esas dos horas más en la misma escuela donde igual voy dos veces por semana?” “¿Me juego y dejo las horas de la noche, así puedo pasar más tiempo en casa?” “¿Cómo cerrará la paritaria?”.

La universidad argentina también se preparaba para un nuevo año académico, tanto las y los estudiantes *a tiempo completo*, recién salidos de la escuela secundaria, que echarían a rodar sus sueños de *qué ser cuando seas grande*, como quienes volverían a intentarlo o a quienes les había llegado por fin una oportunidad –entre trabajo, pañales, cacerolas, alquileres y demases– en este cuatrimestre, de poder hacer por fin más de una materia.

Esa era la *normalidad* en aquel febrero previo al estallido de la pandemia. Una normalidad estructuralmente heterogénea y desigual. Una normalidad injusta. A esa normalidad llegó la pandemia. De esa normalidad venimos. ¿A esa normalidad volvemos? Hay quienes tempranamente pronosticaron un mundo mejor. Que la angustia por lo desconocido que enfrentábamos despertaría el compromiso de las sociedades con Estados presentes que aseguraran un piso de condiciones de vida para todos y todas. Sin embargo, dos años de distintos niveles de confinamiento y encierro, de suspensión o deterioro de los derechos y servicios básicos de la sociedad, entre ellos la educación, naturalmente han incrementado la brecha entre sectores sociales y la desigualdad ha crecido a rangos insoportables.

A la batalla contra la desigualdad y por la mejora en la distribución de los ingresos, que era parte constitutiva de la *normalidad*, se le suma ahora la nueva desigualdad producida por una pandemia que arrasó con el trabajo, la salud y la educación de nuestro pueblo.

La educación está llamada a ocupar un lugar importante en esta batalla. No porque todo lo pueda ni mucho menos. No por una mirada ingenua, sino por el realismo de creer en la educación como tránsito, como transición, como movimiento, y por asignarle un poder a estos conceptos.

La educación es tránsito entre lo que no se sabe y el conocimiento, en una época donde el conocimiento es central para el desarrollo. La economía del conocimiento no es otra cosa que la expresión material de un mundo que tiene en el saber uno de sus pilares fundamentales. El saber es un bien de la economía porque agrega valor. Distribuirlo es un acto de justicia.

La educación es transición entre pasado y futuro, porque está permanentemente construyendo presente. El presente de la educación modifica el futuro hasta en su pasado. El pasado de cada persona está fuertemente impactado por las huellas que hayan generado los presentes educativos. Cada paso por el sistema educativo, a pie o a contrapié, constituye pasados que en el futuro se vuelven difíciles de modificar.

La educación es movimiento social porque es una de las principales explicaciones del empleo y sus condiciones. Todos los estudios muestran una correlación entre años de estudio y condiciones materiales de vida. Acceso a más y mejor educación es acceso a más y mejor trabajo.

La normalidad de la que venimos tenía poco de natural. La historia que estamos transitando lo tiene menos aún, y si la pandemia y sus consecuencias han vuelto más injusta la realidad que vivimos, la educación deberá ser parte del tránsito a una mejor distribución de la riqueza y a una mejora en las condiciones de vida de nuestro pueblo.

La primera responsabilidad de una política educativa comprometida con la justicia social es que niñas y niños, adolescentes y jóvenes estén más tiempo en un mejor sistema educativo. Más horas y más años. En mejores escuelas con mejor enseñanza. Eso requiere de grandes esfuerzos de la sociedad en su conjunto. No es de ninguna manera una cuestión meramente declamatoria. No se logra con buenas intenciones solamente. Requiere grandes inversiones de dinero y de talento de nuestra sociedad.

No se puede estar de acuerdo con que los chicos y las chicas puedan ir al nivel inicial desde lo más temprano que cada familia desee si no se construye la infraestructura para que todos tengan sus vacantes. Es simple creer que la escuela primaria debe ser de jornada completa (como la escuela privada, a la que mayoritariamente asisten los sectores medios urbanos, al menos de la Ciudad de Buenos Aires), sin hacer la cuenta del capital necesario y tomar las decisiones que la puedan materializar. Una escuela secundaria que contribuya al crecimiento de los jóvenes, a las posibilidades de desarrollo y de sus condiciones de empleabilidad requiere aumentar las horas de clase, aumentar las horas de profesores y profesoras en sus escuelas, que conformen equipos de trabajo; incorporar tecnología de forma masiva; consolidar la enseñanza de segundas lenguas; profundizar la articulación con el mundo del trabajo. Cada una de las transformaciones necesarias tiene inversiones asociadas.

Hoy es la educación superior la garantía de generar las condiciones de acceso a los empleos que el desarrollo económico y social de nuestro país necesita. Eso requiere *universidades por todos lados*, además de programas de formación profesional y todo tipo de acciones formativas para la producción y el trabajo.

La universalización del acceso, la permanencia y el egreso en cada uno de los niveles del sistema, la pertinencia y significatividad de los contenidos que se trabajan en la escuela, la incorporación de las tecnologías que la sociedad valora para su desarrollo, la articulación con el mundo del trabajo y el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza son acuerdos básicos de una sociedad que se proyecta hacia la construcción de un futuro más justo, de una normalidad en la que las grandes mayorías puedan ser más felices.

Esta hoja de ruta de las transformaciones necesarias en la educación para el desarrollo de nuestro país tiene oposición solo en los sectores más conservadores de la sociedad: aquellos que quieren ver al país como un mero exportador de sus recursos naturales, sin valor agregado ni trabajo para nuestro pueblo; aquellos que consideran que no es necesaria la educación de las grandes mayorías, porque hay diferencias que ni la biología podría explicar.

Tan obvio como que con dinero solo no alcanza para transformar la educación, es que sin dinero es imposible. Ese dinero es *gasto público* en el mejor sentido de la palabra. Es una inversión que el conjunto de la sociedad debe hacer para construir un futuro mejor. Como en todos los esfuerzos, se espera más de aquellos que más tienen, porque no hay desarrollo sin educación, no hay educación sin inversión, no hay inversión sin esfuerzo.

Con quienes creen en la igualdad de oportunidades, en un modelo de desarrollo productivo, en la importancia de la educación para lograr estos fines, la diferencia no está en la hoja de ruta, donde solo puede haber matices, sino en la dimensión de los esfuerzos que se tienen que hacer y en el reparto de la carga. Ahí radica uno de los ejes centrales de debate de la política educativa: ¿a través de qué esfuerzos podremos alcanzar los objetivos que nos proponemos? Si generamos consenso en torno a esa pregunta acerca de la naturaleza del esfuerzo y sus protagonistas, será más simple el camino. Ahí cobrarán sentido discusiones acerca de métodos de enseñanza y contenidos, de los formatos escolares e, incluso, de la mejor forma de valorar el mérito y esfuerzo de las y los estudiantes.



LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

Viviana Alonso

Profesora de Formación Docente Inicial, Directora Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador (INFOD, Ministerio de Educación de la Nación), profesora en la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), especialista en Políticas Públicas para la igualdad en América Latina-CLACSO.

Oscar Alpa

Secretario de Políticas Universitarias, Contador Público Nacional y especialista en Administración Financiera, Rector de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), en uso de licencia, y Decano en dos oportunidades de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas (UNLPam).

Francisco Benito

Magíster en Gestión Educativa por la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM) y en Educación Física y Deporte por la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Director de Bienestar Estudiantil (UNAHUR), docente del Profesorado Universitario en Educación Física (UNAHUR).

Gabriel Brener

Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo (Flacso), Licenciada en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), profesora de Enseñanza Primaria (Normal n.º 4), docente en la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional del Hurlingham (UNAHUR), la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Trabaja en asesoría y formación de docentes y equipos directivos.

Rubén D'Audia

Docente titular adjunto de la materia Pedagogía I en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Es actualmente Gerente General de Educar S.E. Ministerio de Educación de la Nación. Fue Director General del Teatro Nacional Cervantes (2020-2021).

Juan Doberti

Docente investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM),

Licenciado en Administración y Doctor en Ciencias Económicas (UBA) y Master of Public Administration por la Universidad de Columbia. Fue Director de Investigaciones del Instituto Nacional de la Administración Públicas (INAP).

Melina Fernández

Docente del Instituto de Educación y Directora General de Gestión Académica de la UNAHUR, investigadora en el campo de la Tecnología Educativa y Especialista en Tecnología Educativa en la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Verónica Ferreira

Profesora en Ciencias. Fue profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCO) y docente en el Nivel Adultos. Integró proyectos de investigación con perspectiva de género. Participa de proyectos de investigación en relación con la escuela secundaria y el trabajo.

Nancy Ganz

Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster y especialista en Didáctica, licenciada en Educación (UBA). Actualmente realiza tareas de docencia e investigación en la Universidad Nacional de Luján (UNLU) y la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) en temas vinculados a la práctica de las y los profesores en las aulas universitarias.

Andrea García

Secretaria de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias del Ministerio de Educación de la Nación. Licenciada en Psicología por la Universidad de San Luis (UNSL), con posgrado en Psicoanálisis con Niños por la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y una Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Género y Políticas Públicas por Flacso Argentina. Profesora adjunta en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), integrante del Consejo Superior y Coordinadora del Programa de Desarrollo de Políticas Universitarias de Género (UNAHUR).

Mariana Maggio

Doctora en Educación, profesora titular regular de Educación y Tecnologías de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde también dirige la Maestría en Tecnología Educativa. Coordina proyectos de investigación en el área con asiento en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Recientemente ha publicado *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir* (Tilde Editora).

Silvia Martínez

Licenciada en Ciencias de la Educación, especialista y Magíster en Didáctica, Doctora en Educación (UBA), profesora de Matemática y Física. Es Profesora Adjunta Regular y Directora del Doctorado en Educación de la Facultad de

Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCO) y consejera directiva del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS, UNCO-CONICET).

Solana Noceti

Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), Magíster en Ciencias Sociales especializada en Innovación Educativa para la Inclusión. En su trayectoria ha coordinado la implementación de diferentes iniciativas educativas innovadoras e inclusivas desde organizaciones sociales, escuelas y universidades.

Iván Orbuch

Docente investigador, profesor de Historia y Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como docente de Historia de la Educación y la Educación Física en el Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).

Marina Paulozzo

Pedagoga, docente de grado y posgrado en universidades nacionales e investigadora del campo curricular. Directora del Instituto de Currículum y Evaluación de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ).

Jaime Perczyk

Especialista y Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Profesor y Licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional de Luján (UNLU). En sus más de treinta años de carrera se desempeñó como docente de educación no formal y formal en todos los niveles del sistema (inicial, primario, secundario y universitario). Actualmente es rector de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), en uso de licencia, ya que desde el 20 de septiembre de 2021 ejerce el cargo de ministro de Educación de la Nación. Fue Secretario de Políticas Universitarias de la Nación (diciembre 2019–septiembre 2021). Se desempeñó en el Ministerio de Educación de la Nación como Secretario de Educación, Jefe de Gabinete, Director Nacional de Políticas Socioeducativas y Vicepresidente del Directorio de Educ.Ar. Fue vicepresidente y presidente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2018 y 2019, respectivamente.

Ha publicado *La política educativa durante el kirchnerismo 2003–2015* (Editorial UNQ, 2021), *A 100 años de la Reforma Universitaria* (Libros de UNAHUR, 2018, comp.), *Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria* (Libros de UNAHUR, 2019, comp.) y *En pandemia. Desafíos y respuestas desde la sociedad, el Estado y la universidad pública* ("Presentación", Libros de UNAHUR, 2021).

Yesica Pereira

Licenciada en Educación, egresada de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Actualmente es trabajadora

docente en escuelas secundarias, realiza sus estudios de posgrado en la Maestría en Política Educativa y forma parte del equipo docente del Ciclo de Complementación de la Licenciatura en Educación de la misma universidad. Ha sido becaria de posgrado de la Maestría en Política Educativa y ha formado parte del Observatorio de Políticas Educativas (UNAHUR).

Alberto Sileoni

Docente. Ha sido Ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Nación (2009-2015). Actualmente es Director de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

Jorge Steiman

Docente ordinario e investigador de las Universidades Nacionales de General San Martín (UNSAM) y Lomas de Zamora (UNLZ).

Paula Viotti

Docente. Se desempeña actualmente en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) y en el Ministerio de Educación de la Nación como Directora de Evaluación Educativa. Ha trabajado en formación docente en el conurbano bonaerense y en espacios de educación artística no formal en el municipio de Morón.

Walter Wallach

Magíster en Consultoría en Gestión Estratégica de las Organizaciones por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña actualmente como Vicerrector en ejercicio del Rectorado de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).

Lizzie Wanger

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), especialista en Educación en Entornos Virtuales y doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) y es docente en la misma institución.

Verónica Weber

Docente e investigadora en Tecnología Educativa y Educación a Distancia. Se desempeña como profesora regular del Departamento de Educación en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Coordinadora del Área de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPAM), coordinadora de la Red de Educación a Distancia de las Universidades Nacionales (RUEDA-CIN).



Este libro se terminó de imprimir en noviembre de 2022
en Gráfica MPS S. R. L., Santiago del Estero 338,
Gerli, Buenos Aires, Argentina.

Una agenda de política educativa reúne las voces de diversos/as pensadores/as y hacedores/as de la educación pública argentina. Se adentran en cuestiones como la educación durante la pandemia, la tecnología educativa, el derecho a la educación superior, las políticas de formación docente, el postulado de ideas para la escuela pospandemia y el análisis de políticas educativas, entre otros temas.

Todos estos asuntos poseen un corpus teórico-práctico e ideológico común que muchos consideramos estratégico e irrenunciable a la hora de debatir en torno a la educación que practicamos y que queremos que se expanda en todo nuestro país y la región. Como tuvimos la oportunidad de señalar durante la Cumbre Educativa Global realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en París en junio de 2022, podemos concentrar este corpus en cinco puntos: la educación es un derecho (y no una mercancía); no hay derecho si no hay financiamiento; necesitamos que todos estén adentro del sistema educativo y que aprendan; los y las estudiantes están el centro; la transformación educativa debe darse junto con los trabajadores de la educación.

Hablar de derechos implica hablar también de responsabilidades y por eso nuestro compromiso es luchar por el financiamiento bajo esta concepción, para garantizar una educación transformadora para chicos, chicas, jóvenes y personas adultas. Ellos y ellas están en el centro de todos nuestros esfuerzos y por ellos y ellas trabajamos a diario, para que encuentren en las instituciones educativas una experiencia que los y las transforme y un proyecto de vida con el cual se sientan a gusto y sumen lo suyo desde el lugar que cada quien elija.

Jaime Perczyk (del "Prólogo")

ISBN 978-987-47856-5-7

