

El misterio de la educación

Por qué hablamos tanto, y pasa tan poco



Juan María Segura

- 2019 -

EL MISTERIO DE LA EDUCACIÓN
PORQUÉ HABLAMOS TANTO, Y PASA TAN POCO

Por Juan María Segura

Buenos Aires, 2019

*Para los educadores con vocación,
que son muchos,
pero no todos los que están en el aula.*

ÍNDICE

	página
Prólogo	6
1. Introducción	10
a. El marco del debate	10
b. ¿Mucho ruido...?	13
c. Ese futuro	18
2. Innovación	21
a. Introducción	21
b. La educación necesita nuevas políticas y nuevos políticos	22
c. Innovar en educación, tan sencillo y tan complejo	24
d. Matrix, y la falla en la educación	26
e. ¿Por qué jugar solamente en el recreo?	28
f. Pasión, perseverancia y escolarización	30
g. ¡Ojo con Islandia!	32
h. Innovar sin tecnología es posible	34
i. Conclusión	36
3. Reforma educativa	38
a. Introducción	38
b. Cómo impulsar una reforma educativa	38
c. Déjà vu marziano	41
d. Para qué sirve un ministro	42
e. La ilusión parlamentaria	44
f. Reformar el sistema educativo: ¿una utopía?	46
g. Con <i>Game-Based Learning</i> , o como sea	48
h. ¿Hemos cambiado?	50
i. Conclusión	52
4. Educación superior	54
a. Introducción	54
b. Las universidades van a explotar	55
c. Manifiesto liminar 2.0	56
d. Reparar o reinventar la universidad, esa es la cuestión	59
e. Una declaración nostálgica y disfuncional	61
f. La experiencia universitaria, ¿prepara para la vida adulta?	63
g. ¿De dónde surge el prestigio docente?	64
h. ¿Existe una agenda para la educación superior?	66
i. Conclusión	68

5. Latinoamérica	70
a. Introducción	70
b. ¿Necesita la región una hoja de ruta educativa?	70
c. Para qué medimos aprendizajes	73
d. Repetir o no repetir en Uruguay, <i>¿quo vadis?</i>	74
e. El valor de las alianzas y los procesos en Panamá	76
f. Perú, bien encaminado en educación	78
g. Recargando un debate regional	80
h. La región frente a la robotización	83
i. Conclusión	85
6. Informes	88
a. Introducción	88
b. Operativo Aprender, episodio 2	89
c. Educación privada en tiempos de mala política educativa	90
d. ¿Dónde se piensa la universidad? <i>NMC Horizon Report</i>	92
e. Nuevo índice, misma radiografía. <i>The Economist</i>	94
f. Externalidades positivas. Fundación Varkey	96
g. Una red de escuelas que esperan	98
h. Operativo Aprender, episodio 3	100
i. Conclusiones	102
7. Conclusiones	104
a. Hablamos tanto	104
b. Pasa tan poco	106
c. Un misterio a resolver	110
Sobre el autor	114

Prólogo

En una maravillosa imagen de Mafalda, ese personaje que desde siempre nos interpela como sociedad, se lee la siguiente frase: ‘Entonces, eso que me enseñaron en la escuela...’. La frase es de junio de 1966 y hace referencia a un hecho político puntual de ese momento coyuntural argentino, institucionalmente inestable y políticamente convulsionado. Sin embargo, tal vez sin siquiera proponérselo, Lavado nos estaba regalando aquí una (otra) lección de esas que perduran: que la conexión entre la escuela y la vida cotidiana a veces no es tal.

Han pasado más de cincuenta años desde esa imagen, y a pesar de que las circunstancias son diferentes, la desconexión entre la escuela y su entorno vuelve a traernos esa carita angustiada de Mafalda, esa frase incompleta, esa incompreensión tan infantil como profunda, esa pregunta que nos interpela. Conectar a las instituciones educativas con el entorno y su problemática sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro país, y me animo a afirmar que en la mayoría de los sistemas educativos de la región también.

Esta obra posee un propósito. En rigor de verdad, posee tres propósitos. Primero, alimentar un debate más informado, y por lo tanto más responsable. Segundo, proponer una interpretación a lo realizado por el gobierno Nacional en los últimos años. Y tercero, argumentar y exponerme a ser juzgado. Los tres propósitos con un solo fin: lograr una mejor conexión entre aprendizajes institucionales (en la escuela de Mafalda, pero también en las universidades, en los institutos de formación docente, en las salas de educación inicial, en las escuelas técnicas, en los institutos universitarios y en todos los lugares en donde se imparten enseñanzas) y una época que nos desafía como nunca.

Encuentro imperioso que la discusión sobre educación en Argentina gane en profundidad y pierda en barullo. Que transformemos disputas en debates, negociaciones de corto plazo en visualizaciones de largo plazo, que el dato se imponga a la opinión, y que la argumentación doblegue al estado de ánimo. No pretendo que perdamos la capacidad de sentir, de palpar, de que se nos aceleren las pulsaciones y nos transpiren las manos. Pero encuentro necesario que llenemos el intercambio de ideas sobre el sistema educativo de referencias más inobjctables, ahora que tenemos la suerte y oportunidad de disponer de más datos, métricas y prototipos, de aquí y de afuera del país.

También creo necesario juntar las piezas de lo realizado a nivel nacional por el gobierno de Cambiemos, ya cerca de cumplir un período a cargo del Poder Ejecutivo Nacional. Si los argentinos no cambiamos radicalmente nuestras preferencias y conductas, durante el año electoral 2019 discutiremos mucho de economía y empleo, y poco de todo lo demás. Sin embargo, todos los referentes políticos deberán decir algo sobre todos los temas, inclusive sobre los que no importan tanto, como la educación. A su turno, habrá que hacer referencia al recorrido iniciado allá por febrero de 2016 con la Declaración de Purmamarca.

Y, en tercer término, deseo ser juzgado por lo declarado. Llevo años exponiendo de una forma transparente mis pensamientos, propuestas y acciones en el campo educativo. Soy crítico para los que no desean críticas, opinador para los corporativos del sector, desleal para mis amigos amantes del poder, de escritorio para los que están en un aula. Todos tienen razón, y ninguno la tiene. En cualquier caso, usted lea lo que tengo para ofrecer, luego juzgue y cree su propia etiqueta sobre mi persona. Si algo se destaca de mi producción en el campo, es que resulta sencillo saber lo que pienso y propongo, y notar si eso que pienso o propongo evoluciona o involuciona en el tiempo. Usted es árbitro.

Esos tres propósitos de la obra, por supuesto, no llegan ajenos a un estado de ánimo. O, mejor dicho, a un conjunto de estados de ánimo. Al final de cuentas, nadie logra ser todo lo objetivo que debería para analizar algo que ama, algo que le duele, algo que añora. Mi sentir no es ajeno a mi pensar, lo reconozco.

Por un lado, me invaden sentimientos de enojo y frustración. ¿Cómo puede ser que, cincuenta y tres años más tarde, la carita angustiada de Mafalda nos siga interpelando con una pregunta tan sencilla? ¿Cómo es posible que llevemos treinta y seis años ininterrumpidos de democracia, y que no hayamos hecho de la educación el mascarón de proa de una Nación más justa, inclusiva, equitativa y próspera? ¿En qué momento nos volvimos insensibles, a través de argumentos infantiles y actitudes impúdicas, frente a tanta pobreza y dolor ajeno? La situación me enoja como ciudadano y me frustra como educador. ¿Acaso todo da lo mismo? ¿Hasta cuándo?

Por otro lado, me invaden sentimientos de esperanza y optimismo. Durante estos años he conocido gente maravillosa dentro del sistema, que hace cosas extraordinarias en contextos de alta vulnerabilidad y grandes carencias, sin siquiera reclamarle nada a nadie. Educar en términos generales, o enseñar algo en particular, es un acto de amor y entrega que solo comprenden quienes de verdad lo practican. Esas personas existen de a cientos y miles, aún en esta Argentina empecinada en vivir eternamente en la edad de la pubertad. No están adecuadamente coordinadas, es cierto, y muchas veces están tapadas detrás de las normativas y regulaciones, invisibilizadas frente a las urgencias de los que gritan y amenazan sin modales. Pero existen, y su amor es tan grande, y su práctica tan dedicada, y su oficio tan certero, que me convencen de que la transformación es posible. Mientras ellos existan y sostengan su práctica, hay esperanza.

Finalmente, tengo sentimientos más neutros, más en el medio, que me obligan a ser prudente. Dejando de lado el determinismo que supuestamente nos arrastra hacia destinos y lugares inexorables (que nacimos para tal cosa, o que Dios es argentino, o que no tenemos solución), siento que lo que nos pasa es responsabilidad principalmente de nuestros dirigentes (educativos, políticos, sociales, empresariales, comunicacionales, y demás), y que la solución también está en sus manos.

Diseñar un sistema de instituciones educativas que dialogue mejor con la época demanda ideas originales, cierto, pero por sobre todo demanda una acción colectiva y coordinada de actores. Y ese juego siempre está por jugarse. Siempre estamos comenzando un nuevo tiempo, más allá de lo que diga

el marcador. Eso me entusiasma como posibilidad, pero no me hace ajeno a los problemas de entorno, ni a la herencia del score, llámese pobreza, calidad de aprendizajes o abandono escolar.

Dejo enmarcada, por lo tanto, esta obra en este conjunto de estados de ánimo. Desde allí le propongo un recorrido sencillo, testimonial, dirigido a hacer inteligible un debate disciplinar y un desafío político.

La obra comienza con un capítulo diseñado para contextualizar. Aportando referencias ineludibles de la época que vivimos, aquí se recogen principalmente las acciones, estrategias y normativas impulsadas por el actual gobierno Nacional en el campo educativo. Es importante entender estas acciones como la plataforma desde donde debatir lo que se desea reforzar, mejorar o modificar. Notará algunas idas y vueltas, amagues, que seguro encontrará sintomáticos.

Luego, se presentan cinco capítulos que contienen columnas que, en su mayoría, fueron debatidas y publicadas en diferentes medios a lo largo del año 2018. Son seis o siete columnas por capítulo, agrupadas temáticamente, y que en cada caso se encuentran presentadas por un argumento general que las contextualiza, y sintetizadas por una idea fuerza que las cohesiona como mensaje. Al menos ese es el propósito.

Las temáticas de los capítulos replican, de alguna manera, los intereses que animan mi práctica. Por eso hay un capítulo sobre innovación, uno sobre reforma educativa, uno sobre el segmento de educación superior, uno sobre la región y uno en donde se analizan algunos informes publicados por diferentes instituciones. Por supuesto que la agrupación de las columnas por capítulos es arbitraria, y usted bien podría sentir que un escrito que está ubicado en el capítulo de la región bien podría estar en el de reforma educativa. O uno de innovación, que podría estar en el de educación superior. Lo cierto es que cuando pienso, propongo y escribo, no dejo de pensar en forma sistémica, así que no me condiciono a excluir miradas desde diferentes perspectivas. Al final de cuentas, no importa tanto cómo vienen organizados los contenidos en este formato de libro, sino si hacen sentido para usted.

Al final, por supuesto, le ofrezco un capítulo en donde se juntan las piezas y se elabora un cuadro general. Es una suerte de capítulo de conclusiones de algo que nunca está concluido. Así y todo, es un cierre que encontrará útil a los fines del libro.

Así, esta obra es un viaje, pero un viaje misterioso. La educación, que todo lo puede y que todo lo transforma, nos tiene empantanados. Argentina, un país con un pasado glorioso, en gran medida gracias a sus educadores y sistemas educativos, navega a la deriva, o peor, conscientemente en una dirección equivocada. Los docentes, algunas vez arquetipos de una cultura aspiracional que habilitaba movilidad social, hoy están en el banquillo de los acusados, junto a dirigentes sindicales, políticos y a *pendepadres*.

¿Será este un tiempo trascendente o relevante para el debate educativo en Argentina? No lo sé. En todo caso, esta obra se suma a los argumentos para ponerse del lado de los que están dispuestos a colaborar con responsabilidad, con amor, con dedicación.

Educar es más un acto de amor que uno de escolarización, así que todos estamos llamados a impulsar su práctica. Si Argentina sigue siendo un proyecto colectivo, entonces adoptemos una actitud cotidiana y subsidiaria de ser educadores, y marchemos hacia el futuro. Para la alegría de las Mafaldas, que esperan eso de nosotros, los adultos.

1. INTRODUCCIÓN

a. El marco del debate

El 21 de marzo de 2017 era una fecha sumamente importante para la Argentina en materia educativa. Luego de muchos años de reclamarle al sistema más transparencia e información desagregada para conocer la calidad de aprendizajes que las escuelas estaban produciendo en todo el territorio nacional, las autoridades educativas del gobierno nacional finalmente se preparaban para hacer público el resultado del Operativo Aprender, la primera iniciativa censal de medición de aprendizajes en todo el país. Finalmente, el velo se iba a correr, y los resultados de exámenes estandarizados tomados seis meses antes a un millón trescientos mil alumnos y alumnas de la escuela primaria y secundaria iban a ser presentados al escrutinio de la sociedad. Toda una novedad para un país acostumbrando a deambular a ciegas en esta arena, no tanto por tradición sino más bien como consecuencia de políticas erróneas de ocultamiento de los datos de aprendizaje.

La preparación del escenario fue puntillosa, las expectativas generadas estaban a la altura de lo que se tenía para contar. No solo estaban las autoridades educativas del Ministerio de Educación de la Nación, sino que el mismísimo Presidente Macri había decidido estar al frente de ese anuncio, no tanto por lo que había para mostrar (quienes conocemos el territorio de práctica anticipábamos una radiografía general penosa), sino por el rumbo que deseaba imprimir a partir de lo mostrado.

Mas allá de la desafortunada frase expresada por el Presidente ese día, al referirse a la ‘...terrible inequidad entre aquel que puede ir a una escuela privada versus aquel que tiene que caer en la escuela pública...’, lo cierto es que se mostró con valentía política un cuadro nacional muy preocupante, sorprendentemente malo, como dijo el mismo Presidente. Acto seguido, el Ministro de Educación anunció que se remitiría al Congreso de la Nación una suerte de plan estratégico a diez años, llamado Plan Maestro, que, tomando como base el diagnóstico arrojado por los resultados del Operativo Aprender, se propondría a través de ciento ochenta metas reparar las grandes falencias del sistema.

Como era de esperar, la opinión pública reaccionó a esta situación, y fui convocado a un programa televisivo de alta audiencia para discutir sobre la naturaleza del anuncio y sus implicancias. Dado que al momento del anuncio aún no había ninguna publicación de libre acceso que permitiese conocer los detalles de ese supuesto Plan Maestro, que era a mi juicio lo sustancioso del anuncio, contacté a una colega de alto rango del ministerio y le ofrecí defender la iniciativa del gobierno en el programa de televisión, para lo cual necesitaba que me provea mayores detalles. Muy entusiasmada mi colega, me dijo que claro, que me haría llegar la información por correo. Ante mi sorpresa, recibí por correo un adjunto con un solo *slide* en donde se repetían en forma escueta los once puntos que el Ministro había mencionado en su conferencia de prensa. Hice doble clic muchas veces en el adjunto, esperando se desplegue el desarrollo y fundamento de las ciento ochenta metas, pero no encontré nada.

Así y todo, entre entusiasmado y algo sorprendido, preparé unas anotaciones sobre el tema (¡que aún conservo!), señalando lo siguiente. Conclusiones de lo anunciado: a. estamos todo lo mal que debemos (la escuela es un depósito), b. apareció un plan a diez años (tarde y con demasiados objetivos, pero un

plan al fin), y c. se acabó el verso de discutir en el aire, sin datos. Sin embargo, también anoté algunas advertencias: a. abrir todos los datos, los necesitamos para discutir con seriedad, b. hacer más foco en el cómo que en el qué, y c. ¿dónde entra el tema de la innovación educativa? Finalmente, me anoté algunos mensajes para dejar, entre los que estaba el siguiente: ¿estamos frente a un problema, o a un rasgo cultural? Esta pregunta me persigue hace años, y no llego a ponerme de acuerdo con su respuesta. Tal vez no deseo contestarla, para no bajar los brazos.

La verdad es que el Plan Maestro asomó la cabeza así, de una forma desordenada y confusa, tal vez precipitado al ruedo público por los malos resultados arrojados por el Operativo Aprender, y luego fue ‘tragado’ por la política, lenta y prolijamente. El mensaje del 21 de marzo del Poder Ejecutivo Nacional se fue desdibujando con el tiempo, y con ello se enfrió gran parte del entusiasmo que nos embargó a muchos en aquel entonces. Mi recuerdo de hacerle doble clic al archivo adjunto del correo de mi amiga funcionaria queda como un poderoso símbolo de esos años de alto barullo y de pocas ideas, de muchos datos y pocas propuestas originales, de escenificaciones bien diseñadas y ejecutadas (conferencias, anuncios a la prensa, entrevistas cordiales, sonrisas y buenos modales), pero solo eso, escenificaciones.

Antes de hacer un breve repaso de lo hecho, o prepuesto, o pretendido por el Ejecutivo en el período en análisis, creo conveniente trazar una raya e intentar describir algunas cuestiones macro de lo que ocurría en el mundo para esa fecha. No me interesa tanto inventariar las largamente referenciadas herencias del gobierno anterior, sino más bien comprender algunas cuestiones de la época que me resultaban mucho más trascendentales en aquel entonces.

En primer lugar, internet. Nuestra época, hoy, allá por 2017, cuando el actual gobierno asumió en 2015 e inclusive hacia el año 2000, estuvo, está y estará marcada a fuego por el fenómeno que supone internet, esa red de enlaces a través de la cual la humanidad se ha unido de una forma novedosa, masiva, irrenunciable. De los trescientos cincuenta millones de usuarios del año 2000, pasamos a tres mil doscientos millones en 2015, e inclusive a cuatro mil quinientos millones en fines de 2018. Y el fenómeno continúa.

Internet no debe ser comprendida, a mi juicio, solo como una red de máquinas y artefactos conectados por donde fluye información, sino más bien como el nuevo córtex de la conciencia global de la humanidad. Sobre internet se están erigiendo nuevas prácticas, instituciones, lenguajes, empresas, actores, relaciones humanas y significados que obligan a mirar más allá de las meras conexiones. Del internet de las personas original, se evolucionó hacia el internet de las cosas de la cuarta revolución industrial, de la que ya se hablaba hacia 2015, y de allí avanzamos hacia el internet de los significados, con usuarios de diferentes clases, culturas y condiciones, de consumos más selectivos, en un mundo micro segmentado desde las posibilidades de la personalización que permite la tecnología y la conectividad remota.

Pensar cualquier iniciativa educativa pública sin comprender el verdadero alcance del fenómeno de internet, que recién logró penetrar a la mitad del planeta, es no comprender la época. Y que me perdonen los kirchneristas, pero internet es más importante e impactante que ellos como fenómeno de

entorno, como explicación de muchos de los problemas del sistema educativo actual y de gran parte de la mala calidad de los aprendizajes que al Presidente Macri tomaron por sorpresa.

En segundo lugar, la época está dominada por un fuerte rebalance de poder entre personas e instituciones. El movimiento 2.0, iniciado a mediados de la primera década del siglo veintiuno, en conjunto con el auge de los blogueros y de las redes y plataformas sociales más conocidas (Facebook desde 2004, YouTube desde 2005, Twitter desde 2006), es una radiografía perfecta de un mundo advertido del poder de las redes y habilitado a participar en la discusión que se desee, a favorecer la causa con la que más empatía se sienta, y utilizar el lenguaje, el humor, la creatividad y el tono que mejor demuestre favorecer la llegada del mensaje emitido. Sin editores, sin intermediarios, sin filtros. Nunca antes la humanidad había vivido un momento de tanta libertad, con la espontaneidad desplazando a los formalismos (el qué doblegando al quién), y brillantez y estupidez pulseando por un lugar en la escena global.

Thomas Friedman sugiere que el año 2007 es el año bisagra de este época, por muchas razones que explica en detalle en su último libro, entre las que destaco el lanzamiento del primer smartphone y del Kindle, y la habilitación de la plataforma gratuita Amazon Direct Publishing. Sin embargo, yo creo que estos tres lanzamientos son el emergente natural de un mundo que ya había entrado en conversación a través de plataformas, redes y circuitos, que se sentía más empoderado, más libre, menos inhibido, más entusiasmado con la posibilidad de expresar y expresarse, sea para mostrar preferencia por un producto, por un mensaje político, por un artículo en un portal de noticias o por un activista como Julián Assange, quien desde 2006 a través de su organización WikiLeaks ya intentaba desnudar acciones ilegales de los gobiernos transparentando información clasificada. Frente a un ciudadano común más informado y empoderado, los poderes centrales y centralizados se hallaron jaqueados. A pesar de las tropas de trolls y de las intenciones de distorsionar la realidad a partir de las noticias falsas. Y ese fenómeno comenzó hace unos quince años, así que hoy se siente con más fuerza, es más palpable.

En tercer lugar, somos testigos de un activismo juvenil que no se llega a dimensionar. Los jóvenes están en el centro de la acción del mundo, de esta época de conectividad, de cultura digital y de *live streaming*. Tal vez el único elemento común que quedó una vez concluidas todas las revueltas de la primavera árabe y del movimiento de indignados en el mundo ocurridos entre 2010 y 2011, es la edad promedio de sus protagonistas. Estudiantes universitarios, inmigrantes desempleados, padres y madres jóvenes sin cobertura social, nativos digitales, millennials o generación Y, todos unidos y reunidos manifestando básicamente dos cosas: que las instituciones no los representaban más, y que ellos estaban al comando del nuevo mundo. A partir de allí, e inclusive con la incorporación de la generación de los centennials, comenzaron a manifestarse fenómenos políticos complejos, como la baja participación de los jóvenes en procesos electorales en el mundo, la emergencia de candidatos impensados para el establishment político, la imposibilidad de las encuestas de predecir preferencias electorales cambiantes hasta último momento, o inclusive la baja adhesión de los jóvenes en todo el mundo hacia principios democráticos de largo arraigo. Uno de los grandes logros del siglo veinte, como fue la dominancia de la democracia por sobre otros regímenes de gobierno más autoritarios, repentinamente y como consecuencia de un masivo proceso de enlazamiento de toda la raza humana en un nuevo magma de prácticas, valores y

aspiraciones, se debilitaba, perdiendo la capacidad de alojar proyectos de país, aspiraciones de comunidades y colectivos a partir de una tradición y experiencia de convivencia.

El mundo estaba viviendo, hacia 2015, un renacimiento del movimiento *youthquake*. El término, acuñado por la editora de la revista Vogue, describe cómo los jóvenes y su forma de pensar estaban cambiando el mundo de la cultura, la moda, la música, etc. Hacia el 2017, el diccionario Oxford seleccionaría a este como el término del año, no solo por su significado (un cambio cultural, político o social significativo surgido de las acciones o influencia de los jóvenes), sino también por el aumento de su injerencia.

El programa AlphaGo, desarrollado por la empresa Deep Mind Technologies, es un excelente foto de la época en la cual en Argentina se implementaba el Operativo Aprender y nos ilusionábamos con ciento ocho objetivos de un Plan a diez años. Deep Mind es una empresa de inteligencia artificial adquirida por Google en 2010, que se propuso desafiar al hombre a través de uno de los juegos de estrategia más complejos que se conocen, el Go, con una gran tradición y práctica en los países asiáticos. Con una gran repercusión mediática, y seguido en vivo por más de sesenta millones de televidentes chinos y otros tantos millones coreanos, el marzo de 2016 AlphaGo realizó su primera partida de cinco con el joven super campeón surcoreano de diecinueve años, Lee Se-dol. Ante la sorpresa de todo el mundo, el resultado final fue 4-1 a favor de la máquina, lo cual llevó a Sergei Brin a ser sumamente cauto en su participación del Foro de Davos, en enero del año siguiente. En una entrevista que le realizaron, pidió que no tomen muy en serio sus palabras y recomendaciones, pues reconocía que cada día que pasaba aprendía cosas nuevas que lo obligaban a revisar sus supuestos y premisas de trabajo. Estaba haciendo referencia específicamente el proyecto de inteligencia artificial de la compañía, en donde Deep Mind Technologies y la experiencia de AlphaGo habían jugado un papel revelador.

Entonces, Internet y los nuevos significados, poder y protagonismo masivo, y juego y aprendizaje permanente son los elementos que ya en 2015 enmarcaban el debate, el educativo y cualquier otro, hablaban de una nueva época, obligaban a pensar, proponer y hacer distinto. Teniendo ese marco como referencia de época, como restricción, pero también como oportunidad, cabe preguntarse qué propuso el gobierno Nacional para el área educativa mientras tuvo la responsabilidad y la posibilidad de gobernar.

b. ¿Mucho ruido...?

En un tweet enviado en octubre de 2015 por quien luego asumiera como Ministro de Educación Nacional se lee lo siguiente: 'Vamos a construir tres mil jardines de infantes, para que todos los chicos puedan acceder a la educación inicial'. Este fue el latiguillo educativo durante la campaña, pero usted sabe como son las campañas. Se dicen cosas que suenan lindo, no necesariamente que se vayan a implementar si a uno le toca gobernar. Por lo tanto, no correspondería iniciar el análisis por esta idea, que naturalmente se desvaneció sin que nadie enrojara de vergüenza, sino por lo que considero que fue el primer documento educativo logrado por el gobierno asumido en diciembre de 2015, que es la declaración de Purmamarca.

El origen de los objetivos propuestos en el proyecto del Plan Maestro se remonta a la declaración de Purmamarca, celebrada en febrero de 2016, en donde todos los integrantes del Consejo Federal de Educación acordaron trece compromisos, agrupados en temas generales (5), ciclos escolares (3), docentes (2), empleo (1), innovación (1) y cuestiones administrativas (1).

Más allá del poco nivel de profundización y desarrollo de los compromisos y de la obviedad de algunas de las enunciaciones ofrecidas ('promover la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social'), en este documento resultan notables dos aspectos. En primer lugar, la poca audacia y total falta de originalidad de lo propuesto, teniendo en cuenta el marco de la época descripto anteriormente. Y, en segundo lugar, el hecho de que la educación superior no estuviese siquiera mencionada. ¿Se imagina a la universidad ausente en un acuerdo marco de esta trascendencia? El documento en sí mismo no está mal, no es erróneo en sus conceptos, solo que es difícil interpretarlo como la piedra basal sobre la que se estaba proponiendo construir la tan mencionada revolución educativa o el cohete a la luna, dos figuras muy repetidas por el gobierno durante esos primeros meses de gestión.

Sin dudas esta declaración debe haber sido un logro del Ministro, consiguiendo en tan poco tiempo el consenso de todas las jurisdicciones educativas sobre esos trece puntos. Pero no debería tener más valor que ese, una declaración útil, funcional para permitir al Ejecutivo Nacional avanzar en el gobierno interno del espacio del Consejo, pero una defectuosa e incompleta guía para construir un plan estratégico educativo y una reforma del sistema. Como arranque, sonaba a poco.

En mayo de 2016 se aprobaron las bases del Operativo Aprender, en lo que considero el gran aporte del gobierno Nacional. Un programa anual de medición de calidad de aprendizajes que, si bien continuaba la tradición de los Operativos Nacionales de Medición de Aprendizaje que el gobierno Nacional ya impulsaba desde el año 1993, nunca se había logrado a una escala censal, alcanzando a escuela de gestión estatal y privada, urbana y rural, primaria y secundaria, de las veinticuatro jurisdicciones educativas. El deseo del gobierno de medir y ser medidos fue claro desde el principio, y constante a lo largo de todo su mandato, con independencia del cambio de mando en el ministerio, y más allá de los vaivenes naturales de la política. Así como siempre fui crítico con la declaración de Purmamarca y con la falta de originalidad en algunas de las iniciativas del gobierno, siempre fui abiertamente elogioso con este deseo de darle forma y visibilidad a los problemas de aprendizaje.

Tomando como base la ley 26.206 (Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006) y la declaración de Purmamarca, en agosto de 2016 se publicó el Plan Estratégico Nacional 2016-2021, bajo el título Argentina Enseña y Aprende. En el afán de generar una visión más detallada y una orientación más clara de la visión del nuevo gobierno respecto del diagnóstico y de los posibles ejes de trabajo de la cartera educativa, se presentó un trabajo más detallado (ahora treinta y nueve páginas versus las escasas cuatro carillas de la declaración de Purmamarca), estableciendo cuatro ejes centrales de atención y tres ejes transversales. Los cuatro ejes centrales (aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales, formación docente, gestión educativa y comunidad integrada) a su vez estaban alimentados por catorce subejos, que reunían a ochenta y seis objetivos/enunciaciones. Por su parte, los tres ejes transversales (innovación y tecnología, políticas de contexto y evaluación e información)

intentaban conceptualizar una visión matricial del trabajo, indicando en cada caso cuales de esos ochenta y seis objetivos/enunciaciones se correspondían con cada eje transversal.

Si bien el Plan 2016-2021 es un documento de mayor elaboración que el anterior, a mi juicio presentaba cinco inconvenientes. Primero, continuaba con mucha disciplina la teoría de que ‘más es mejor’ (más ciclos obligatorios, jornada extendida, más institutos, más horas de clase, más recursos pedagógicos, más sistemas de soporte para la gestión de los aprendizajes), acentuando la idea de que el sistema educativo es un agujero negro que cada vez requiere más recursos. Segundo, enunciaba con mucho voluntarismo metas de corrección de problemas de largo arraigo en el sistema (más transparencia, mejor gestión, mayor calidad, menos deserción, etc.) sin siquiera proveer un indicio de cómo se harían dichas correcciones. Tercero, volvía a aparecer en forma sumamente escueta el capítulo de educación superior, situación sumamente inconveniente si se pretendía que los graduados universitarios crearan trabajo en vez de requerirlo. Cuarto, el eje de gestión y administración, en el mejor de los casos, atendía la situación exclusiva de la eficacia en el logro de los aprendizajes, sin hacer ninguna referencia a la eficiencia en el uso de los recursos, ni a indicadores de gestión y de buena administración pública. Y, por último, el concepto de innovación estaba principalmente enfocado en la incorporación de TICs para mejorar la gestión de los datos, y no para innovar en forma disruptiva.

Hacia finales de ese año, en diciembre de 2016, se aprobó un proyecto en la órbita de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa titulado Escuelas del Futuro, que creaba el ámbito para que desde el ministerio se pudiesen probar soluciones de tecnología digital (hardware, software o ambas) orientadas a innovar y fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje, tanto en campos emergentes del saber, como en áreas tradicionales de conocimiento, organizados en base a cinco ejes de interés: programación, robótica, laboratorio virtual, idiomas a distancia, y formación continua. La intención era experimentar tanto en la escuela primaria como en la secundaria, y poder hacerlo en simultáneo en la escuela de ambas gestiones de todas las jurisdicciones. Esto último no estaba escrito en la resolución del Consejo, sino que me lo manifestaron verbalmente funcionarios del ministerio en distintas oportunidades.

Ya en 2017, y apoyados entonces en la ley Nacional de Educación Nacional 26.206, la ley de financiamiento y el Plan Estratégico Nacional (note como se va construyendo un proyecto de ley Nacional de carácter trascendental sobre bases conceptuales débiles, poco desarrolladas y sin audacia ni ideas originales), en marzo se hace público un primer borrador del Plan Maestro.

En el contexto de la presentación de los resultados del Operativo Aprender, como se recordó al inicio, el Presidente Macri primero y luego el Ministro de Educación anunciaron en conferencia de prensa ese plan a diez años con ciento ocho metas, dentro de las cuales señalaron a once metas como prioritarias y determinantes, que son las que llevé al debate televisivo de ese momento a defender.

La verdad es que, al revisar el Plan de referencia, se observa que posee seis dimensiones agrupadoras de veintiún áreas prioritarias, perdiéndose la referencia de las ciento ocho metas totales y de las once prioritarias. Algunos considerarán que esta inconsistencia es un asunto menor, pero yo siempre sostuve

que esta imprecisión demostraba un nivel inaceptable de improvisación con el cual se iban configurando metas, objetivos y aproximaciones a los problemas.

Debo suponer que los resultados del Operativo Aprender presentados en ese momento forzaron a mostrar algunos de los ejes del plan que aún estaba en elaboración por ese entonces, y por eso la inconsistencia o imprecisión. Pero no tengo información para asegurarlo, solo me queda el dato concreto. Lo cierto es que el borrador del Plan Maestro presentaba seis dimensiones y veintiún áreas prioritarias.

El documento comienza con un mensaje dirigido al Honorable Congreso de la Nación en donde veo tres inconsistencias importantes. Primero, cuando menciona que ‘la educación tiene la virtud de anticipar el futuro’. Esta confusión, a mi juicio, se funda en la idea de la sensibilización que el docente debe tener con el futuro y con los desafíos de época, para de esa manera llevar esa sensibilización al dictado de sus disciplinas en contexto. Pero esto de ninguna manera le imprime al sistema educativo la virtud de la futurología. Es una idea confusa y poco conducente, impropia de una presentación de proyecto de ley. En la segunda inconsistencia se lee ‘en la sociedad del conocimiento, la justicia social está directamente asociada a la educación’. Me pregunto, ¿y antes no lo estuvo? La última inconsistencia es la que enuncia ‘una característica importante de este Plan es la de ser ambicioso pero factible’. No es cierto, el plan no era ambicioso, dado que principalmente se proponía reparar errores y fallas que el sistema poseía desde hace décadas, y que seguían como materia pendiente. En todo caso podía parece más pretencioso, u oneroso, pero no ambicioso en un sentido amplio del término: ni pedagógicamente hablando, ni como reforma del estado, ni en cuanto a contenidos, ni siguiera por el tipo de didácticas pretendidas, ni por los formatos institucionales propuestos, ni como política pública, ni tampoco por su originalidad.

Cuando leí por primera vez este documento inclusive tuve la sensación de que trataba con liviandad el tema del gasto agregado. Inclusive escribí en un informe interno que redacté en ese momento: ‘Cuidado con la discusión del gasto, pues pronto estaremos discutiendo subir el financiamiento al ocho y luego al diez por ciento del PIB, a pesar de que aún no se constató que ese seis por ciento fijado por ley y reafirmado en la declaración de Purmamarca esté siendo racionalmente administrado, transparentemente auditado y conducentemente convertido en aprendizajes de calidad’. Esto me sonó profético cuando, en septiembre de 2018, me confiaron que desde el Senado de la Nación se estaba discutiendo un proyecto de ley que buscaba elevar el gasto educativo a estos valores.

Volviendo al borrador del Plan Maestro, dentro de la dimensión ‘Innovación y Calidad de Aprendizaje’ (noten que antes la innovación había quedado asociada a la tecnología como eje transversal), que es mi principal área de interés, se pronuncia la máxima ‘el sistema educativo requiere de innovación para lograr calidad’, lo cual es incorrecto. La calidad se logra con aprendizajes significativos, y estos pueden provenir de formatos, dinámicas y contenidos con o sin innovación. La innovación debe realizarse pues la ciencia nos ofrece evidencias que antes no teníamos, porque el abordaje de estandarización demostró ser sub óptimo, porque los mecanismos de adquisición de información resultantes de la democratización de internet alteraron el gobierno y la administración del saber, porque los entornos y ecosistemas digitales proveen recursos novedosos y repositorios gratuitos de contenidos de calidad

que nunca antes habíamos tenido, y podría seguir con el listado de argumentos. Pero la calidad no está condicionada a la innovación, como aquí se pretendía afirmar.

A su vez, dentro de la misma dimensión de la innovación se mencionan cuatro áreas prioritarias, de las cuales solo una (promover la innovación pedagógica) posee la verdadera intención (aunque sea desde el enunciado del título) de innovar. Sin embargo, cuando se profundiza en el detalle de este renglón, se verifica que el énfasis estaba puesto más en aspectos básicos de formato (repensar el tiempo escolar, habitar espacios físicos y virtuales, mejorar los aprendizajes, adecuar contenidos a intereses de los alumnos, integración de TICs) que de pedagogía.

A pesar de las críticas que aquí le presento y que manifesté en su momento en diferentes medios, las intenciones de la cartera de educación Nacional me resultaban claras luego de dieciocho meses de gestión, y las apoyaba. No había grandes ideas, un poco todo se mezclaba con todo y resultaba algo superficial y poco inspirador, pero había movimiento, había comando, había textos que discutir, resoluciones desde donde argumentar, leyes con las que se podía disentir, y eso era positivo en sí mismo. No era suficiente, pero era novedoso, muy novedoso, y era necesario. Argentina necesitaba poner este debate sobre la mesa y, con todos sus errores, yo creía que lo estaba haciendo. Y eso me entusiasmaba, más allá de iniciativas medio circenses, como el Compromiso por la Educación lanzando en julio de 2016 frente al Presidente, parte del gabinete Nacional y mitad de los gobernadores, o de resoluciones medio inaplicables, como el Sistema Federal de Reconocimiento Académico de la Educación Superior, aprobado en noviembre de 2016.

Sin embargo, ante mi sorpresa y la de muchos, el Ministro a cargo de este movimiento novedoso fue enviado a tocar timbres en la elección de medio término de 2017 en Argentina, y con ello toda la arquitectura de leyes, ideas, iniciativas y resoluciones impulsadas desde su cartera y gestión entraron en un misterioso cuarto intermedio. Quien a juicio del Presidente Macri era el mejor Ministro de Educación de todos los tiempos, antes de haber logrado literalmente nada significativo, debió dar un paso al costado a mitad de año y pechar por un escaño en la cámara alta del Congreso de la Nación. En su reemplazo, un nuevo Ministro, con un nuevo equipo de trabajo, con una nueva visión, con otras pretensiones políticas, que se ocupó de dejar sin impulso al Plan Maestro y a varias de las iniciativas del colega del mismo espacio político. A su vez, un nuevo diseño de cartera educativa, ahora sin el área de Deportes, pero un año más adelante con las incorporaciones de las áreas de Cultura, Ciencia y Tecnología. O sea, una especie de cambio de gobierno durante el gobierno, con las mismas consecuencias programáticas de alteración del normal flujo de trabajo, salvo en lo que se refiere a la publicación de los resultados de los operativos de medición de aprendizajes.

Así, 2017 solo pudo ver recién hacia diciembre la publicación del documento de la Secundaria 2030, algo repetitivo sobre lo anteriormente aprobado, y recién en septiembre de 2018 apareció otra resolución interesante bajo el título Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Digital, Programación y Robótica. Pero no mucho más.

Con la excepción de algunas cositas adicionales que seguro se muestren en el campo de la formación docente, anticipo que durante 2019 no se producirán grandes novedades en el área a nivel normativo

Nacional. Si esto es así, se habrá cumplido la máxima que indica que los primeros meses y años son de consensos (las leyes son acuerdos y negociaciones producidas en el seno de órganos colegiados de toma de decisiones, espacios de consenso por antonomasia), y luego solo toca pilotear. De cumplirse esta máxima, me quedo con la sensación de que tuvimos mucho ruido... y pocas nueces durante estos cuatro años de gestión educativa Nacional. Nos entusiasmos, me entusiasmé, pero nada cambió en esencia. ¿O sí? Es una buena pregunta. Diría más, es una pregunta que es fundamental discutir y responder. Es clave que la podamos discutir durante la campaña electoral de 2019, pues tiene que ayudarnos a entender dónde estamos parados, dónde están parados nuevos hijos.

c. Ese futuro

Seguramente usted pensará que estoy intentando manipularlo de alguna manera, para que se ponga de un lado u otro del gobierno actual, y lejos estoy de pretender eso. Mi interés es la educación, fin. Mi intención es que en Argentina eduquemos mejor, pues eso mejora la calidad de vida de la gente, fin. Si diseñamos mejores políticas educativas y gestionamos mejor las instituciones del sistema, las posibilidades de que los chicos aprendan más y mejor aumentan, fin. Si gastamos el dinero público con criterio y austeridad en el campo educativo, queda más dinero para realizar otros proyectos, punto.

Mi intención no debería ser difícil de entender y auditar, siendo que no trata de política partidaria, aunque reconozco que tampoco es una posición apolítica, por cierto. Desde la mirada de las ciencias sociales, y desde la ciencia política en particular, me considero un hombre de polis, un ciudadano en sentido integral, un colectivista, y desde ese lugar me movilizo para llamarlo a usted al debate, en particular al debate educativo. Valoro la vida en comunidad, pues la encuentro más fértil, intensa, plena, diversa, desafiante, reconfortante. Pero encuentro que se daña gravemente ese entramado comunitario de personas, proyectos y prácticas cuando sus integrantes no se pueden beneficiar de educación de calidad. Y siendo que el gobierno argentino, tanto como otros gobiernos de la región, es un actor protagónico en el diseño, provisión y regulación de ese campo disciplinar, me preocupa que diseñe y gestione mal, que gaste en forma incorrecta o imprudente, y que no reaccione con velocidad en la dirección adecuada cuando las evidencias se lo indiquen, ¡o se lo impongan!

O sea que mi intención es ayudarlo a juzgar lo hecho principalmente a la luz de lo que ocurrirá más allá del 2019. Me interesa y moviliza mi país, la gente de mi país, y por eso creo necesario que seamos jueces certeros, con ideas propias y objetivos no necesariamente comunes, pero con una mirada proyectiva convergente de Argentina insertada en un mundo que se sigue transformando a nuestro alrededor, aun cuando estemos distraídos y ocupados con nuestros propios dilemas internos.

Piense el mundo más allá de 2019. Piense, por ejemplo, en enero de 2020. Piense no tanto en la programación como contenido curricular, sino en un mundo próximo, cercano, en donde interactuemos cotidianamente con robots, no necesariamente porque nos caigan simpáticos, sino porque se ocuparán de realizar muchas de las tareas que llevamos décadas y siglos realizando. En un trabajo publicado en 2018 por el Banco Interamericano de Desarrollo se señala que aproximadamente el cincuenta y tres por

ciento del tiempo dedicado al trabajo en Colombia y Perú, y cerca del cincuenta por ciento del tiempo en Argentina, Brasil, Chile y México podría ser automatizado en el mediano plazo. Para que lo entienda mejor, automatizado significa realizado sin necesidad de ser pensado y ejecutado por humanos. Eso mismo. Uno de cada dos trabajos, como mínimo, no requerirá más de nuestras manos y concurrencia. ¿Qué tal?

Mientras escribo estas líneas consulto un video de la empresa Boston Dynamics, en donde se observa a un perro-robot (big dog, que es un robot cuadrúpedo creado en 2005) recorriendo y supervisando una obra en construcción, mientras los obreros hacen su parte. Sube y baja escaleras con una naturalidad, cuidado y precisión que sorprende. Y no vaya a creer que esto es un hecho aislado, un episodio de genialidad caído del MIT y financiado por Google. En realidad, algo de eso hay, pues la empresa fue creada en 1992 por un ex profesor de esa casa de estudios, y en 2013 fue adquirida por Google. Pero lo cierto es que la robótica está copando todas las paradas. Tareas tan impensables de realizar por robots, como escribir una columna de análisis de resultados electorales en un portal de noticias, están siendo realizadas por algoritmos y sistemas de inteligencia artificial. AlphaGo, el programa que batió en 2016 al super campeón coreano de Go, desarrolló estrategias de juego que nunca antes se habían considerado en ese milenar juego. No solo integró información a una velocidad escalofriante, sino que aprendió cosas que nunca nadie había considerado y que nadie le pudo enseñar al momento de ‘programarlo’. Adicionalmente, implementó esos aprendizajes en tiempo real, bajo la forma de estrategias de juego inauditas, enriqueciendo la mirada y comprensión del juego, inclusive modificando la mirada del super campeón, que creía que todo lo conocía.

Periodistas, camarógrafos, contadores, escritores, abogados, conductores de vehículos de todo tipo, médicos, trabajadores manufactureros, obreros, oficinistas, cajeros de bancos, supermercados y cabinas de peajes, docentes, personal de recepción en hoteles, restaurantes y mostradores de *check in* en aeropuertos y empresas de servicios. Para donde mire, en breve, notará cambios, cambios drásticos, cambios que no tendrán vuelta atrás. Recuerdo la sorpresa que me embargaba cuando veía una estación de carga de combustible sin personal. De a poco, más fábricas, bancos, hoteles, restaurantes, supermercados y otros puntos de producción y servicio irán llegando a esa condición.

En abril de 2018, un robot llamado Michihito Matsuda se presentó como candidato en las elecciones para una Alcaldía de un distrito de Tokio. De locos, ¿no? Pues salió tercero, con más de cuatro mil votos. ¿Su promesa de campaña? Acabar con la corrupción en la política, y ofrecer oportunidades justas y equilibradas para todos. ¿Usted le creería más a él/ella o a un candidato de carne y hueso como los que viene votando hace tiempo, sin grandes resultados? Y mientras ello ocurre, Moshe Shoham, un médico Israelí, continúa perfeccionando a ViRob, un microrrobot del tamaño de un grano de arroz, que servirá no solo para limpiar y drenar tuberías del cerebro y la uretra, sino también para limpiar placas de las arterias y así prevenir infartos.

No me quiero extender, pues me corro de eje, y no es lo que quiero remarcar. Deseo que se convenza de la época que estamos viviendo, y del mundo que se está montando a nuestro alrededor, interconectado, novedoso, en total transformación, exponencial, a veces embarullado, pero con recursos novedosos por doquier, y con una fuerte base tecnológica. No sé hacía dónde avanzamos, pero

comprendo y acepto el lugar que estamos dejando. Entiendo las instituciones y prácticas que estamos descartando o desestimado, veo que funcionan de forma subóptima e incumplen sus propósitos, aun cuando las llenemos de recursos. Y ello me hace tomar conciencia del tipo de normativas, leyes y acuerdos que debemos lograr para facilitarle a los jóvenes una inserción más natural a ese mundo del futuro que ya está a la vuelta de la esquina. Ya no vale hablar tanto de ‘el’ futuro, como algo lejano y de realización dudosa, sino más bien de ‘este’ futuro, más próximo, palpable y gravitante para el día a día.

¿Es el declaración de Purmamarca la bandera que representa nuestra causa como educadores? ¿Es el Plan Maestro el compendio de aspiraciones y direcciones que nos lanza en la dirección adecuada? ¿Es la secundaria 2030 la plataforma para crear miles y miles de trabajadores independientes y cuentapropistas, que no dependan de las dádivas del Estado ni se refugien en el empleo público, y en cambio se entusiasmen con la oportunidad de crear? Al final de cuentas, ¿logramos acordar el tipo de instrumentos que debemos utilizar en el sistema educativo para aventurarnos en ese nuevo mundo?

En mis observaciones ya habrá encontrado mi parecer. Como mencioné antes, esa mezcla de estados de ánimo, y ese entusiasmo inicial que se fue desinflando con el correr de los meses.

Dejo el resto para que usted forme su propio juicio, construya su propio parecer, organice sus propias argumentaciones sobre el caso. Pero entienda, por favor, que esta discusión la debemos dar con honestidad intelectual, información fehaciente y responsabilidad ciudadana. Para hablar de este tema, por favor, dejemos de lado el fanatismo, los dogmatismos y la politiquería. Demos la talla con el debate y el desafío de crecer. Sanemos, y avancemos juntos.

2. INNOVACIÓN

a. Introducción

Como expresé antes, cada capítulo temático está presentado por un argumento general que busca contextualizar las ideas ofrecidas, y sintetizado en la conclusión por una idea fuerza que pretende cohesionar un mensaje final.

La innovación, podría afirmar, es la marca más indeleble de mi tarea profesional. Desde chico me cuesta amoldarme a los mandatos y dictámenes de lo que piensa o hace la mayoría. A veces, la mayoría puede estar equivocada, o confundida, o asustada, o simplemente cómoda. No he sido lo que se dice un verdadero rebelde, de pelo azul, hábitos noctámbulos, aros en la nariz y gustos estrafalarios. De hecho, observado desde afuera, siempre tuve una vida muy formal y sencilla. Clásica para mi nivel socioeconómico. Sin embargo, siempre disfruté y alimenté en mí una actitud de pensamiento que no se conformaba con frases hechas, ni con verdades recibidas como una inercia heredada a la que había que acomodarse. Al principio lo hacía de una manera torpe y rudimentaria, sin grandes argumentos y elaboración, pero con el tiempo se fue sofisticando. Por diferentes razones y situaciones vividas, cada vez con más naturalidad, me fui habituando a tomar ideas de diferentes áreas y campos, para hacerlas jugar en otros lugares. Un poco forzado por mi cambio de profesión (de ingeniero agrónomo, a banquero, a educador, con mucho activismo en el sector social y diferentes estudios de por medio), otro poco por encontrarlo atractivo, pero también como una forma muy civilizada y medida de rebeldía, lo cierto es que el pensamiento innovador se fue apoderando de mi año tras año, y hoy es un eje muy poderoso de mi trabajo profesional.

En este primer capítulo temático, usted encontrará rasgos de mi personalidad y forma de pensamiento, puestos al servicio de la innovación educativa. Desde lugares diferentes (la copa del mundo de fútbol de Rusia 2018, una película que seguro usted vio, una charla TED que puede reproducir en cualquier momento) y anécdotas y vivencias personales (una conferencia en México, unas charlas con padres y madres en un barrio carenciado, una encuesta en un congreso que organizo cada año, conversaciones con colegas), lo invito a repensar el sistema educativo, a reconsiderar las opciones que tenemos para organizar prácticas y actores detrás de un único fin: que los estudiantes gradúen del sistema adecuadamente preparados para la vida adulta y la vida en comunidad en este nuevo mundo emergente.

Si bien las ideas y los recorridos de los escritos no respetan un patrón, y son todos únicos y originales en ese sentido, todos conducen hacia el mismo lugar: la innovación como mandato de época, como gran responsabilidad de la clase dirigente y de los diseñadores de políticas públicas educativas, pero también como gran oportunidad para los docentes y actores educativos que tienen alumnos a cargo.

La innovación, por definición, debe ser provocadora. Parte de las ideas que aquí leerá buscaron, en su momento, provocar a alguien, hacerlo reflexionar y reconsiderar sus posibilidades. Espero usted las encuentre entretenidas, refrescantes, relevantes. Espero se comprenda el vínculo que intenté realizar entre esas ideas de puntos de ingreso al tema, con la gestión cotidiana de los aprendizajes.

b. La educación necesita nuevas políticas y nuevos políticos

El mundo atraviesa un proceso estructural de transformación sin precedentes en la historia la humanidad. La convergencia de las revoluciones de la liberación de la información (desde 1992 a partir de la invención de internet), de la producción del conocimiento (desde 2001 a partir de la creación de Wikipedia) y de la ubicuidad (desde 2007 a partir de la aparición del primer teléfono inteligente), ha lanzado a la raza humana hacia una aventura a escala, hacia una exploración colectiva novedosa y fascinante. Ya son más de 4 mil millones las personas que navegan diariamente por internet, Wikipedia concentra 400 veces más definiciones y ‘conocimiento’ que la primera enciclopedia creada en el siglo XVIII, y cada niño que nace actualmente lo hace junto con 20 *smartphones* de última generación. La robótica, la inteligencia artificial y el internet de las cosas son emergentes de un proceso de transformación que apenas reconocemos, que no solo desafía nuestras creencias sino, principalmente, nuestras convenciones e instituciones, la organización de nuestro entorno y de nuestras relaciones. El mundo avanza a grandes pasos y con escasas luces hacia novedosos entornos socioculturales, políticos y productivos, que son tan dinámicos como complejos. La complejidad es el nombre del juego de la época, y se meterá como un virus en todos los órdenes de nuestra vida. Mientras seguimos viviendo de prestado de los siglos pasados, apenas mojamos los pies en una ola de cambio que transformará todo lo que reconocemos. La única certeza será la incertidumbre, y el cambio será la moneda de intercambio (bue, la criptomoneda...).

Frente a este hecho tan irrefutable de cambio de época, frente a esta dinámica de transformación tan disruptiva y permanente, el poder político legítimamente constituido de cualquier Estado Nación tiene una gran responsabilidad, pues debe poner al sistema político entero al servicio de la sociedad para un mundo en conformación, para un entorno de relaciones sociales, institucionales y de producción de contornos borrosos, mundo del que aún no se tienen más que guías confusas.

La responsabilidad de la política es incuestionable, y también lo es la urgencia con la que debe obrar. Estar a la altura del desafío demanda del poder político no solo producir ideas y políticas públicas originales u osadas, y hacerlo pronto, sino también alentar la creación de nuevas alianzas, amplias, generosas, multidisciplinarias, asegurando desde el Estado la concurrencia de todas las voces y la representación de todos los actores de la sociedad que se requiera involucrar en el proceso. Las ideas novedosas, las alianzas generosas y la audacia política emergen, así, como el nuevo credo al que la política debe adherir, sea por convicción o por temor, por la razón o por la fuerza, por derecho o por derecha, lo mismo da.

Quienes tienen la responsabilidad de gobernar, aun cuando sus mandatos y funciones sean transitorias, deben ser conscientes del desafío que la época les impone y de la responsabilidad que a la política le corresponde asumir. Asumir este desafío, aun cuando sea riesgoso desde el punto de vista político electoral, es convencerse de la gran cantidad de oportunidades que el nuevo entorno puede significar para sus ciudadanos, y también es estar dispuestos a obrar como vehículo para que ciudadano y época establezcan un diálogo productivo, positivo, armonioso, de ida y vuelta, 2.0 (;que antigüedad!), a pesar de la incertidumbre.

Algunos países y ciudades poseen un legado histórico de logros y concreciones creado a partir de colonos, guerreros, emprendedores, inventores, intelectuales, aventureros, empresarios, artesanos, artistas y trabajadores de diferentes condiciones, credos y procedencias, que muchas veces significa más una barrera para el progreso y la renovación, que una ventaja competitiva. Los logros del pasado muchas veces crean una argumentación incompleta y sesgada, que propende más hacia la estabilidad, la quietud y la idea de no innovar, que hacia el cambio y la reforma, a pesar de las evidencias, a pesar de que los problemas no se resuelven. El conservadurismo encuentra sus mejores argumentos y dialécticas en las glorias del pasado, aun cuando estas sean ya lejanas, y desde allí elabora un edificio de razones que se transforman en dogma y verdad, y frente a las cuales se hace difícil dialogar y casi imposible progresar. Evolucionar no necesariamente significa olvidar el pasado, la historia, la cultura, la tradición, pero sí supone soltarle un poco la mano a eso que se hizo antes para resolver otros problemas en un entorno tecnológico, sociológico y cultural diferente, animándose a mirar el futuro más suelto, más liviano, más propositivamente y no tan a la defensiva. Un gobierno es consciente de su legado y lo honra, no cuando lo preserva intacto, inmutable, puro (para eso están los museos), sino cuando lo enriquece con nuevas ideas, políticas e instituciones que resignifican y recontextualizan esa historia que tanto enorgullece a sus habitantes.

En este novedoso debate y espectacular desafío, una de las áreas más estratégicas para cualquier gobierno es la educación, en especial la educación de los más jóvenes. Y dado que ningún sistema escolar puede aspirar a sostener mejores aprendizajes en sus niños y niñas que el que la calidad de sus docentes le ofrezcan, entonces la formación docente, inicial y continua, adquiere un lugar de preponderancia.

Sea cual sea el legado en esta materia para cualquier gobierno, la época desafía a seguir proponiendo nuevos formatos, instrumentos, políticas e instituciones que enriquezcan o recreen esa trayectoria, y que la llenen nuevamente de capacidad transformadora. En el nuevo entorno de relaciones que supondrán la robótica y las disrupciones equivalentes, el docente se verá forzado a reconsiderar su práctica, debiendo reconvertir su tradicional rol de enseñador hacia un más novedoso rol de catalizador de procesos de aprendizaje individualizados. El desafío es grande, y no habrá una sola institución o política que pueda dar cuenta del desafío por sí sola. Sin embargo, ello no impide que se pueda avanzar con nuevas ideas y propuestas, aunque sea en formato de prototipo, en beta, como se dice actualmente.

Esta es (o debería ser) la idea base subyacente de las autoridades educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires detrás de la iniciativa de crear una nueva universidad para la formación docente. La institución que se propone crear debe sumarse al repertorio de ofertas que la Ciudad hoy ofrece, ocupando un espacio hasta ahora deshabitado. La Universidad de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UniCABA, debería nacer con el afán de crear un nuevo espacio institucional en donde la innovación pedagógica constante se convierta en un diálogo fructífero y vinculante para con el resto de los actores del sistema, diálogo que debería estar enmarcado en evidencias de la neurociencia y de la teoría del aprendizaje vinculadas al desarrollo de hábitos de pensamiento.

Los gobiernos tienen la oportunidad y el mandato de darle vida a nuevos acuerdos e instituciones educativas, más rigurosas, vigorosas, relevantes y volubles. Crear instituciones educativas vivas, adaptables, en diálogo íntimo con la época, sus desafíos y oportunidades, es la tarea más audaz e imprescindible a la que se debería abocar cualquier proyecto institucional educativo que se impulse desde la política, sea en Buenos Aires, Medellín, Tel Aviv o Londres.

Se necesitan instituciones educativas que permitan hacer y deshacer con naturalidad, que animen a sus articuladores y al resto de los actores del sistema a habituarse con el proceso de experimentación de abordajes originales y novedosos. Pero para ello se necesitan nuevas políticas y nuevos políticos, no solo nuevas instituciones.

c. Innovar en educación, tan sencillo y tan complejo

La fotografía indica que aún no innovamos lo suficiente en educación, pero la película nos muestra que vamos de a poco recorriendo un camino de cambio y transformación, en particular en el segmento de educación superior. Esa es la principal conclusión a la que se llega al analizar las respuestas del segmento específico de innovación, en la habitual encuesta realizada en junio de 2018 en el IV Congreso de Educación y Desarrollo Económico.

¿Está ocurriendo realmente eso? ¿Estamos mal, pero vamos bien? Veamos.

Ante la pregunta de cuán innovador es el sistema universitario de su país, la sumatoria de respuestas positivas y negativas arrojó un resultado neto de -28%, con respuestas netas negativas en cada una de las cinco variables encuestadas: pedagogía (-34%), diseño curricular (-28%), aplicación de tecnologías (-26%), políticas públicas (-29%) y diseño de espacios de aprendizaje (-24%). La foto es clara y, aun cuando la radiografía es un poco más crítica en lo que se refiere a innovación pedagógica, las respuestas son bastante homogéneas y enjuiciadoras: no innovamos lo suficiente en ninguna de las dimensiones encuestadas.

Sin embargo, al comparar estas respuestas con las mismas realizadas en años anteriores, encontramos una tendencia de mejora en el diagnóstico que podría ser esperanzadora. Comenzando en el año 2016 con un resultado neto de -66%, en 2017 se había logrado mejorar hasta un valor de -53%, llegando al -28% señalado de la citada medición. O sea que, de acuerdo con esta última encuesta, entre 2016 y 2017 se mejoró en +13%, y entre 2017 y 2018 la mejora fue de +25%. Una tendencia que podría generar la esperanza de que, lentamente, el sistema educativo en alguno de sus segmentos esté atravesando un proceso necesario de transformación.

En este punto es importante recordar dos cosas. Primero, que el punto de partida de la encuesta se había fijado un año después de que la consultora Gallup presentara en el congreso WISE, en Qatar, los resultados de una pregunta similar, pero aplicable a toda la región. En ella se señalaba un resultado neto de -60%, que ubicaba a Latinoamérica como la región del mundo que menos innovaba en educación superior. Este resultado era coincidente con otros rankings y encuestas que señalaban la ausencia completa de universidades de la región en el listado de las 100 universidades más innovadoras del mundo. A quienes trabajamos en la organización del citado Congreso de Educación y Desarrollo

Económico nos pareció sumamente importante establecer un diálogo interanual que nos permita darle un seguimiento local a esta preocupante radiografía regional. Si la región, de acuerdo con el trabajo de Gallup, estaba en -60% para 2015, la Argentina se ubicaba en -66% para el año 2016. Desde allí partimos.

En segundo lugar, también es importante recordar que la población encuestada a lo largo de estos años se ha mantenido homogénea, haciendo comparables sus resultados. Estamos hablando de unas mil respuestas obtenidas cada año provenientes de mujeres (66%), docentes o educadores (64%), adultos (89% son mayores de 30 años), de nacionalidad argentina (99%) y estudios universitarios completos (91%). Con variaciones menores, esta tipificación se ha mantenido pareja a lo largo de las tres mediciones, dando confianza en los resultados y permitiendo dibujar con claridad el tipo de individuo respondiente de la encuesta. Sabiendo quién responde, y viendo que sus respuestas conforman no solo un diagnóstico sino también una tendencia, entonces podemos ensayar algunas hipótesis o teorizaciones. Pero antes veamos otra fuente de información que hace aún más rico el análisis.

Con el fin de enriquecer la mirada sobre el asunto de la innovación educativa en el sistema universitario, desde 2017 también se decidió consultar a los mismos estudiantes universitarios. Ante la misma pregunta sobre innovación, la sumatoria de respuestas positivas y negativas en el año 2018 obtenidas de los jóvenes arrojó un resultado neto de -35% (versus -28% de los adultos), también con respuestas negativas en todas las dimensiones consultadas: pedagogía (-36%), diseño curricular (-35%), aplicación de tecnologías (-32%), políticas públicas (-28%) y diseño de espacios de aprendizaje (-46%). O sea que los estudiantes universitarios son más críticos que los adultos, con especial énfasis en el diseño de los espacios de aprendizaje, en donde la diferencia es de -22%. Sin embargo, el dato destacable es que ese -35% es un poquito peor que el resultado relevado el año anterior, que había alcanzado el -34%. O sea que para los jóvenes que habitan el sistema que muchos miran desde afuera, la foto es peor de lo que pensamos, y la película no mejora.

La mirada de los jóvenes nos obliga a ser juiciosos en nuestros análisis, y cautos en nuestras conclusiones. ¡Ojo con aquello de lo que nos vamos convenciendo los grandes, pues los jóvenes no piensan igual!

Los estudiantes nos reclaman más acciones, más modificaciones, más reformas, más opciones, más flexibilidad curricular, más integración de tecnologías al proceso de aprendizaje, mejor utilización del tiempo. Ellos conocen el territorio institucional que habitan, y no comen vidrio, no se comen los amagues de reformas y de cambios. Hablan desde lo que reciben en cada aula, en cada clase, de cada docente, cada día. Y desde allí ven poco cambio, hoy y ayer.

Es importante recordar que innovar es hacer de nuevo desde adentro, no es simplemente hacer cambios. Se pueden hacer cambios sin innovar, y eso es lo que no querríamos que ocurra. No porque rechacemos la idea de hacer cambios, que siempre es útil, sino porque reclamamos la necesidad imperiosa e inmediata de reinventar las instituciones de educación. La construcción de un laboratorio, una edificación más moderna, una nueva oferta curricular, inundar de wifi todos los espacios por donde deambulan los estudiantes, son todas acciones que, aun cuando puedan ‘venderse’ como innovadoras, pueden no serlo en la medida en que la experiencia educativa integral no sufra una verdadera transformación interior. Y si para reinventar hay que construir de cero desde afuera de las instituciones existentes, como lo han hecho Minerva, Singularity, Next University o Harbour Space, entonces

bienvenidos los nuevos jugadores, que nos mostrarán el trayecto de la innovación que todo el sistema debe recorrer.

Innovar en educación puede ser sencillo o complejo, dependiendo principalmente del compromiso que sus arquitectos y administradores tengan con los aprendizajes (y las experiencias) de sus estudiantes. Y si los jóvenes nos reclaman más cambio, como lo demuestra la citada encuesta, entonces habrá que acelerar la marcha. No hay mucho para discutir, aun cuando los adultos creamos que lo estamos haciendo bien.

d. Matrix, y la falla en la educación

La película Matrix produjo un gran impacto en mí. Sin dudas, alteró mi conciencia. En algún punto, me educó, ayudándome a tomar conciencia sobre ciertos aspectos sistémicos, y sobre cuestiones exógenas al espacio desde el cual uno obra.

La zaga, presentada en 3 películas diferentes, plantea que, en el futuro, y luego de una dura guerra, casi todos los seres humanos han sido esclavizados por máquinas e inteligencias artificiales creadas. Estas tienen a los seres humanos en suspensión y con sus mentes conectadas a una simulación física que representa el final del siglo XX, ese diseño artificial es a lo que se llama *The Matrix*. Así, los seres humanos son usados por las máquinas para obtener energía, y las pocas personas que no están suspendidas o que han sido liberadas viven en la ciudad oculta de Sion y tienen naves que se mueven por el subsuelo, entrando de forma clandestina a la matriz para liberar a otras personas conectadas, suspendidas, indefensas, dominadas en su voluntad, sin siquiera tener conciencia de ello.

El personaje Morfeo cree que hay alguien dentro de la matriz que es el elegido para hacker el sistema, la persona que acabaría con la guerra y con las máquinas, de acuerdo con una profecía. Morfeo cree que Neo, un pirata informático que vive suspendido dentro de la matriz, desentendido de esta problemática, puede ser el elegido. Pero para probarlo, primero debe liberarlo de ese estado de suspensión e inconciencia, para luego intentar, desde Sion, acabar con la matriz y con el estado de esclavitud y sometimiento que las máquinas y la inteligencia artificial, a través de programas y 'agentes', mantenía sobre la raza humana.

La primera película de la zaga apareció en el año 1999. ¿Coincidencia? No estoy seguro, pero me animo con una hipótesis.

Suelo mencionar que la época que estamos viviendo se inicia con la revolución de los flujos de información y de las comunicaciones que supuso la creación de internet (1992). Esto habilitó la revolución del comercio electrónico de Amazon (1994), eBay (1995) y Mercado Libre (1997), impactó de lleno en las industrias del cine animado (Toy Story, 1995), las producciones televisivas (Netflix, 1997), la industria de la música (Napster, 1999) y de las agencias de viaje (Despegar, 1999), actuando Google (1998) como un gran dinamizador de este nuevo mundo en red. Durante estos años aparecieron persuasivos libros de Castells (La era de la información, 1997), Negroponte (Ser digital, 1995) y Tapscott (La economía digital, 1995) que dieron sustento teórico y anclaje argumentativo a lo que estaba

emergiendo y ocurriendo. Si bien esto es una selección arbitraria y pretenciosa de empresas, personajes y fechas, sin embargo, ayuda a diagramar el argumento que, creo, sirve de contexto para hacer de *The Matrix* una propuesta sumamente oportuna. En un contexto en donde comenzaron a aparecer empresas, soluciones e ideas disruptivas del orden de cosas, y más allá de la explosión de la burbuja puntocom que se sucedió durante el año 2000, cobra mucho sentido crear una ficción que nos ayude a entender nuestra cultura, acuerdos institucionales y herencias como una suerte de matriz de la cual es necesario liberarse.

En algún punto, el sistema educativo es una suerte de Matrix, a la espera de que algún Neo la hackee y desmantele. Si bien el sistema no fue creado por máquinas ni por inteligencias artificiales, y no está custodiado por programas como los agentes, tiene a casi todos sus alumnos suspendidos, produciendo energía en una dirección contraria a la voluntad natural de la niñez. Los niños gozan de jugar y experimentar, y de eso hacen poco dentro del aula. Los niños disfrutan aprendiendo, y dentro de la escuela ese deseo se adormece a medida que avanzan en escolaridad. Los niños tienen intereses e inquietudes particulares que raras veces son consideradas al momento de diseñar currículas escolares. Es tan grande la distancia que existe entre el sistema educativo, sus administradores y diseñadores, y los niños, que parece propio de una película de Hollywood. Este sistema, que seguramente encontró buenos argumentos para concebirse en otro momento de la historia, en la actualidad es una trampa, una suerte de diseño pernicioso custodiado por agentes de carne y hueso más interesados en el sistema que en los niños que lo habitan.

Daniel Dennett, uno de los más importantes filósofos de la ciencia, con especial interés en las ciencias cognitivas, en algún momento indicó que ‘...tenemos muchas instituciones, costumbres, hábitos, tradiciones, que sobreviven a su utilidad. Pueden haber sido útiles en algún punto, y algunos ítems culturales están excelentemente diseñados para beneficiarse... a sí mismos. Son parásitos culturales que viven de nosotros, no nos hacen ningún bien y sólo son buenos para hacer más copias de sí mismos. Como las ratas y las cucarachas: son especies culturales ‘sinantrópicas’: evolucionan para vivir en compañía de los seres humanos, pero no están domesticadas ...’. Frente a un sistema educativo que fracasa, no solo en Argentina, sino en casi todo el mundo, medido en términos de la calidad de sus aprendizajes (a pesar de que cada vez recibe más recursos), me pregunto si finalmente no deberíamos aceptar que estamos frente a un parásito cultural, una matriz que nos fagocita sin hacernos ningún bien.

La evidencia de los malos aprendizajes agregados del sistema educativo representa su falla, el lugar desde el cual debemos hackerlo y desafiarlo. Por eso el título de esta reflexión, por eso el vínculo entre Morfeo, Dennett y Castells.

La época que vivimos me resulta fascinantemente desafiante, pero debemos abordarla con coraje y con pensamientos e ideas originales. Y si en el camino debemos deshacernos de ciertas ratas y cucarachas, no debería temblarnos el pulso. ¿Acaso queremos vivir encerrados en Sion, o ser habitantes libres del mundo? Linda encrucijada, inquietante.

Recuerdo con claridad la primera vez que vi la película Matrix, junto con mi esposa y un matrimonio amigo. Con mi esposa salimos del cine exaltados, transformados, alterados. Deseábamos discutirla,

repararla, saber si ambos la habíamos entendido e interpretado de la misma manera. La propuesta nos había resultado impactante, y había quedado rebotando con fuerza en nosotros. Por el contrario, a nuestros amigos les pareció una producción confusa, pretenciosa, sin valor alguno. Actualmente, uno de ellos ocupa un alto cargo ejecutivo en el gobierno argentino. Me pregunto si será consciente de que el sistema educativo tiene una falla, como Matrix la tenía, y si estará interesado en hackearlo para liberar a los cientos de miles de niños y niñas que se encuentran suspendidos en las aulas de su jurisdicción, solo alcanzando aprendizajes pobres.

e. ¿Por qué jugar solamente en el recreo?

‘¿A los chicos les gusta?’, me preguntó la directora de primaria de la escuela. Le dije que no solo a los chicos, sino que especialmente a los docentes. Mi respuesta estaba basada en observaciones y comprobaciones que ya había realizado en el campo, tanto a través de talleres de capacitación docente que había dirigido, como observando el funcionamiento de clases regulares en donde la metodología ya funciona en Argentina. Estoy hablando de Accelium, una metodología activa de aprendizaje mediado basada en el juego, que finalmente llegó al país.

La escuela y el juego mediado no necesariamente han sido socios históricos. Me animo a afirmar lo opuesto: que la escuela clásica, modelo 1.0, refinó su diseño original y afianzó un tipo de práctica que dejó cada vez menos espacio para el juego.

Pregunte a un niño qué es lo que más le divierte de la escuela, y obtendrá un alto porcentaje de respuestas que señalarán al recreo como lo más divertido. Algunos, como lo ¡único divertido! Es que en el recreo se juega, se crea, se improvisa, se experimenta, se sociabiliza. El recreo permite aprender de los errores, profundizar intereses, obviar relaciones o acciones no deseadas, probar abordajes propios guiados por la intuición y el juicio personal, aunque sea de una manera rudimentaria. El recreo escolar es a la niñez, lo que una pista de baile al bailarín. Son construcciones indisociables de una condición particular, la de ser niño o bailarín, y el espacio en donde sus contertulios desearían habitar la mayor parte del tiempo. Si patios escolares y pistas se vacían, pierden su condición, se transforman en espacios neutros, desnaturalizados.

No obstante lo anterior, el recreo es solo un pequeño respiro de ‘normalidad’ en un diseño institucional que la mayor parte del tiempo trata a los niños como adultos mal aprendidos, a los que hay que enseñar, exigiendo una disciplina de la que carecen. Todo aquello que en el recreo hace sentir a los niños vitales y de su condición, dentro del aula es tratado con severidad, regulado, desalentado, neutralizado, apagado. Toda esa vitalidad exuberante y deseo de experimentación sin fin, queda al servicio de diseñadores curriculares burócratas y docentes con escasos argumentos y herramientas. Cuando expertos en educación declaran que la escuela mata la creatividad, el centro de sus críticas radica en este punto, en hacer de la anormalidad intraaula una nueva (y forzada) normalidad.

Esta subversión de la naturaleza, en donde lo anormal se transforma en normal, y viceversa, y ambas situaciones coexisten en el mismo espacio institucional y temporal, supone un reto mayúsculo para el

sistema educativo. Y es allí en donde el juego puede hacer un gran aporte, no solo para desanudar una dinámica de aula monótona y poco estimulante para los alumnos, sino especialmente para despertar en los docentes el deseo de mediar el aprendizaje de niños y niñas que ahora se expresará con toda su unicidad y particularidad. Pero para ello, hay que llevar el juego adentro del aula. O, mejor dicho, hay que transformar la clase en un recreo, en el más profundo de los significados pedagógicos.

Accelium no es un juego, ni una plataforma, mucho menos un repositorio de contenidos, como suelen preguntar cuando iniciamos la conversación con algún directivo escolar. Es una metodología intraescolar de aprendizaje basado en el juego, lo que también se suele conocer como *Game-Based-Learning methodology*, o GBL.

Iniciada en el año 1994 por jugadores de ajedrez en Israel, Accelium ya ha llegado a más de veinte países en el mundo, contando con millones de niños que actualmente se benefician de sus juegos y dinámicas. Si bien el propósito de la metodología es desarrollar o fortalecer capacidades cognitivas, sociales y emocionales sin alterar o cuestionar los contenidos curriculares principales de la escuela, sus veinticuatro años de práctica le han permitido refinar el diseño de una malla curricular propia que abarca dos años de educación inicial y doce años de escuela primaria y secundaria. Son catorce ciclos escolares completos de diseño curricular, diseñados para aprender competencias y fortalecer capacidades a través del juego mediado.

La metodología posee, en su diseño, una estructura que se repite en cada clase. Si bien es sencilla y fácil de comprender y de aprender para los docentes, es la clave de su ADN, y la que le permite diferenciarse de otras formas de juego o consigas lúdicas escolares. Dicha estructura consiste en cuatro partes netamente diferentes de momentos dentro del aula, aunque interrelacionados y secuenciales: un momento inicial de contextualización temática, un momento de juego grupal dentro de la plataforma en línea del programa, un momento de aprendizaje y conceptualización, y momento final de transferencia de lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana. Sencillo, repetido una y otra vez, con contenidos y juegos diferentes para cada destreza o competencia, con niveles progresivos e incrementales de complejidad.

La tarea del docente es fundamental en este diseño, pero no tanto desde una posición central en el frente del aula, impartiendo conocimientos y saberes en forma monopólica y unidireccional, sino más bien desde un rol más claro de facilitación, alentando una dinámica de preguntas y respuestas orientadas a la comprensión del proceso. El docente tiene, en cada clase, el desafío de hacer inteligible el juego, de establecer conexiones claras entre los diferentes bloques o momentos de la clase, de adecuar los tiempos de experimentación en la plataforma en línea y en el juego a las consignas curriculares de aprendizaje de ese momento. Es una tarea exigente, que debe respetar y adecuarse a las características de cada cohorte de alumnos, pero refrescante a la vez, pues quita automaticidad al proceso escolar, lo que le devuelve vitalidad, espontaneidad y personalización al proceso de aprendizaje de los niños. Si usted es docente, ¿acaso no querría que sus clases vuelvan a presentarse de esta manera?

En las escuelas de Argentina en donde la metodología ya está funcionando, el impacto en docentes y niños es notable. Si bien la metodología, de acuerdo con investigaciones realizadas en diversos países y

contextos escolares, produce modificaciones notables en los aprendizajes de los contenidos curriculares centrales, en nuestro país aún es prematuro para afirmarlo. Sin embargo, las sonrisas en las caras de alumnos y docentes ya nos dicen mucho. El recreo ya no ocurre solamente en el recreo, sino también dentro de las clases de Accelium.

Días pasados, al finalizar una clase, un niño tímido se quedó deambulando dentro del aula hasta que se retiraron todos sus compañeros. Fue entonces cuando se acercó a la maestra y le preguntó: ‘Seño, después del recreo volvemos a esta clase, ¿no?’. En otra escuela, al sonido del timbre es acompañado regularmente con un lamento colectivo de niños que no quieren ir al recreo. Es que el juego, diseñado dentro de metodologías como Accelium, genera sanos competidores del recreo escolar.

f. Pasión, perseverancia y escolarización

Si bien la charla TED de Angela Lee Duckworth tuvo una gran repercusión en su momento (+20 millones de reproducciones desde 2013) y su investigación posterior resultó persuasiva y estimulante, pocos ingredientes de su trabajo científico se encuentran hoy en danza en las discusiones domésticas sobre la nueva educación.

Desde temprano en su práctica profesional docente, a Duckworth le llamó la atención que el IQ (la inteligencia ‘dura’, el coeficiente intelectual) no era lo que diferenciaba a sus mejores y peores alumnos. Durante años estudió a niños y adultos en todo tipo de escenarios desafiantes, y en cada estudio preguntaba lo mismo: ¿quién tiene éxito aquí y por qué? En todos esos contextos muy diferentes, escolares y no escolares, surgió una característica como un importante predictor del éxito: la determinación, lo que ella llama ‘grit’.

La determinación es una característica positiva y no-cognitiva de la psicología de una persona, que combina pasión y perseverancia para alcanzar metas a muy largo plazo. Esta perseverancia del esfuerzo en el tiempo promueve la superación de obstáculos o desafíos que se encuentran en el camino hacia el logro de aquello que se anhela, y sirve como fuerza motriz en la realización de logros. Los conceptos comúnmente asociados con el ‘grit’ dentro del campo de la psicología incluyen la perseverancia, resistencia, resiliencia, ambición, necesidad de logro y toma de conciencia.

Decía Angela en su charla TED que ‘...la determinación es aferrarse a un futuro deseado, día tras día, no solo por una semana, no solo por un mes, sino durante años, trabajando realmente duro para hacer realidad ese anhelo y futuro. La determinación es vivir la vida como si fuera una maratón, no una carrera a toda velocidad...’.

La figura de la maratón en comparación con una carrera de velocidad de 100 metros es una buena forma de enfrentar conceptualmente a un sistema escolar diseñado con materias (múltiples carreras de velocidad) y exámenes estandarizados (vallas, relojes que miden el tiempo), en comparación con la educación para la comprensión (una maratón, o más bien una travesía que dura años, y que exige un interés profundo que sostenga la intensidad cuando las fuerzas flaquean y la dirección cuando los resultados no lleguen o las dudas dominan a las certezas).

Si uno observa el debate educativo en Argentina, más allá de la pobreza de su agenda, enseguida notará una predilección por reemplazar a un abordaje por materias por un abordaje por competencias. No mucho más que eso. Es como reemplazar una carrera de 100 metros, por una carrera de 400 metros con postas, más alguna que otra valla. Pero seguimos hablando, en esencia, de una misma disciplina, arquitectura pedagógica y diagramación institucional, que fomenta una misma conducta, descuidando otros aspectos fundamentales del aprendizaje. De innovación, poco. De revolución, nada. Un poco de idioma por allí, un poco de robótica por allá, algo de aprendizaje por proyectos, un diálogo más claro, aunque aún tenue con el mundo del trabajo, pero no mucho más. De emprendedorismo, ni un ápice. De la maratón, de la preparación para el aprendizaje de por vida, de la travesía impulsada por la interés profundo e interior, del apasionamiento y la perseverancia, poco, muy poco.

Repensar las políticas educativas a través de las cuales el Estado argentino desea fortalecer su proyecto de república obliga a desarmar a la escuela. El mundo de la hiperconectividad y de la cultura digital, habitado por más nativos digitales (+65%) que por análogos e inmigrantes digitales (-35%), demanda un desarme de la escuela y una reinterpretación de sus piezas. La escolaridad física, de cohortes etarios y rutinas fabriles, materializada a través de ordenamientos de contenidos curriculares prefijados y homogéneos, que hacen de la titulación el mejor proxy de aprendizaje, debe ser sacudida por nuevas ideas, orientaciones y formatos, iluminados por la ciencia y guiados por abordajes originales e innovadores.

Duckworth continúa: ‘... Para mí, lo más impactante sobre la determinación es lo poco que sabemos, lo poco que sabe la ciencia sobre su desarrollo. Cada día, padres y profesores me preguntan, ‘¿Cómo desarrollo la determinación en los niños? ¿Qué debo hacer para enseñarle a los niños una sólida ética de trabajo? ¿Cómo los mantengo motivados para el largo plazo?’ La respuesta más honesta es: no lo sé. Lo que sí sé es que el talento no les da determinación. Nuestros datos muestran muy claramente que hay muchos individuos talentosos que sencillamente no siguen adelante con sus compromisos. De hecho, en nuestros datos, la determinación comúnmente no está relacionada o está incluso relacionada inversamente a las medidas de talento... Necesitamos tomar nuestras mejores ideas, nuestras intuiciones más fuertes, y necesitamos probarlas. Necesitamos medir si han sido exitosas y tenemos que estar dispuestos a fallar, a equivocarnos, a comenzar todo de nuevo con las lecciones aprendidas...’.

Qué es una virtud, sino un hábito operativo bueno, opuesto a un vicio (uno malo). ¿Cómo se desarrolla una virtud en una persona? Con intención (quiero hacerlo) y repitencia (lo hago en forma sostenida). Ambos conceptos, intención y repitencia, están presentes en el ‘grit’ de Duckworth, solo que, en una dosis aún mayor, ya que la intención toma la forma del apasionamiento, y la repitencia se convierte en perseverancia, sin importar los traspies.

La pregunta del millón, uniendo ambos conceptos, es cómo hacer para que en el interior de un niño o una niña se encienda esa llama del interés, de la querencia, a temprana edad. Cuando hablamos de vocación solemos hacer un tratamiento romántico (la vocación del médico en la guerra), o mecánico (test vocacional), o inclusive estático del tema (si es esta, es para siempre), y olvidamos que la vocación es un recorrido personal íntimo y dinámico, que evoluciona en el tiempo, pero que se funda en un

descubrimiento y conocimiento interior invaluable. La escuela debería ser (y no lo es aún) la mejor estrategia de política pública para que los niños y niñas aprendan a conocerse desde pequeños, aprendan a explorar dentro de sus cabezas y corazones, y así se animen a lanzarse en la búsqueda de sus deseos, querencias y vocaciones desde una edad temprana.

Es por ello que las ideas e investigaciones de Angela Lee Duckworth tiene tanto valor hoy en día, en una Argentina y en una Latinoamérica que no se anima a patear el tablero de la educación pública, que no lograr llegar al hueso del problema, y cree (o intenta hacernos creer) que cambiando el color de la pintura y reacomodando un poco los contenidos curriculares, la escuela modelo siglo XIX volverá a ser luminosa y aspiracional.

El mundo cambió, esta escuela desde ser desarmada.

g. ¡Ojo con Islandia!

La verdad es que cuando se realizó el sorteo de la copa del mundo de futbol para Rusia 2018, me ilusionó la inclusión de Islandia en nuestro grupo, no tanto por su calidad de juego (que al momento de escribir la columna desconocía), sino por el ejemplo que supone como caso de estudio, en especial desde el punto de vista cultural y educativo.

Si recuerda lo mencionado en reiteradas oportunidades en escritos pasados, siempre señalo que la cultura es uno de los cinco factores globales que condiciona e influencia la práctica educativa institucional de un país, modelando el funcionamiento de sus instituciones escolares y universitarias. La violencia genera violencia, la intolerancia produce lo propio, y lo mismo la solidaridad, el hábito del esfuerzo, el apego hacia el debate crítico, etc. Analizando la cultura de un país, muchas veces, podemos llegar a insinuar o suponer el éxito o fracaso de determinadas prácticas institucionales educativas. Siempre menciono el caso de Finlandia y su apego hacia la lectura como un predictor confiable de su ubicación en pruebas internacionales educativas que miden esa competencia a nivel escolar (PISA, por ejemplo).

Esta ilusión se fue apagando gradualmente, a medida que avanzaban las semanas y notaba que a nadie importaba mucho este país. Para los argentinos, Islandia no es siquiera una isla, sino solo una parada de menor exigencia en un camino que nos llevará a la gloria o al abismo, de la mano del mejor del mundo. El mundo, el éxito y los argentinos, en su versión más carnal, apasionada y enfermiza. Sin embargo, me quedo reflexionando: ¿es Islandia solo eso, un estorbo en un fixture deportivo, una piedra en un camino hacia la gloria, una roca flotando en un mar lejano?

Hace algunos años di por primera vez con un personaje de televisión para niños que me resultó curioso. Sportacus, un atlético guardián de la felicidad que surca los cielos en un dirigible y acude recurrentemente al llamado de la pequeña Stephanie, del pueblo LazyTown (así que llama la serie de niños, que traducida al español significa pueblo perezoso o haragán). Su misión en esta ciudad es motivar a los niños a hacer ejercicio, comer frutas (a las que llama ‘dulces sanos’) y llevar una vida saludable; de hecho, él mismo lo hace. Se hace enemigo de Robbie Rotten, un malhumorado vago que

busca llevar a LazyTown al anterior *statu quo* de ciudad perezosa. Sportacus (un acrónimo del gladiador romano Espartaco y la palabra inglesa sport por su condición atlética) está tan comprometido con su actividad física que incluso realiza movimientos acrobáticos para ir de un lugar a otro, por lo que los niños le recomiendan que se tome la vida con más calma. Todo muy colorido, muy gimnástico, muy dinámico, con una gran gesticulación y caracterización de los personajes.

A mis hijos pequeños les encantaba esta serie, pero parece que no eran los únicos, ya que la misma se vendió a 130 países y fue traducida a más de 20 idiomas. De hecho, Guinness la distinguió con una de las series infantiles con mayor dinero invertido en la historia.

Resulta que el actor protagónico y creador, Magnus Scheving, fue un gran deportista islandés, campeón europeo de gimnasia en 1994 (nombrado atleta del año en su país) y también en 1997. Conocedor de los beneficios del deporte y de la vida sana, y alertado del estrecho vínculo que existe entre ello y la buena alimentación, impulsó la creación de este programa para niños con el único fin de modificar los hábitos alimenticios de los niños islandeses, que para ese momento mostraban signos de obesidad preocupantes. Lo que terminó creando Scheving no fue solo un programa infantil exitoso y con audiencia, sino una revolución cultural a favor de la buena alimentación. En alianza con importantes empresas (Wal Mart), políticos (Michelle Obama) y actores (Jackie Chang), creó una revolución en favor del consumo de frutas y verduras, que en su país mostró un aumento superior al 50%. Además, sacó a los niños de los sillones y los puso a hacer maratones y actividades físicas, y por ello se convirtió en un referente mundial y asesor en el tema, visitando países de la región, como Colombia y Chile.

Scheving es parte de lo que es Islandia: un país pequeño (350 mil habitantes), rico (us\$ 60 mil de PBI por habitante), moderno, líder en tecnología, con uno de los más elevados índices de desarrollo humano del mundo según la ONU (está 9° en el ranking global), con una agenda líder en paridad de género (roza la igualdad de género) y que figura 28° en el último informe global de competitividad elaborado por el foro económico mundial.

Islandia, de la mano de personajes como Sportacus y de un gobierno que finalmente encontró en el buen diseño de políticas públicas la forma de combatir el consumo de drogas, el alcohol y la vida noctámbula de la juventud, está lanzado en un proyecto colectivo que progresa silenciosamente, con gimnasios, escuelas, profesorado y universidades que, lentamente, van ganando el interés y la atención de todo el mundo.

En educación aún no son los mejores del mundo, pero van progresando, y ya están mejor que cualquier país de nuestra región, de acuerdo con el último ranking de OCDE (39 en ciencia, 35 en lectoescritura y 31 en matemática, más de 5 ubicaciones por encima de Chile, el mejor posicionado en esas mediciones). El foro económico mundial indicó que ya son el 11° país con mejor calidad educativa entre 137 países relevados (Argentina está ubicado 85), así que no se sorprenda si pronto Islandia termina apareciendo a la par de Finlandia, Singapur o Canadá.

Sin saber nada de fútbol, me da un poco de cosa jugar contra un país que tiene detrás esta historia tan poderosa de transformación, y tan actual. ¡Ojo con Islandia, por favor! No vaya a ser cosa que creamos

que solo estamos jugando contra un equipo, y no advertimos que estamos compitiendo contra una revolución cultural, que siempre ofrece más recursos y opone mayor resistencia.

Calibrar adecuadamente al rival con el cual Argentina comenzará su camino en Rusia 2018 obliga a mirar más allá de un listado de jugadores, a entender aspectos culturales y fenómenos históricos, a profundizar en la revolución de hábitos y costumbres que Islandia está silenciosamente llevando adelante. ¡Después no digan que no avisé!

h. Innovar sin tecnología es posible

Hace unos años me invitaron a brindar una conferencia en una reunión académica de universitarios, en la Universidad Autónoma de Chihuahua, en el norte de México. El encuentro nucleaba a las instituciones miembros del CUDI, que es una red que enlaza a universidades de este país a través de un gran caño de fibra óptica de internet. Al momento de subir al estrado, me consultaron sobre el soporte escrito y visual de mi presentación y PowerPoint, y grande fue la sorpresa cuando les expliqué que no tenía ninguna presentación, que simplemente iba a compartir unas reflexiones y datos, para finalmente elaborar algunas ideas de cierre. Y así lo hice.

Una vez concluida mi tarea, partí a almorzar junto a colegas y asistentes del encuentro. Se sumó a mi mesa un directivo de otra universidad, que me dijo que le había llamado especialmente la atención mi presentación, dado que había sido la única que había ocurrido sin seguir un guion escrito, sin repetir frases que aparecían en una pantalla luminosa. Tal vez sin proponérmelo, y bajo el título de ‘la innovación educativa’, había dado el mensaje más potente: que innovar no necesariamente significa sofisticarse y hacer más compleja la vida a través de plataformas, artefactos y tecnologías, sino que también puede tratarse de un diálogo sencillo, franco y fraternal. Es una obviedad, pero la buena utilización del lenguaje continúa siendo una poderosa herramienta innovadora y revolucionaria. Aún en fríos tiempos de robots, algoritmos y *machine learning*, la innovación educativa nos puede hacer más humanos, más antropológica y sociológicamente humanos.

La anécdota de Chihuahua se repite cada vez que me invitan a dictar una conferencia. Grande es la sorpresa de los organizadores cuando respondo los correos y requerimientos, indicando que solo necesito buen sonido. ‘... ¿Pero usted no usará una presentación? ¿Acaso no necesita un proyector? ¿Trae su PC o le prestamos una? ¿Necesitará conexión a internet? Seguro que necesita un puntero láser...’. A todos les resulta curioso que el poseedor de un mensaje innovador no se valga de tecnología para afirmar sus principios. A mí, en cambio, la creencia de que tecnología e innovación son, si no conceptos gemelos, primos hermanos, me resulta sintomática. El malentendido confirma mi suposición, seguimos imaginando ‘fierros’ cuando queremos agarrarnos conceptualmente de la innovación como recurso pedagógico.

Repasemos, primero, qué entendemos por innovación educativa, para luego ver cómo se desprende esta concepción tan generalizada, a mi juicio equivocada.

Defino a la innovación educativa como la combinación intencional de recursos, de manera novedosa y original, con el objetivo específico de suscitar aprendizajes. Como se puede apreciar, la innovación es una ecuación de 5 componentes: mezcla + intencionalidad + recursos + originalidad + aprendizajes. Al desglosar esta ecuación y analizar cada componente por separado, rápidamente se verifica que lo verdaderamente original y novedoso de esta época es la cantidad de recursos que pueden ser combinados, y la originalidad potencial que dichas combinaciones pueden presentar. Los otros 3 componentes son comunes a cualquier época y tiempo: la mezcla, la intencionalidad, y la idea de los aprendizajes.

La confusión, a mi juicio, ocurre justamente en este punto: en pensar que la revolución de las TICs y la conectividad es una revolución de tecnologías, y no una revolución de significados, lenguajes, creencias, convenciones y experimentaciones prácticas.

Si bien es cierto que el giro de época fue provocado por un par de industrias de base tecnológicas (microprocesadores y desarrolladores de software, principalmente), la reconfiguración posterior creo una dotación casi infinita de nuevos recursos (muchos tecnológicos, es cierto, pero también pedagógicos, didácticos, lingüísticos, científicos, neurocognitivos, humanos, generacionales, normativos, legales) que habilitan una infinidad de posibles combinaciones originales.

Justamente, en un entorno tan tecnificado, tan propenso hacia la deshumanización por la repentina irrupción de tantas tecnologías invasivas, en un entorno tan direccionado hacia la cuarta revolución industrial, con robots, inteligencia artificial, impresión 3D, internet de las cosas, realidad aumentada, blockchain y tantas otras yerbas equivalentes, recuperar algunos recursos o herramientas básicas del hombre, como por ejemplo el buen uso del lenguaje, puede resultar enormemente poderoso e innovador, imprimiendo al mensaje emitido o al diálogo generado muchas más posibilidades de trascendencia e impacto. Por eso, no utilizar PowerPoint ni PC ni cañón para presentar puede ser innovador, solo si sabemos llenar esas carencias u omisiones con un diálogo o presentación que hipnotice y sacuda, tanto por el contenido como por la técnica de exposición, el desenvolvimiento escénico.

De visita en varias provincias de Argentina en los últimos años, tuve la oportunidad de reflexionar largamente sobre este tema con directivos y docentes de escuelas públicas locales. Compartimos, con humor, rigurosidad y apertura mental (si, se pueden combinar), el desafío que supone cuestionar nuestros propios modelos mentales, en especial este que supone considerar que innovación educativa y tecnología son prácticamente sinónimos. Para acompañar mi argumento, les compartí una actividad que, junto con otros colegas, había realizado en un barrio de bajos recursos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un ciclo de encuentros con padres y madres del barrio, bajo la única consigna de 'conversar' sobre sus hijos. Valiéndonos de recursos tan básicos como preguntar, levantar la mano, escuchar con interés, no juzgar, que los aportes sean breves para dar lugar a que todos pregunten, y otros recursos del tipo, implementamos un taller de conversación con el objetivo de profundizar una problemática en particular. Solo hicieron falta unos minutos para establecer las pocas reglas del encuentro y generar confianza, para que el diálogo haya comenzado a fluir de una manera

sorprendente. Y con el diálogo, aparecieron los testimonios. Con los testimonios, se clarificaron los problemas, y con estos, se hicieron más relevantes unos consejos y abordajes por sobre otros.

Me podrán decir que realizar una encuesta a través de una plataforma online es más sencillo, económico y masivo, y es verdad. Pero el grado de intimidad que se genera en un espacio de conversación confiable y respetuoso, adecuadamente moderado y estructurado, es invaluable. Y, además, es original. De hecho, los participantes del conversatorio del barrio humilde manifestaron que nunca nadie antes les había propuesto un espacio equivalente. De tanto valor que encuentran en lo que allí se discute, varios de sus integrantes ya están llevando a la práctica recomendación que surgieron inclusive durante el primer encuentro, con resultados que a ellos sorprende. De repente, resulta que los padres también pueden ser muy buenos educadores, a pesar de no tener escolaridad completa, a pesar de carecer de diplomas y grados académicos que los acrediten como educadores o profesionales. Resulta que los padres también pueden ser actores educativos tanto o más relevantes que los mismísimos docentes, ayudando a desarrollar virtuosismo en sus hijos. De pronto, modelos mentales aparte, resulta que parte de la respuesta del problema de la educación la podemos tener a la vuelta de la esquina, valiéndonos solo de la herramienta del diálogo interesado. Eso es innovador. Esta también es innovación.

México, Argentina y las conversaciones del barrio enlazan un debate, el de la innovación educativa, que no logra claridad.

Tal vez el fracaso de tanta estrategia de tecnificación de las aulas y salas de estudio, con escaso impacto en las dinámicas de aprendizaje, logre girar la mirada hacia otros recursos de igual valía, como puede ser la creación de un espacio de reflexión relevante e interesado que desarrolle nuevos hábitos.

Podrá suponer que no hay nada de novedoso u original en el diálogo o la conversación, ya muy presente como estrategia en Sócrates, hace 2.400 años. Lo animo a que lo intente, y luego me cuente.

i. Conclusión

Allí tiene. De eso trata la innovación, en eso consiste la provocación desde lugares diferentes.

Supongo ahora comprende mejor que, dado que el objetivo de estos escritos es modificar hábitos de conducta (hay que hacer diferente, dentro y fuera del aula), la provocación es una estrategia necesaria (es un forma inteligente y efectiva de llamar la atención), y los lugares diferentes de origen de los provocaciones (el cine, el fútbol, la vivencia personal, y demás) son recursos infinitos (culturales, sociales, deportivos, artísticos) de los que nos podemos valer. Provocamos para cambiar conductas, provocamos para animar una nueva marcha, provocamos para ayudar a hacer de una manera renovada.

De lo que leyó, ¿cuál imagina que es la idea central, el concepto que cohesiona y sirve como síntesis? El riesgo. Innovar, en pensamiento, pero fundamentalmente en la práctica, nos saca del lugar de confort, de una zona reconocida de relaciones, prácticas y resultados, y nos ubica en una zona nueva, en un territorio desconocido de interrelaciones. Nos saca de lo que conocemos, y nos pone en riesgo y en penumbras, desde donde deberemos crear nueva luminosidad, nuevas evidencias.

La innovación en la práctica atenta contra la naturaleza del hombre, que se siente más a gusto haciendo aquello que conoce, que practicó durante tiempo y que aprendió a dominar. Innovar estresa, desconcierta, obligar a volver a aprender. Para innovar hay que tener buenas ideas, pero fundamentalmente hay que tener coraje, y ganas. Innovar nos pone en riesgo frente a nuestros colegas, frente a los alumnos, frente a la opinión pública, frente a los padres de los niños que estamos intentando ayudar.

La innovación no es un capricho, ni un deseo de cambio por el cambio en sí mismo, mucho menos una tendencia natural de nuestra naturaleza antropológica. ¡Todo lo contrario! La innovación consiste en, deliberadamente, enfrentarse con la práctica histórica, con el pensamiento grupal, con la conducta corporativa. Es una pendiente escarpada que muchos, la mayoría, intentan evitar, por que luce como resulta en la práctica: de difícil trayecto. La innovación es un trayecto plagado de piedras, con pocos socios, que demanda esfuerzo, persistencia y valentía. Para tomar el riesgo de la innovación hay que tomar el riesgo de ser valiente y enfrentarse a la mirada del resto, de la mayoría, que está observando como se asciende esa pendiente escarpada, pero no tanto para aprender, sino más bien para celebrar cuando se tropiece.

Los innovadores son practicantes solitarios, ingeniosos, valientes y metódicos, que han logrado prescindir de la mirada del otro y del conservadurismo disciplinar, gracias a que han vuelto a descubrir el placer por aprender. Que linda esta idea final: aprender es una acto innovador en sí mismo. Cuando somos niños, somos tremendamente innovadores, pues aprendemos todo el tiempo. Tomamos el riesgo de aprender, estamos permanentemente reconsiderando lo que sabemos, no tememos decir ‘antes pensaba así, ahora piensa asá’. No nos avergüenza aprender, todo lo contrario. Sin embargo, a medida que crecemos nos volvemos más conservadores, pues nos hacemos aprendices haraganes. Cuando finalmente dominamos (a creemos que dominamos) una práctica, damos por concluida nuestra ‘necesidad’ de aprender, y allí comienzan nuestros problemas.

Si desea hacerse innovador en su práctica, por lo tanto, reconsidere su afán por aprender. Comience desde allí, y comprenderá que innovar y aprender son una misma aventura, riesgosa pero fascinante.

3. REFORMA EDUCATIVA

a. Introducción

El presente capítulo conecta de una manera natural con la discusión de la innovación educativa presentada en los párrafos anteriores, y con el debate que nos convoca en este libro. Si innovar es hacer de algo que existe una cosa nueva, y a través de ese proceso resignificarla y dotarla de nuevas posibilidades, reformar es dar nueva forma. Ambos son procesos creativos, regenerativos, que reconocen un funcionamiento subóptimo que algo que importa (una práctica, una institución, una ley, una política, una jerarquía de autoridades y autorizados, un proceso) y que invitan a la acción intencionada y colectiva de intervenirlo. Se innova por las mismas razones que se reforma: para dotar a aquello que se afecta o modifica de nuevas ínfulas, para hacerlo más útil, más relevante, más funcional, más ‘moderno’. Nadie innova con la intención de terminar al final del proceso en el mismo plano, repitiendo las mismas rutinas, obteniendo los mismos resultados, y lo mismo aplica al acto de reformar.

Las columnas que encontrará a continuación parten de esa premisa, y desde allí se constituyen en reclamos a viva voz. Son gritos recurrentes frente a problemas que el calendario educativo nos vuelve a traer en forma repetitiva y rutinaria en idénticos momentos del año, con la misma forma. Son gritos realizados con una gran carga de emocionalidad, producida por la sorpresa que me provoca ver tan poca acción, o respuestas tan timoratas, frente a problemas tan claros, tan graves, tan extendidos, con un impacto tan directo en los jóvenes. Los alumnos en la escuela aprenden poco y mal, gradúan con sobreedad, y los pocos que pasan al sistema universitario allí se estacionan por años y años. Y, cuando en el mejor de los casos, una ínfima parte de esa población estudiantil gradúa de la universidad, lo aprendido pierde vigencia muy rápido. Lo sabemos, y no hacemos mucho para modificarlo. ¿Acaso se puede hacer referencia a esto sin estar emocionalmente afectado? Yo no puedo.

Reformar, como menciono en varios pasajes, es dar nueva forma, es traspasar la epidermis, es ir más allá de lo obvio, de lo visible, de lo fácil, de las apariencias, y llegar el núcleo, al propio corazón del asunto, a lo esencial. Al reformar, uno se mete con las trascendencias, no con las adyacencias. Uno no echa mano a ‘la caldera del Titanic’ porque sí. Ir a fondo para dar nueva forma al propio proceso neurálgico del asunto en cuestión es una dedición que no tiene vuelta atrás.

Lamentablemente, la reforma educativa es otro de los latiguillos discursivos que ha llegado para habitar el discurso de políticos y conservadores, sin que necesariamente ello conecte con la acción específica de reformar el sistema. Llenarse la boca de reforma educativa en debates y discursos grandilocuentes es peligroso, no tanto por el contenido en sí mismo, sino porque habitúa a quienes escuchan a concebirla como una elaboración teórica, y no como una acción práctica concreta, tangible y verificable. En las reflexiones siguientes, además de los gritos a viva voz de reclamo que le mencioné, encontrará algunas pistas y guías de cómo llevar a la práctica un proceso de reforma.

b. Cómo impulsar una reforma educativa

Recuerdo que, hace unos meses, al ser consultado sobre el mérito o demérito de una propuesta de reforma de la currícula escolar de una jurisdicción educativa argentina, mi respuesta fue categórica: que

no podía juzgar si era buena o mala, pues desconocía sus detalles. Indagando un poco, noté que algunos de mis colegas estaban igual de desinformados, y que lo mismo ocurría inclusive a algunos directivos educativos del mismo sistema objeto de reforma.

Impulsar una reforma educativa es una tarea compleja, lo comprendo. Al reformar, se deben tocar resortes y ejes de trabajo de largo arraigo y, en consecuencia, se provoca un reacomodamiento de fuerzas, un rebalance de poder, un reagrupamiento de actores alrededor de las nuevas consignas de trabajo. Si no se llega a producir todo eso, entonces no es una reforma propiamente dicha, sino solo un retoque, un pequeño cambio o una actualización, y no más que ello. O sea que, en esta materia, la magnitud de la transformación importa y condiciona.

Reformar, por lo tanto, es ir contra la historia y la tradición, contra el estado de cosas (el tan mencionado status quo), contra las zonas de confort, contra los hábitos y las normativas. Es una tarea que requiere mucho coraje político e ideas originales, pero principalmente demanda seguir una secuencia de pasos que faciliten su adopción. El desafío de una reforma educativa no es tanto su concepción teórica, sino más bien su puesta en régimen en todo el sistema para el cual la misma fue concebida. Hacer cambios es más sencillo, e inclusive más invisible, ya que muchos de los actores del sistema ni siquiera lo notan, y si lo hacen, lo aceptan con naturalidad. Pero para reformar, se necesita desplegar un sistema abierto y convalidatorio imprescindible para garantizar el éxito de una buena adopción.

Desplegar un sistema abierto que favorezca la adopción de una reforma educativa supone respetar la siguiente secuencia de pasos:

Primero, definir la alianza de actores. Si bien la responsabilidad del sistema educativo recae en el Estado o en la jurisdicción de que se trate, y en sus funcionarios políticos de turno, esto de ninguna manera invalida que se pueda dar cabida en el proceso a otros actores necesarios. ¿Acaso padres, empresas, organizaciones de la sociedad civil e intelectuales, además de los docentes, pedagogos y líderes sindicales, no deben tener un lugar de relevancia en todo el proceso? Abrir el juego a otros actores, aun cuando haga al proceso más lento y de gestión más compleja, resulta clave, no solo para enriquecerlo de ideas, opiniones y miradas, sino principalmente para lograr una adecuada apropiación de aquello que finalmente se decida implementar.

Segundo, acordar la visión de futuro. Cualquier reforma educativa parte del dibujo proyectado de un perfil de egresado deseado, inserto en una sociedad imaginaria, con aspiracionales elevados. Realizar ese dibujo y proyección es clave, pues clarifica los pasos posteriores. El futuro es tanto una idea teórica, como el ejercicio de imaginar una convergencia entre una coyuntura particular, alterada a partir de las posibilidades que otorga la propia reforma, con la época en la cual se inserte el debate, en una versión más compleja. En el breve texto del proyecto de reforma por el que fui consultado se piensa en un egresado talentoso, creativo, crítico, cooperativo, emprendedor, alfabetizado digitalmente y adaptable. Si bien suena correcto y abarcativo, a mi juicio carece de una pieza central: ¿Ese perfil garantiza, acaso, el compromiso de los egresados con la paz? A mi juicio, el ciudadano del siglo XXI debe estar más comprometido con la paz que con el Estado. Para ello, debemos lograr que sea reflexivo y contemplativo, que trabaje durante su trayecto escolar en la detección temprana de sus querencias y vocaciones, y que se prepare para abrazar la libertad, la responsabilidad individual y el disfrute del

multiculturalismo y de lo diverso. Es una discusión clave, que no la podemos tomar a la ligera, ni permitir que se dé por acordada.

Tercero, construir el acuerdo marco. El trabajo que la organización *The Partnership for de 21st Century Skills* realiza desde 2001 es sumamente iluminador al respecto. Producto del trabajo de las más de 30 organizaciones participantes, se lograron definir 5 (y solo 5) conjunto de competencias (habilidades de vida, competencias del siglo 21, dominio de las TIC, destrezas de aprendizaje y pensamiento, competencias centrales del sistema anterior), y luego se dedicó mucho tiempo a comunicar, clarificar, fundamentar, sensibilizar, refinar y lograr consensos amplios. Solo esta metodología facilita la posterior adopción de lo que sea que se haya acordado, logrando cierta ‘inmunidad’ hacia los cambios de ciclos políticos esperables de la alternancia de poder en sociedad democráticas. La comunidad interesada en este debate debería reclamar con ahínco y persistencia el documento base que justifique, explique, amplíe y exponga cualquier impulso de reforma, pues representa el basamento de la nueva edificación propuesta.

Cuarto, implementar pilotos. Las reformas, por ser de naturaleza disruptiva, deben primero probarse en el territorio en una modalidad acotada, controlable, que permita aprender, medir, corregir on the spot, visibilizar nuevas relaciones y dinámicas, validar presunciones e hipótesis de trabajo. Es importante diferenciar los pilotos de las primeras etapas de una implementación gradual. El piloto es una prueba del prototipo en sus últimas instancias de diseño y acabado. Una vez testada su correcta valía y mecanismo de puesta en funcionamiento, ya nada justifica su no adopción en todo el sistema. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2010 se probó la adopción de tecnología en las aulas en solo 6 escuelas primarias a través del Proyecto Quinquela, proyecto del que formé parte. Pasado ese período de prueba, aprendizaje y refinamiento, al año siguiente se escaló esa abordaje a todas las escuelas primarias de gestión estatal de dicha jurisdicción.

Y, por último, escalar rápido a todo el sistema. Si ya existe una alianza amplia y activa, un marco claro y conocido, un prototipo probado y aceptado, y el apoyo de la opinión pública y de los principales actores del sistema, nada explicaría una implementación gradual hacia todo el sistema. Por lo tanto, no se comprendería muy bien la razón por la cual se propondría una adopción gradual y paulatina. No lo recomienda la práctica ni lo justifica la razón. La política siempre está preparada para meter la cola en estas implementaciones, entorpeciendo y dificultando la adopción de procesos disruptivos. Por lo tanto, hay que tener valentía para llevar las ideas a todo el sistema cuando las condiciones hayan sido creadas, sin demoras.

Insisto, reconozco que impulsar una reforma educativa no es tarea sencilla. Sin embargo, siempre tenemos la posibilidad de valernos de un sistema o una metodología de trabajo que nos haga la vida más fácil, que permita definir e implementar un plan de trabajo que logre los objetivos propuestos de una mejor manera, principalmente en términos de calidad de los aprendizajes.

Volviendo al inicio de estas líneas, con la información que manejaba hasta este momento y que luego pude corroborar, efectivamente las autoridades educativas de dicha jurisdicción no habían seguido ninguno de los 5 pasos que la literatura sugiere. Está claro que esto no condena al fracaso la adopción de esta o cualquier otra iniciativa de reforma. Pero no quedaron dudas de que, frente al desafío de

innovar y reformar, se había elegido avanzar por la ladera más escarpada y empinada de la montaña. ¿Soberbia y exceso de confianza, o simple torpeza? El tiempo lo clarificará.

c. *Déjà vu marziano*

El *déjà vu* del errático comienzo del ciclo escolar en Argentina nos vuelve a encontrar atrancados (¿atrapados?) en un terreno conocido: el de la mediocridad, la pequeñez y la deshonestidad. Entre las acusaciones cruzadas entre funcionarios públicos y representantes sindicales, el dudoso aporte de los medios y la sobreactuación del ciudadano común frente al conflicto docente y educativo, pocos, muy pocos atienden el juego de los niños. La versión más patética del Don Pirulero, donde cada cual atiende su juego, pero nadie piensa en el prójimo, y mucho menos en el más vulnerable e indefenso.

En esta nueva edición de un capítulo reconocido, sin embargo, cabe preguntarnos si estamos asistiendo a más de lo mismo. ¿Es este nuevo truncado comienzo de clases similar a los anteriores? A mi juicio no, por tres razones o situaciones novedosas.

Primero, porque la discusión y pulseada entre autoridades y docentes se está realizando con información muy contundente referida al ausentismo docente. Hace un año me tocó discutir en los medios este punto, y nadie (me incluyo) tenía un dato claro e incuestionable para argumentar sobre este asunto. Todos afirmábamos que era un tema gravísimo y vergonzoso, pero nadie podía afirmarlo con la confianza que dan los datos, así que cada cual acomodaba la discusión a su antojo mientras el reloj seguía corriendo. Hoy sabemos que, en la Provincia de Buenos Aires, el ausentismo docente de las escuelas de gestión estatal durante 2017 fue mayor al 17%, multiplicando más de 3 veces aquel de las escuelas privadas. Es más, también sabemos que, en esa misma jurisdicción, durante 2017 se otorgaron un promedio de 107 mil licencias por mes, sobre una dotación de cargos docentes cercana a los 400 mil. Haga las matemáticas. Esta información es nueva, y es un ¡escándalo!

Segundo, se pusieron sobre la mesa ratios comparativos con otros sistemas similares o cercanos. Resulta que en nuestro país tenemos un promedio aproximado de 12 alumnos por docente, mientras que en México tienen 27 y en Chile 21. Esta “escandinavización” de nuestro sistema, que nos ubica cerca de los 10 alumnos por docente que posee Noruega, nos aleja de los 15 alumnos por docente que poseíamos en 2004, que ya era un valor exigente desde el punto de vista presupuestario, idéntico al que poseen Alemania y Estados Unidos, y mayor a los 17 de Japón, 18 del Reino Unido y 19 de Francia. Estos indicadores deberían hacernos replantear si es verdad que gastamos poco en educación (y que por ello no se pueden pagar mejores salarios), o si en cambio es más cierto que la dotación de personal docente, auxiliar docente y no docente aumentó descontroladamente en los últimos 10 años, y que por lo tanto no hay dinero que alcance, jamás.

Y tercero, porque finalmente tenemos indicadores de aprendizaje en abundancia, y ellos son crueles: los chicos aprenden poco y mal. A pesar de nuestras caras serias y sobreactuaciones, más allá de los discursos y los golpes de pecho, los operativos aprender (medición de carácter censal en todo el territorio, en todo el sistema) han desnudado el corazón del problema, que son los malos aprendizajes en matemáticas, lengua, ciencias sociales y naturales, tanto en escuela pública como privada, urbana como rural, primaria como secundaria. No se salva nadie, y todos somos un poco responsables, pero los

docentes y directivos educativos más aún. Con un pequeño anticipo que se pudo tener de los resultados del 2017, inclusive se puede hacer una comparativa con aquellos valores del 2016, verificando nulos progresos agregados en matemáticas, y apenas pequeños progresos en lectocomprensión.

Destaco, por lo tanto, como una novedad de este inicio de clase la abundancia de datos, ratios e indicadores tan novedosos como contundentes del desmanejo del sistema escolar. Me esperanza que se vaya acabando el tiempo de los opinólogos y charlatanes, y que comience a emerger la claridad en el diagnóstico habilitada por la buena información.

No llego a entender muy bien por qué razón todos estos datos no están más presentes en las argumentaciones de unos y otros, pero pienso que es un tema de costumbre y falta de práctica. No sabemos discutir desde los datos, pero sí desde la ironía, la burla, la descalificación, el destrato y la falta de respeto. Quienes debatimos y discutimos el sistema deberemos recorrer un largo proceso de re-educación, modificando el hábito de discutir contra una persona en particular, pasando a discutir contra los problemas. El problema es el problema, no su vocero. Los chicos no aprenden, ese es el problema. Y pasan muchos años rodeados de muchos docentes, reproduciendo una rutina que, ahora lo sabemos, no los está preparando ni para la vida universitaria ni para la vida adulta. Ese es el problema, no el funcionario o dirigente de turno. Los dirigentes pasan, pero esos chicos vivirán toda su vida en nuestro país, y llevarán dentro de su caja de herramientas lo que les podamos facilitar durante sus preciados años de niñez y adolescencia. El problema son esos chicos, no esos grandotes.

Hace poco leí un reportaje a un importante empresario mundial de la industria automotriz que señalaba que sus competidores (a nivel industria) era Amazon, Google, Facebook y Tesla, y no Ford o Toyota. Esta afirmación pone el énfasis en donde lo debería poner la escuela: avanzamos a un mundo de gran complejidad e incertidumbre, de contornos borrosos, en movimiento, más que líquido (por Bauman), ¡gaseoso y combustible! No proyecto un futuro de guerra y caos, pero sí uno de reordenamientos a escala, mucho debate (con datos más que opiniones...) y de mucha creatividad. Visualizo caos creativo. Debemos amigarnos con esta idea, y sensibilizar a docentes y a alumnos con el futuro novedosos e inimaginable hacia el que estamos lanzados como sociedad. Y a esa sensibilización tenemos que darle forma de plan de estudios y currícula escolar, despertando esa curiosidad que todo chico posee, pero que esta escuela se ha ocupado de adormecer. La curiosidad es la principal aliada de cualquier proceso educativo y de todo proceso neurocognitivo de aprendizaje. Los chicos aprenden si quieren, y para ello deben tener viva la curiosidad por conocer nuevas cosas, por explorar, exponerse a nuevos saberes, mundos o ideas. No pensemos en un alumno con guardapolvo, sino en un explorador con sombrero y mochila. A ese debemos ayudar en su trayecto hacia la emancipación, hacia la vida responsable.

Por lo tanto, este déjà vu marziano (por el mes en el que ocurre, no por el planeta) no lo es tanto. Tenemos datos e información novedosa, utilicémosla para preparar mejor a los chicos para vivir en ese mundo que aún desconocemos. Discutamos, de acuerdo, pero avancemos más rápido.

d. Para qué sirve un ministro

Supongamos que a usted lo seleccionan para hacerse cargo de la conducción del cuerpo técnico de un equipo de alto rendimiento deportivo, por ejemplo, de fútbol. Asumiré, acertadamente, que lo

contrataron para que su equipo gane y guste, para la alegría de sus simpatizantes y asociados, que son quienes le pagan por su trabajo. Usted conoce las reglas de juego de ese estofado, sabe que lo estarán observando y juzgando ante cada jugada y partido. También es un experto en las reglas de juego de este deporte, sabe cómo moverse dentro de sus límites y cómo jugar al límite. Finalmente, comprende que sus rivales y estrategias son el obstáculo que se interpone entre sus ambiciones y pretensiones (su mandato y promesa), y esa línea de llegada que le marcará o no el logro de su objetivo. Sabe esto con claridad, y lo analizó en profundidad antes de tomar la decisión de aceptar el cargo.

Sin embargo, antes de asumir y de armar su propio equipo, le recuerdan que la tradición en ese club es jugar con cuatro arqueros, una línea de dos abajo y luego solo números cinco hasta completar los once titulares. Y que ninguno de los números cinco avanza nunca más allá del círculo central. ¿Usted qué diría? Supongo que dos cosas: primero, que difícilmente así se le haga un gol a alguien. Segundo, que cómo puede ser que nunca nadie antes se haya revelado contra ese diseño tan disfuncional, tan poco pensado para resolver favorablemente los partidos, para sortear los obstáculos que representan los rivales. Seguramente, con esta información usted declinaría de asumir el cargo y la responsabilidad. Y si la información se la proveen una vez asumido, seguramente renunciaría en forma inmediata. Nadie en su sano juicio querría enfrentar el papelón de plantar en la cancha un equipo de una manera tan torpe, tan disfuncional, incapaz de hacer un gol, de resolver los problemas y planteos desplegados por los rivales.

Aunque parezca algo lejano el ejemplo, un director técnico se debería parecer bastante al Presidente de un país, y los jugadores a sus Ministros. El Presidente se hace cargo de sus funciones porque es seleccionado, y asume, acertadamente, que será observado y juzgado ante cada jugada y partido. Lo sabe, y acepta esas reglas de juego, que a veces son justas, y otras no tanto. También el Presidente sabe que no tendrá mayores restricciones para armar su equipo de Ministro, y que podrá plantarlo en la cancha como mejor considere que podrá resolver los problemas. Si el objetivo en el fútbol es vencer al rival de turno, en la política es vencer al problema o nudo de turno, llámese seguridad cibernética, robotización masiva del trabajo, escolarización híbrida desde el hogar, paridad de género, turismo ecológico o incremento del stock de capital social y cultural. Los rivales son otros, pero el objetivo es el mismo: resolverlos con planteos inteligentes, con jugadores dúctiles, con jugadas originales. Los equipos contrarios y problemas traen su propia complejidad (ilegalidad, territorialidad, informalidad, escala, pobreza, problemas heredados del pasado), para lo cual es necesario anticipar, contener y resolver, sabiendo que el reloj corre, siempre. Y que los simpatizantes observan y juzgan, siempre, y que son simpatizantes del club (país), no de sus actores circunstanciales (Presidente, director técnico, Ministros y jugadores).

¿Para qué toda esta sanata? Para presentarle a Omar Sultan Al Olama, un joven de 29 años que durante 2017 se convirtió en el primer Ministro de Inteligencia Artificial del mundo, en los Emiratos Árabes, y en el mismo momento fue nombrado integrante de un grupo de trabajo del Foro Económico Mundial dedicado a darle forma a la agenda del futuro digital de la economía y de la sociedad (*Shaping the Future of Digital Economy and Society Council*). En un equipo de once, ¿de qué posición jugaría un Ministro de Inteligencia Artificial? ¿Qué habrá tenido en cuenta su 'director técnico' a la hora de ponerlo dentro del campo de juego?

El planteo le puede resultar pavo, pero yo lo encuentro provocador. ¿A qué juegan los Ministros en el diseño de un gabinete de trabajo de un Presidente? ¿Cómo es el torneo que juega una Nación

latinoamericana en los albores de la cuarta revolución industrial? ¿A quién hay que ganarle, en el largo plazo? Los problemas heredados (pobreza, analfabetismo, trabajo informal, déficit habitacional, distorsión de costos internos, presión fiscal inequitativa), ¿acaso deben enfrentarse con un planteo de juego más novedoso, a partir de un abordaje original, inteligente, más anclado en la época y sus posibilidades, o con uno más anclado en el pasado y en sus gastadas recetas?

El gobierno de Cambiemos comenzó su gestión educativa a nivel nacional con un Ministro de Educación y Deportes. Luego, esta cartera se convirtió en una agencia exclusiva de Educación. Luego del último ajuste, se transformó en un Superministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Los deportes quedaron por otro lado, la innovación se perdió en el camino. Me pregunto de qué posición juego esta tarea en la estrategia de juego del actual director técnico. ¿A quién desea vencer? ¿Juega contra las omisiones y deudas del pasado, o a favor de las oportunidades del futuro? ¿Qué se le ha encomendado a este jugador, o a esta posición en la cancha?

Dejando de lado los nombres y las compromisos políticos, diseñar un gabinete de Ministros es una oportunidad extraordinaria para hacer visible una intensión de juego, para desplegar una pretensión de dialogar con los rivales y los problemas desde determinado lugar. Así, un ministerio debería servir no solo para gestionar un conjunto de personas, programas y problemas, sino también para armonizar una visión de país, una pretensión política, para unificar el debate público hacia un futuro ennoblecedor, realizable, ambicioso, colectivo.

Es cierto que el fútbol y la política no tienen mucho que ver. Pero me parece curioso que, teniendo tanto dirigente político con amplia experiencia dirigencial en el mundo futbolístico, nadie haya podido jamás notar este posible paralelismo. Si la Argentina plantase a su gabinete como Gallardo o Barros Schelotto parando a sus equipos, seguramente lograríamos resolver algunos problemas más.

e. La ilusión parlamentaria

Las aperturas de las sesiones ordinarias de los parlamentos realizadas por sus jefes políticos dieron el puntapié inicial a un 2018 que, supuestamente, mostrará una intensa actividad parlamentaria. Si nos dejamos guiar por los discursos, pedidos y promesas de Larreta, Macri y Vidal (con esa cronología desplegaron sus arengas), y considerando que estamos en un año par (sin elecciones...), entonces debemos esperar (¿esperanzarnos con?) mucho debate, mucho acuerdo político entre bloques, muchas leyes, muchas nuevas políticas. Al final del día me quedo reflexionando: ¿eso alcanza para modificar un rumbo educativo que nos encalló como Nación y como proyecto colectivo? Pienso en esas escuelas, esos chicos, ¿esos aprendizajes! ¿Alcanza con una nueva oleada de leyes y acuerdos? Con el gobierno nacional comenzando su mes de gestión número 29, ¿cabe esperanzarse con aquello que sea que pase dentro de los cuerpos colegiados multipartidarios legislativos? Con muchas caras nuevas, mucho protocolo, algunas sillas vacías chicaneras y a partir de ensayadas puestas en escena, ¿debo ilusionarme?

Repasemos, antes de responder, lo observado este 01 de marzo de 2018.

Primero, la Ciudad de Buenos Aires. El Jefe de Gobierno desplegó un discurso de 41 minutos, dedicando solo 4 (el 10% del tiempo, al igual que en las aperturas legislativas de los años anteriores) para hacer

referencia al tema de la educación de la Ciudad. Si bien comenzó su discurso hablando del tema educativo, este fue una de las escasas 4 menciones que hizo del tema, y en solo 1 de ellas desarrolló el temario y la agenda. Aseguró que la Ciudad está realizando la mayor transformación educativa en 50 años, producto de la inversión que se está llevando adelante desde 2007. Luego de hacer algunas breves referencias puntuales (inglés, jornada extendida en 100 escuelas), compartió la agenda legislativa propuesta para el año: 1. más infraestructura (construcción de 52 nuevas escuelas), 2. educación digital desde la educación inicial, 3, la nueva secundaria del futuro, y 4. la jerarquización de la tarea docente, materializada a partir del proyecto de ley de crear la nueva universidad docente. Desafortunadamente no hizo mención alguna de los logros en los aprendizajes, que, en el fondo, son lo único que importa. Tampoco se percibió vocación alguna por administrar mejor los recursos existentes (¡que son muchísimos!), sino que dijo expresamente que necesitaba más docentes, más maestros, más escuelas, más jornada extendida, hasta una nueva universidad (CABA concentra el 34% de las universidades del país... pero vamos por otra). O sea, más gasto. Llámelo inversión, reparación histórica, recomposición del poder de compra, justicia redistributiva, mantenimiento edilicio, o como le plazca, pero significa más gasto. Y más gasto es más impuestos. En conclusión, desde el punto de vista de la educación, un discurso breve con mucho foco en las promesas, el futuro, el aumento del gasto y las frases políticamente correctas, y ninguna mención de logros en los aprendizajes de los chicos, ni de las métricas más fáciles de mencionar, como son la evolución de la matrícula total, la deserción o la repitencia, el trasvasamiento de la escuela paga a la gratuita, o la situación en lo que a convivencia escolar se refiere.

Minuto más tarde llegó el turno del Presidente. También un discurso de 40 minutos, más enérgico y con emocionalidad, pero con menos contenido aún en lo que a educación se refiere. Solo 3 minutos (un 8%, igual que las aperturas anteriores) y ninguna otra mención. Alguna mención confusa de la igualdad educativa (?), un pequeño testimonio del dolor que le produjo presentar los resultados del Operativo Aprender, algo sobre las escuelas faro y la queja sobre el artículo 97 de la ley nacional de educación, que impide publicar los resultados de las pruebas abiertas por escuela. Todo juntito, apretado, rematado con la máxima “¡no podemos hacer política con la educación de nuestros hijos!”. Fuerte, pero más para los medios que para los legisladores.

Finalmente, el turno de la Provincia de Buenos Aires. De sus 42 minutos de discurso, la gobernadora dedicó 12 para hablar de educación (casi un 30%, misma proporción que en las otras aperturas). Ya este solo dato muestra una funcionaria más ocupada del tema. Su mensaje, muy dirigido a poner a los intereses de los niños por encima del de los adultos (docentes), estuvo enmarcado en la iniciativa de incluir robótica en la escuela primaria. La robótica sirvió como excusa para hacer entender a los legisladores que no se puede hablar de educación (y menos plantear reformas) dando la espalda al mundo que se está transformando a gran velocidad. No se puede legislar en educación sin comprender (y abrazar) la época. La gobernadora, con mucha valentía, no se privó de meter el dedo en todos los lugares incómodos: el ausentismo docente, la mala calidad de los aprendizajes de quienes egresan del sistema, el abandono, la mafia de los proveedores de las licencias, el deterioro de la matrícula de la escuela de gestión estatal. “No todo da lo mismo”, dijo. Un mensaje firme, dirigido a los gremialistas extorsionadores, con muchos datos inobjektivos del abandono y desgobierno al que se llevó el sistema escolar de la provincia en los últimos años.

Con estos datos y discursos sobre la mesa, y frente a un nuevo año de actividad parlamentaria, ¿me debo esperar? Si, a pesar de todo. Si, me puedo esperar, sabiendo que ahora hay datos que son más potentes que las opiniones. ¡Hay datos de los problemas educativos! Si, me puedo esperar, sabiendo que hay algunos funcionarios corajudos, que han decidido darle pelea a las mafias y a los ventajeros para mejorar los aprendizajes de los niños. ¡Los aprendizajes importan para algunos! Si, me puedo esperar porque el mundo de la cuarta revolución industrial, aunque tímidamente, ya se respira en la cabeza de los funcionarios. ¡Robótica, educación digital y trabajos de futuro estuvieron en los tres discursos! Si, me puedo esperar, porque les han pedido a los parlamentos que se pongan al servicio de la gente, y no de la corporación política ni del partido de turno. Sin dudas, el año parlamentario pinta intenso y activo, y eso me ilusiona.

Solo me queda una duda, que espero no se transforme en una preocupación con el correr de los meses: si toda esa actividad, finalmente, se materializará en la forma de políticas públicas adecuadamente diseñadas. Las leyes, resoluciones y decretos reglamentarios que se consensuen en materia educativa deben tener fuste, calidad de diseño, claridad de redacción. Una de las condiciones centrales para hacer buena política educativa es tener la destreza de crear buenas políticas públicas, recortando adecuadamente el tema, clarificando los objetivos, estableciendo los mecanismos de control y de financiamiento, y abriendo la posibilidad de hacer modificaciones frente a cambios en el problema abordado o ante nuevas evidencias emergidas. Los vistos y considerandos deben dejar más espacio a los artículos de las leyes, pues estos son los que direccionan los recursos del Estado y, eventualmente, modifican la calidad de vida de los alumnos.

Los legisladores tienen la oportunidad (¡y la obligación!) de hacer nuevas y buenas políticas públicas educativas, la invitación fue clara, el juego está abierto. Espero haya comprendido el mensaje, los datos y la época. A los ciudadanos nos queda la tarea de auditar si ello se cumple, y alertar si no se realiza en los términos que creemos que el país lo necesita.

f. Reformar el sistema educativo: ¿una utopía?

No está claro desde cuándo, pero hace rato que en la Argentina se habla de la necesidad de reformar la educación. Edificios escolares en mal estado, docentes mal pagos, currículas fuera de época, tasas de graduación y de abandono que nos sonrojan, gremialistas militantes, alumnos combativos, padres politizados, colegios depósito, desidia y abandono, violencia y connivencia, insensibilidad y desinterés, son jerga común, referencia habitual de un mundo de prácticas que parece cada vez más lejano, intocable e irreparable.

No está claro en qué momento el salario docente comenzó a perder poder adquisitivo, ni cuando las escuelas comenzaron a herrumbrarse, o los modales a perderse y el corazón de todos a endurecerse, pero de pronto todos lo vemos y percibimos con claridad, y reclamamos cambios.

Tampoco está claro quién ni qué provocó el estado actual de cosas, pero se sabe que hoy los chicos aprenden poco y mal, y completan (o peor, ¡abandonan!) el sistema educativo mal preparados para la vida adulta. En ese sentido, las mediciones censales de aprendizajes generadas a partir de los Operativos

Aprender de los años 2016 y 2017 han sido de gran ayuda, dándole forma concreta a lo que se intuía, pero no se lograba acordar con precisión.

Con problemas mejor delimitados, de la magnitud y dispersión territorial que ya conocemos, principalmente en las variables de calidad de aprendizajes, repitencia, abandono, ausentismo y disciplina escolar, el canto en favor de la reforma educativa resulta ensordecedor. Sin embargo, los planes reformistas son escasos. ¿Por qué? ¿Qué tiene el sistema educativo que lo vuelve tan inmune al cambio, tan sordo a tanto reclamo, tan ciego a tanta evidencia?

Dilucidar este acertijo no es tarea sencilla. Por ello, recomiendo ir unos pasos más atrás, con el fin de responder algunas preguntas más básicas pero centrales.

Primero, ¿a qué llamamos sistema educativo? ¿Cuáles son sus partes? Empecemos por lo obvio. El sistema educativo es un conjunto de instituciones diseñadas para proveer intencionadamente algún tipo de educación o formación en particular. Escuelas, institutos y universidades son instituciones referenciales, nadie dudaría de su pertenencia al sistema. Sin embargo, con otras instituciones, como por ejemplo las bibliotecas, no pasa lo mismo, no se las siente parte del sistema, a pesar de que algunas de ellas son instituciones centenarias pensadas para asistir a la escuela en su tarea educadora. ‘... La biblioteca complementa a la escuela y la vivifica, sirviendo como un auxiliar para el maestro y como un incentivo de curiosidad para el niño. Porque es la biblioteca de distrito la que pone en manos del habitante en las poblaciones lejanas, libros atrayentes y útiles, generalizando los conocimientos donde quiera que haya un hombre capaz de recibirlos...’, decía Sarmiento en 1870, antes de impulsar la creación de las Bibliotecas Populares en el país. Y si las bibliotecas, como lugar central desde donde se practicaba la lectura hace 150 años, eran parte del sistema, ¿no deberíamos hoy hacer alguna consideración hacia los smartphones que nuestros hijos y alumnos utilizan todo el tiempo, inclusive dentro de la escuela? ¿O al menos a algunas de las aplicaciones que la nube ofrece al alcance de un click? ¿O ni que sea al menos a Wkipedia?

Si resulta difícil trazar la línea que encierra al conjunto de instituciones del sistema educativo, más difícil aún es delimitar cuáles son sus leyes y normativas, cuáles sus actores y habitantes, cuáles sus prácticas y tradiciones, cuáles sus tecnologías y convenciones culturales. Así, cuando hablamos de sistema, unos hacen referencia a una cosa, otros a otra, y la conversación continúa como si todos estuviésemos de acuerdo. Presencie esta discusión hace unos años entre ministros de educación, en donde unos atacaban al ‘sistema educativo’ por su rendimiento, sin mayores precisiones, mientras otros defendían a la escuela porque la sentía agredida. En síntesis, sabemos lo que es una institución, pero nos cuesta mucho delimitar lo que es el sistema.

En segundo lugar, ¿quién o quienes gobiernan el sistema educativo? ¿Quién es el responsable final del funcionamiento de este espacio movido y gelatinoso, de contornos variables? Todos, y nadie, como ocurre con la mayoría de los bienes públicos. Se le reclama mucho al ministro de educación, pero nada al ministro de cultura, y mucho menos al bibliotecario. Se presiona mucho a los integrantes del Consejo Federal de Educación, pero nada a las comisiones de educación de los parlamentos locales, y mucho menos a los curadores museológicos. Se le exige al director de la escuela por el funcionamiento de la calefacción y la vianda escolar, pero nada a los proveedores. Padres, madres y medios creen que el ‘sistema’ es responsabilidad de otros, y se convencen de que a ellos solo les toca reclamar y denunciar,

sin importar las formas ni los medios utilizados. Las dirigentes gremiales creen que una parte del ‘sistema’ les pertenece, la de los derechos y del usufructo, mientras que los políticos creen que ese mismo ‘sistema’ es una bomba de tiempo con una relojería indescifrable que hay que lograr transferirle al siguiente perejil. El sistema educativo, de tan poco claro que es su contorno, es de todos y de nadie al mismo tiempo, es del Presidente y del alumno, al igual que la plaza de la vuelta de su esquina. Todas la usan, muchos la abusan y malgastan, a veces pasa alguien y la barre, a veces la ensucian, a veces la pintan, a veces tiene flores, y otras veces caca de perro, y así va. Eso mismo es lo que pasa con el sistema educativo. De todos, y de nadie.

Por último, ¿cómo se evalúa el funcionamiento de este sistema amorfo y sin dueños? Es imposible hacerlo sin antes realizar mayores precisiones. Pero aun delimitando mejor el territorio institucional (instituciones y normativas) y su gobernanza (habitantes y responsables), igual estaríamos en un territorio de disputa. Sabemos que los chicos aprenden poco y mal los exámenes estandarizados con los que los comparamos entre ellos y con otros alumnos de otros países. ¿Pero esto es lo único que medimos y evaluamos? ¿Acaso no hay más métricas y datos que nos deberían resultar interesantes de analizar? Si el sistema integra recursos y prácticas con el objetivo de suscitar aprendizajes, ¿acaso no se podrán obtener indicadores de uso referenciales que nos orienten la práctica, y que nos permitan vincular haceres institucionales, costos unitarios, beneficios diferenciales, sensibilizaciones y contextualizaciones, explicaciones multicausales, evaluaciones cualitativas, regresiones y predictores de conducta y rendimiento, y eficiencia y eficacia de las políticas públicas educativas, solo por mencionar algunas variables? ¿Acaso el debate del funcionamiento del sistema educativo no merece una complejidad de análisis aún mayor, una comprensión más profunda de la forma en la cual sus variables y recursos interactúan entre sí?

Hablar a la ligera de la reforma del sistema educativo es otra de las trampas discursivas en las cuales es fácil caer. Es una invitación inocente a perderse en un laberinto complejo de actores, prácticas y estados de ánimo, desde donde proponer se vuelve impreciso, y reformar se hace impracticable.

Si deseamos reformar, entonces primero definamos al ‘monstruo’ y luego imaginemos cómo nos gustaría que luzca. Es un proceso más lento y complejo, pero garantizaría que finalmente avancemos.

g. Con Game-Based Learning, o como sea

Llevo un tiempo visitando escuelas, dialogando con directivos y docentes, reuniéndome con funcionarios públicos con responsabilidades en el área educativa, y realizando demos. Mi deseo es convencerlos para que adopten una metodología pedagógica de aprendizaje basada en el juego, desarrollada hace más de 20 años en otro país, y ya experimentada con millones de alumnos en todo el mundo. Sabemos que funciona, hay diversas mediciones empíricas cuali y cuantitativas de impacto en el aprendizaje de los alumnos que así lo demuestran. Sabemos que modifica conductas y actitudes hacia la implicación en el aprendizaje, pues lo verificamos visitando escuelas en otros países. Sin embargo, cuesta convencer, como todo en Argentina. Por temor, pereza, desconocimiento, mal timing o falta de presupuesto, lo cierto es que cuesta convencer a actores educativos para que se adopte algo novedoso, aunque sea en una modalidad y escala acotada y de prueba, aunque tenga el historial de éxito que esta metodología en particular ofrece.

Aquí no importan mucho los nombres, sino el concepto. No importa tanto que se trate de la iniciativa de uno, que la metodología sea X, que la nacionalidad del emprendedor sea Y, o que la investigación empírica respaldatoria del impacto en los aprendizajes haya sido producida por Z. Lo que importa es el diálogo fluido, honesto y conducente que debería existir entre el territorio de práctica, la escuela, y el mundo externo. Un mundo externo que vibra, palpita y crea a un ritmo estremecedor, y que desea (y está en condiciones de) entrar en diálogo con una escuela avejentada por su diseño y cuestionada por sus resultados de aprendizaje. Un mundo externo que desea asistirle, ayudarla a cambiar el aire y tomar nuevos bríos, rejuvenecerla. Pero esto no está ocurriendo.

Y el principal problema que se produce cuando el diálogo entre escuela y entorno es pobre, errático o arrítmico, es que muchas veces no se comprende bien de qué se está hablando cuando uno tiene finalmente la oportunidad de dialogar. Se confunde, por ejemplo, una biblioteca virtual con una base de datos con acceso en modelo streaming, o se piensa que un repositorio de contenidos curados es lo mismo que una plataforma abierta y de acceso gratuito. O no se sabe muy bien si llamar software libre al software por el que no se paga, sin importar si este es de código abierto o licenciado. Se mezcla formato o medio (YouTube en video, Wikipedia en texto) con el contenido específico del medio. A pesar de la famosa frase de Marshall McLuhan de que el medio es el mensaje, aquí el medio es el medio, y lo que está dentro es el mensaje. Los videos tutoriales de YouTube son un formato en particular (audiovisual), un medio (video digital), una marca (YouTube), una empresa madre (Google o Alphabet Inc.), contenidos infinitos de producción distribuida sin organización pero identificables vía motores de búsqueda, y también son una plataforma de marketing online para las empresas con un modelo de distribución de ingresos asociado a exposición y reproducciones, compartido con los productores del contenido.

Ese diálogo poco usual, y por lo tanto infértil, es el que me toca enfrentar cuando menciono la metodología de aprendizaje basada en el juego que tengo para presentar. ‘Claro’, me dicen, ‘es gamification’. No. La ludificación (la mejor traducción que encuentro) es otra cosa. Significa aplicar estrategias de juego en contextos que no son propiamente lúdicos, que en este caso sería el aula escolar. En la ludificación, no necesariamente se juega, sino que se aplican pequeñas modificaciones o intervenciones (sistemas de puntos, o recompensas graduales) que, en teoría, obran como estimuladores del proceso de aprendizaje. Pequeños cambios didácticos, pero no mucho más. El contenido no se altera, sino que condiciona la forma en la cual puede ser ‘ludificado’ (perdón...), los objetivos de aprendizaje son los mismos, la organización del entorno de aprendizaje es prácticamente la misma, y la gratificación por el aprendizaje no está garantizada, aún en los casos en donde el aprendizaje es de calidad.

El aprendizaje basado en el juego es diferente, ya que es una construcción pedagógica particular en donde el juego es una pieza clave del proceso, pero no como centro de atención del proceso de aprendizaje, sino como estimulador de la acción y experimentación. Y debe ocurrir en un momento específico, formado parte de una secuencia de acciones. El juego hace que los involucrados se impliquen con naturalidad y alegría, prueben con insistencia hasta comprender, se equivoquen sin temor al castigo, y compartan con terceros sus vivencias. Piaget encontraba en el juego a una de las manifestaciones más potentes y transparentes del pensamiento del niño. El juego es un poderoso estimulador del pensamiento, de la conceptualización y de la sociabilización. El juego permite trabajar

en habilidades de pensamiento, pero también en conductas sociales y en cuestiones vinculadas a la emocionalidad.

Sin embargo, una cosa es jugar, y ya, y otra bien diferente es jugar en un contexto de una metodología de aprendizaje basada en el juego. En esta, el juego abre la posibilidad de reflexionar sobre lo experimentado durante el momento activo de juego. En la metodología, tanto el diseño del juego como la etapa posterior de reflexión sobre lo jugado son piezas indisociables y perfectamente complementarias. Cuando a una le falta la otra, cada una pierde potencia, relevancia, utilidad. Esta característica del diseño de la metodología abre un territorio muy poderoso de conceptualización y de creación de significados. Hacer inteligible una conceptualización abstracta si vuelve una tarea sencilla en el niño jugador y experimentador, máxime ante la presencia y acción amorosa y paciente de un docente facilitador, tanto del juego como de la etapa de conceptualización y aprendizaje.

La pieza final de esta metodología es la transferencia. Luego del juego y de la reflexión sobre lo jugado, la conexión con el mundo real, que por supuesto debe ser fácil de comprender desde la mirada de ese niño o niña. Situaciones cotidianas familiares, en la escuela, con amigos, suelen ser buenos vehículos conectores en esta etapa final, dando cierre a una dinámica que se repite una y otra vez, clase tras clase.

Como se puede ver, una cosa es jugar, otra es aplicar condiciones del juego a entornos no lúdicos, y otra bien diferente es diseñar un proceso que conecte en una misma entrega juego, con aprendizaje, con transferencia.

Es importante que escuelas, docentes y funcionarios públicos del área educativa se instruyan en estas cuestiones, si desean habilitar diálogos refrescantes y renovadores para sus instituciones. El entorno está allí, lleno de ideas y propuestas, a la espera. Es cierto que es más sexy incorporar robótica, computación, programación o idioma, que aprendizaje basado en el juego, o aprendizaje basado en proyectos, o inclusive aprendizaje basado en problemas. Además, es más fácil de ‘vender’ hacia la comunidad de padres y de votantes. Los laboratorios de idioma, los robots y las computadoras se ven.

En última instancia, el debate y diálogo de la escuela, de gestión estatal o privada, con el mundo externo debe hacerse más fértil y dinámico, debe ser más informado y conceptualmente sofisticado, debe procurar mayor experimentación y mediciones de impacto transparentes. Solo así la escuela tendrá la oportunidad de repensarse, solo así el Estado podrá liderar procesos de reforma atractivos para la sociedad y útiles para sus alumnos.

h. ¿Hemos cambiado?

La experiencia se repitió. El segundo encuentro local organizado por el prestigioso semanario *The Economist* volvió a reunir a políticos, empresarios, directivos y líderes de opinión para hablar de lo que pasa en el país, y también de lo que no pasa. Confinados durante una jornada de trabajo en un agradable hotel de Puerto Madero, actores y espectadores se entregaron al ejercicio propuesto por el lema del encuentro: “¿Hemos cambiado?” Una pregunta inquietante, que interpela tanto al gobierno de Cambiemos como a toda la clase política y, por qué no también, a toda la sociedad.

La invitación no podía ser más oportuna, el timing más que atinado. Las legislativas de octubre pasado ya en la historia, los lineamientos de las reformas fiscal y laboral ya planteados, las comisiones del G20 ya trabajando a pleno, los parlamentos ya en período de sesiones ordinarias, los alumnos ya en las aulas (casi todos...), y por delante el escenario despejado de un año sin elecciones. Que buena oportunidad para juntar a dirigentes de cualquier industria, género y condición, y enfrentarlos con sus propias palabras, argumentos, problemas y estadísticas.

La pregunta propuesta por los organizadores, si bien es sencilla, representa una gran cantidad de preguntas al mismo tiempo. ¿Tenemos la capacidad de mirarnos hacia adentro y de cambiar? ¿Los fracasos de pasado nos permiten mirar hacia el futuro? ¿Nos movemos en alguna dirección? ¿Logramos resolver los problemas que nos planteamos colectivamente? ¿Avanzamos al ritmo al que imaginamos? ¿Sobreestimamos algunas competencias propias? ¿Subestimamos la complejidad de algunas cuestiones básicas, o las ideas de nuestros rivales de turno? ¿La política logra ponerse al servicio del contribuyente, finalmente, felizmente? Una pregunta punzante, de esas que nos desnudan cuando las aceptamos en toda su dimensión.

Por supuesto que cada panelista, a su turno, se ocupó de presentar su caso de “cambio y mejora”. Gracias al buen trabajo de los moderadores y al armado inteligente de los paneles, las conversaciones fluyeron con naturalidad. Empresarios que invierten y logran nuevos mercados, deportistas que superan barreras personales y logran marcas mundiales, líderes sociales que confían en sus comunidades y logran reconstruir tejido social, emprendedores que superan los obstáculos de la burocracia y hacen brillar su creatividad, y políticos que hace de la pesada herencia ya no una carga (excusa) sino el punto de partida de una transformación histórica. Todas historias tan ciertas como infladas, como se suelen presentar en estos foros. Así ocurre en estos eventos, así hay que tomarlas.

Un gran evento, con mucho para elogiar, por supuesto, pero con algunas cuestiones que me llamaron la atención. El primero, la ausencia absoluta del tema educativo en la agenda formal de la jornada. Si bien algunos funcionarios públicos y los mismos organizadores hicieron algunas menciones transversales del tema educación, no existió ningún panel íntegramente dedicado a tratar este tema. Considero esto un grave error estratégico por parte de la organización. Estuvieron presentes el transporte, la energía, la logística, el turismo, la agricultura, la economía, el sector financiero y otras áreas más, pero no la educación en ninguno de sus formatos y ciclos educativos. Solo una colega dio el presente en un panel dedicado a hablar de crecimiento inclusivo, pero por supuesto no alcanzó. Argentina no cambiará en su esencia y ADN mientras la educación no logre estar en el podio de los temas de agenda nacional. Y ese interés debería estar reflejado en eventos como este. Sería de gran ayuda.

El otro tema que me llamó la atención, y que me preocupa más aún, es el mensaje que estamos recibiendo desde la política, de que el gasto público es el que nos lanzará al mundo, el que nos hará crecer, el que nos hará diferentes, el que nos permitirá cambiar. ¿Acaso hemos cambiado significa si hemos aprendido a gastar el dinero público, ajeno? Así parecieron comprender la consigna casi todos los funcionarios del gobierno que, a su turno, hablaron de los logros en sus áreas, desde la vicepresidenta de la Nación, hasta el ministro de nombramiento más reciente (fueron una decena de funcionarios a lo largo del día). El denominador común de todas sus intervenciones fue uno solo: mas gasto. Con argumentos diversos y desde diagnósticos propios de cada cartera, en todos los casos quedó

claro que se está gastado más, diría mucho más, que en los períodos anteriores. Por supuesto que nos espera el paraíso, antes o después, pero el paraíso al fin, y eso es lo que justifica semejante política de gasto (o inversión, lo que lo haga sentir menos estúpido).

Por suerte, sobre el final de la jornada, con muy buen criterio, un empresario dijo que para los empresarios (grandes o chicos, unicornios o monotributistas) el costo de producción es una cuestión de vida o muerte. Si un empresario, haga pan, tornillos o camperas, produce a un costo promedio superior al precio promedio de venta de su producción, está frito. Esta idea tan sencilla pero poderosa, ordena las decisiones empresarias de una manera casi mágica. No hay competitividad, ni sostenibilidad, ni crecimiento, si no hay un orden en la forma en la que se gasta. Llámelo gasto, inversión, o como quiera, pero sabe a qué me refiero. En las organizaciones no hay gasto justificable si no tiene una conexión directa con algún atributo del producto o servicio ofrecido. Ningún líder de una organización debería permitir y afrontar un gasto que no redunde en un atributo valorado por su cliente. Esta reflexión tan sencilla me deja pensando en los criterios que están siguiendo actualmente los funcionarios públicos para gastar lo que están gastando. Porque, digámoslo con claridad, si no hay criterios claros vinculados con la productividad y con el impacto real y verificable de las políticas públicas, entonces este aumento del gasto no me tranquiliza, sino todo lo contrario.

¿Si hemos cambiado? No lo sé, veo movimiento, mucho, pero el movimiento lógico que genera el gasto público. Me gusta el boom de la construcción, pero necesitamos más casas, locales y ampliaciones de fábricas, y menos puentes y rutas. El Estado argentino es, hoy más que nunca en su historia, el gran protagonista del funcionamiento de la economía, y eso no es sustentable en el tiempo. Coyunturalmente lo puedo entender, pero quiero estar seguro de que solo se trata de una coyuntura. El Estado debe hacer algo mucho más desafiante que gastar mucho a través de licitaciones transparentes: debe dejar lugar para que la acción privada cree, invente, arriesgue y florezca, y florezca más aún. Esa es la verdadera transformación a la que debe someterse el Estado, y la que le debe exigir la sociedad. Gastar la plata ajena nunca fue una virtud, no lo debe ser tampoco ahora.

El Estado argentino ha clarificado la forma en la que gasta, y eso es positivo. Pero cambiar, cambiar, eso sí que aún no hemos siquiera comenzado a discutirlo.

i. Conclusiones

Habrás notado el énfasis que pongo en la idea de la reforma como forma nueva. Es una síntesis potente, tanto de lo que necesitamos, como de aquello que carecemos, tal vez porque la idea de reformar supone ir contra algo. Y al ir contra algo, necesariamente se está yendo contra alguien. Y ese o esos contra los que se va, no se entregan mansamente, ni siquiera son amigables frente al diálogo que pueda insinuar una idea de cambio o reforma.

Las razones por las cuales alguien puede oponerse a una reforma son varias, pero las podría agrupar en tres categorías: comodidad, temor e insuficiencia de evidencias que justifiquen la adopción de un nuevo abordaje.

En el primer grupo, el de la comodidad, si bien los argumentos son variados, las razones son bastante obvias: alguien se siente cómodo y a resguardo en una rutina de haceres y relacionamientos, aunque no den buen resultado, y se mostrará mal dispuesto a ser removido de esa condición confortable. Dado que reformar supondría, desde su mente, el diseño de un nuevo espacio de práctica y requeriría el aprendizaje de nuestras rutinas, esto por sí solo muchas veces resulta mal recibido. Hay profesionales que prefieren repetirse y hacer siempre lo mismo, aunque esto redunde en resultados pobres, versus tener que atravesar el esfuerzo de aprender nuevas cosas, de desarrollar nuevos hábitos.

En el segundo grupo aparecen los que genuinamente se asustan frente el cambio, se paralizan ante la posibilidad de no saber qué hacer, temen ante la posibilidad de no adaptarse adecuadamente a lo que sea que se defina. Con mas carga de inseguridad personal que de cualquier otro elemento, resisten impulsados por el miedo y la incertidumbre.

Finalmente, tenemos al grupo de los pícaros, a los que siempre les faltan algunos datos, evidencias y modelos comparables para avanzar. Y digo que son unos pícaros pues ;claro que siempre faltan piezas en una proceso de reforma! El proceso de reformar posee una dosis de incertidumbre e imperfección en su elaboración inicial, producto muchas veces de la falta de referencias que se tienen en la práctica de ese nuevo funcionamiento que se está intentando imponer o desplegar. Rechazar procesos de reformar por ausencia de suficientes evidencias que justifiquen tal acción es tanto una condición intrínseca del mismo acto reformatorio, como una trampa interminable que la mala intención y la deshonestidad intelectual pueden tejer en forma casi interminable e ininterrumpida. Por eso hablo de pícaros.

Finalmente, una breve mención hacia las evidencias, no tanto de aquello que se intenta imponer o proponer, sino que esto que falla y no satisface. Las evidencias del fracaso de un sistema educativo, provenientes principalmente de la mala calidad de sus indicadores de aprendizaje, son el insumo crítico y clave que dan sustento al impulso de la reforma. Sería impensable proponer una reforma sin un diagnóstico crítico, de la misma manera que resulta impensable no adentrarse en un proceso reformatorio cuando un Operativo Aprender, o sus equivalentes en cada país, nos grita cada año que el sistema está en crisis y con respirador artificial.

4. EDUCACIÓN SUPERIOR

a. Introducción

La educación superior es mi territorio de práctica por excelencia. Completé estudios de grado en una universidad de gestión estatal hace ya casi 3 décadas, luego realicé 3 maestrías en universidades privadas, en Argentina y Estados Unidos, y comencé estudios doctorales, que nunca completé. Trabajé durante años en universidades, sea como directivo y con responsabilidades académicas, para universidades locales y extranjeras. Dicté clases presenciales y en línea, en materias y programas regulares y en programas corporativos y abiertos de lo más diversos. También tuve la oportunidad de auditar el trabajo de profesores, de contratar investigadores, de acreditar programas de posgrado frente a agencias reguladoras y de colaborar en la creación de instituciones y leyes de educación superior. Poseo una gran cantidad de colegas y amigos, en Argentina y la región, vinculados a este mundo tan diverso y rico. Es un territorio que reconozco y aprecio, del cual he recibido mucho, muchísimo. Mi persona y mi práctica profesional, mi personalidad y mis aspiraciones, son inescindibles de mi experiencia universitaria, a la cual le debo tanto. Por eso palpito a su ritmo, la celebro cuando florece, transforma y empuja a una sociedad, y la critico cuando mira para otro lado. La critico porque me duele, y la critico porque creo que puedo cambiar, una y mil veces.

Las reflexiones que aquí encontrará son, en general, muy críticas. El epicentro de mi crítica no es tal o cual política, político o institución en particular, sino el conservadurismo en general y la falta de voluntad para impulsar cambios necesarios. Cuando la tradición es un refugio que nos impide mirar hacia adelante, las instituciones sufren. Y cuando desde ese lugar y verdadera intención se argumenta a favor de la no acción o del afianzamiento de la preservación del estado de cosas, entonces hay que denunciarlo a viva voz.

Las tradiciones son tradiciones, así que no necesariamente deben adecuarse a los tiempos. Sin embargo, las instituciones, aún aquellas de larga historia y tradición, son acuerdos culturales-tecnológicos específicos de una época, pensados para resolver algún problema en particular, o para realizar algún aporte específico. Las instituciones son convenciones convenientes y necesarias, en la medida que realicen el aporte que se espera de ellas. Pero si las condiciones de entorno varían, y las hipótesis de 'conflicto' se alteran, entonces esos acuerdos instituciones deben ser como mínimo reconsiderados y revisados, aun cuando se pongan en riesgo sus tradiciones. No hacerlo, es una error.

Existe una concepción, a mi juicio equivocada, de que, en educación, a las tradiciones hay que respetarlas y preservarlas siempre, a cualquier costo y frente a cualquier evidencia que sugiera su desconexión con la realidad. ¿Es realmente así? ¿Somos presos de los diseños institucionales de nuestros antepasados, aún cuando ellos hayan pensado instituciones sin los datos y las problemáticas que hoy nos envuelven? Cambiar no consiste en respetar o no una historia, tradición y legado, sino en honrar nuestra capacidad de adecuación y adaptación a cada tiempo, a cada coyuntura histórica. Las universidades, seguro como otros acuerdos institucionales de valía equivalente, no pueden quedar afuera de esta concepción, y por ello mis pensamientos y exigencias hacia su funcionamiento en los escritos siguientes.

b. Las universidades van a explotar

Entre las muchas definiciones, predicciones y testimonios que posee el último libro del periodista Andrés Oppenheimer, ¡sálvese quien pueda!, tal vez la que más me movilizó a la reflexión es la que señala lo que indica el título de esta columna: que la universidad va a explotar. Eso es lo que le transmitió al autor Salim Ismail, exdirector de innovación de Yahoo! y conferencista de Singularity University, en una cena que mantuvieron durante 2017. ‘...El valor de un diploma universitario en ciencias de la computación ha caído a cero, porque los startups le dan mucha más importancia a un rating de 100% en GitHub (plataforma de internet que usan los programadores en Silicon Valley para colocar sus proyectos en la nube y recibir sugerencias y aportes de sus pares) que a un título de programación de las universidades más prestigiosas del mundo...’, dice Ismail. Y continúa ‘... Ya hoy, si quieres ser un experto en la tecnología blockchain, no vas a ir a una universidad. Vas a ir con el mejor experto en blockchain que puedas encontrar...’.

Frente a estas y otras definiciones equivalentes, el autor concluye que las universidades convencionales son instituciones tan anquilosadas y reacias al cambio que no hay forma de que puedan ponerse al día con los últimos adelantos tecnológicos. Y yo completo: no hay manera de que puedan aprovechar esta abundancia de recursos (muchos de ellos gratuitos o a costos inexplicablemente económicos) que el mundo ofrece.

La robótica utilizada en áreas de servicios gastronómicos o financieros, la inteligencia artificial aplicada a revolucionar el derecho, la litigación o el periodismo, y la nanotecnología inaugurando novedosos procedimientos médicos no invasivos y de enorme eficacia terapéutica, son algunos de los impactos transformadores que el mundo está recibiendo de manos de la cuarta revolución industrial. Hablar de los trabajos del futuro obliga a tomarse en serio estos escenarios, y a pensar de una forma más creativa la universidad que necesitamos, y de una forma más crítica aquella de la cual disponemos.

En Argentina, la universidad viene siendo noticia, no tanto por las transformaciones y adecuaciones que va realizando el sistema, en el afán de ponerse a tono con esta época, y así desactivar su implosión. Tampoco por la calidad agregada de sus egresados, que no resuenan en el mundo, lo cual se verifica en casi todos los rankings universitarios mundiales serios. La noticia es que falta plata, solo eso. Para salarios, para reparaciones y obras, para gastos varios, pero el tema es solo ese.

No es poca cosa que falte dinero (¿acaso no aplica ello a todos los servicios que actualmente presta el gobierno?), claro, pero no debería ser la preocupación central del sistema, y menos aún en vísperas de lo que muchos auguran ya desde hace años, que es la destrucción del sistema por su propio anacronismo. Personalmente marqué este punto en ocasión de la declaración del CRES, en junio de 2018, declaración que señalé como deshonesto, nostálgico y corporativo, plagado de lugares comunes y omisiones groseras.

Ahora el argumento proviene no solo del trabajo investigativo del citado periodista, sino de los resultados de la encuesta del IV Congreso de Educación y Desarrollo Económico. En una parte de ella, se consultó si el sistema universitario local preparaba para el mundo del trabajo. Tanto adultos como adolescentes respondieron positivamente, indicando un saldo neto de respuestas positivas y negativas de +12% y +15%, respectivamente. Esta respuesta me resultaba difícil de explicar, siendo que los adultos habían respondido -11% a la misma pregunta un año antes, y en el camino no se conocieron grandes

transformación del sistema. ¿Qué hizo que los adultos cambien de opinión, pasando de una percepción general negativa de -11% en 2017, a una positiva de +12% en 2018?

Sin necesidad de tener que desplegar teorías sociológicas complejas, la respuesta de mis dudas llegó de la mano de una pregunta realizada solo a los jóvenes. ¿Creen que podrán trabajar una vez que concluyan sus estudios universitarios? La respuesta neta fue contundente: -16%. Al abrir la respuesta, la proyección negativa se verificó en todas las opciones: -9% en una empresa, -12% en educación, -20% en ciencia, -8% en arte y -29% en lanzar un emprendimiento propio. Para decirlo más claro, finalizados los 5, 7 o equis años que los encuestados dediquen a sus estudios universitarios, sus expectativas de conseguir o crear trabajo son muy bajas. ¿Acaso este diagnóstico solo tiene que ver con el ciclo económico del país, o hay algo más profundo en el sistema universitario que impide a los egresados integrarse con naturalidad en ese mundo tecnificado, multidisciplinario y dinámico tan bien descrito por el periodista en su libro?

Las universidades del presente deben colaborar a resolver ese desacople tan patente que existe entre sus estudiantes, planes de estudio y dinámicas de trabajo, y este mundo que se transforma a una velocidad exponencial, matando empleos y profesiones en cada esquina, y generando un novedoso universo de oportunidades y nuevas temáticas en cada entrecruce de disciplinas.

¡Sálvese quien pueda! finaliza señalando algunas de las profesiones que el autor piensa que serán relevantes en el futuro. Más que profesiones, yo diría que son ejes o agrupadores temáticos. Vale la pena que sean comprendidos de tal manera desde la propia universidad, si es que esta está a la búsqueda de un nuevo rumbo que la amigue con su alumnado. Especializarse en energías alternativas, en análisis de datos, en investigación policial digital o en la producción de entretenimientos artísticos, culturales o deportivos exige que las universidades se piensen más como ecosistemas temáticos abiertos, en diálogo con múltiples actores y permeables, que como edificios cerrados donde unos pocos dictan clases siempre similares.

El presidente del MIT señala que no solo se acabarán las carreras tradicionales, sino que entrar a la universidad será algo así como comprar una suscripción a una revista, que te permitirá acceder a cursos que te van a mantener actualizado durante toda tu larga vida laboral. Por su parte, el presidente de la Universidad de Miami indica que las universidades tendrán una arquitectura abierta, que facilitará a la gente entrar y salir todo el tiempo, toda la vida, no solo para el enriquecimiento personal, sino también para lograr desarrollar capacidades analíticas que garanticen la flexibilidad que demandará un mercado laboral cambiante.

Por lo tanto, cuando vea a directivos y líderes universitario marchando por más presupuesto, pregúntese (o pregúnteles) si sus instituciones saben que, tal como están, y aún si les proveen el dinero que reclaman, tienen los días contados.

c. Manifiesto liminar 2.0

En junio de 2018 se cumple un aniversario trascendente de la reforma universitaria del 18. Hace 1 siglo y desde una pequeña provincia de los pueblos unidos del sur se dió inicio a una gesta revolucionaria y transformadora, que derramó cambios en todo el territorio. Repasar aquellos hechos históricos, con el

manifiesto liminar como piedra basal de un sismo que sacudió el estatus quo de instituciones elitistas y cerradas, y que transformó su funcionamiento no solo en nuestro país sino también en toda la región, es una asignatura obligatoria para quienes pensamos y habitamos el territorio de la educación superior. Es fundamental comprender tanto la naturaleza de esa reforma, como también sus precondiciones, su contexto de época. ¿Por qué en ese momento? ¿Por qué allí? ¿Por qué de esa manera?

El texto fundacional del movimiento reformista, supuestamente escrito a escondidas por el abogado cordobés Deodoro Roca, uno de sus principales líderes, establece con claridad los reclamos y la intención de discontinuar con la tradición. Un reclamo que hoy luce algo obvio y genuino, pero que no lo era tanto en su época, y que solo pudo hacer pie y encontrar terreno fértil durante el primer gobierno de Yrigoyen (1916 - 1922), surgido de las primeras elecciones obligatorias y secretas celebradas en el país, beneficio de la Ley Sáenz Peña de 1912. En ese ambiente efervescente y floreciente de nuevos derechos, ‘abrir’ la universidad era el reclamo: abrirla al mérito académico de los profesores, abrirla a la participación de otras voces y actores, abrirla al cogobierno, abrirla y emanciparla de la manipulación y antojos del poder político y eclesiástico. Destaco esta lectura aguzada y vanguardista de quienes lideraron esta epopeya y la llevaron a la práctica, pues gracias a estas reformas el sistema universitario argentino brilló en el mundo durante la primera parte del siglo XX, siendo modelo de reforma y entregando la mayor cantidad de premios Nobel que tenga cualquier país de la región.

Pero una cosa fue el 1918 y su época y contexto histórico, y otra bien diferente es este 2018. Es así como, a la luz de esos acontecimientos, me pregunto qué nos pide la época ahora. Ya en 1918 se señalaba que ‘... nuestro régimen universitario es anacrónico...’. Por diversos motivos, distintos a los anteriores, hoy estamos atrancados en la misma situación. El reclamo de que ‘... las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil...’ cobra tanta vigencia, que duele. Pero la época nos interpela con otros cuestionamientos, nos desafía con otras premisas, y a la vez nos reclama tanta originalidad en las ideas y osadía en la práctica como la exigida a aquellos jóvenes revolucionarios del 18.

Si hace un siglo el reclamo era de gobierno, centrado en la forma de administrar las universidades, principalmente los procesos decisorios (quién decide sobre qué aspectos), hoy el reclamo es más bien tecnológico-científico: cómo se aprenden qué cosas. Este reclamo plantea un desafío más existencial aún que el anterior, pues desafía el diseño de todo el proceso, no solo el de los órganos decisorios.

Por un lado, Internet (desde 1992), la producción colaborativa de conocimiento (desde 2001 con Wikipedia) y la telefonía inteligente remota (desde 2007 con el primer smartphone) han habilitado mecanismos y hábitos de adquisición de información en lugares y momentos ajenos a los diseñados para tal fin. Ello significa que hoy se puede aprender una carrera universitaria completa, cualquiera, a través de tutoriales de YouTube, sin moverse del sillón de su casa, sin pagar un peso, al ritmo que uno decide, pudiendo ir para atrás todas las veces que uno lo desee sin sentirse por ello juzgado por sus compañeros. Así de sencillo. El aula perdió el monopolio de la transferencia del saber, y la perdió contra un diseño mucho más virtuoso.

La época provee un entorno tecnológico novedoso que, al generar nuevos hábitos, en especial en los más jóvenes, ha modificado para siempre la cultura. ¿Para qué el esfuerzo y costo de llegar todos sincronizadamente hasta un lugar físico llamado aula para que una persona llamada profesor diga lo

mismo (con menos recursos multimediales) que se puede obtener desde un click mientras se toma mate en pantuflas en la casa? Piénselo, no es un reclamo disparatado. ¡Ojalá cuando era joven hubiese podido ahorrarme tanto tiempo! ¡Ojalá hubiese tenido la oportunidad de ir más rápido en algunos temas, y más lento en otros que encontré más complejos! ¡Ojalá hubiese tenido la oportunidad de comparar la visión o 'sabiduría' del profesor con otras fuentes de conocimiento sin tener que pagar un dinero extra que no tenía! Este es el desafío tecnológico cultural que acorrala a la universidad en este aniversario, y que lleva a personajes como Bill Gates a afirmar que la universidad está muerta.

El otro desafío es científico, y está ligado a los avances en el campo de la neurociencia de las últimas décadas. Hoy se sabe cómo aprender el cerebro, se conocen los mecanismos a través de los cuales la información se almacena y mezcla en el cerebro para generar significados y metaformas de conocimiento. Hay mucho material escrito al respecto, tanto científico como de divulgación. También se sabe que el texto escrito es un sistema de codificación trabajoso para el cerebro, ineficaz desde el punto de vista energético, generando una defectuosa retención de conocimiento y significados, significativamente menor a las producidas por la enseñanza a través de imágenes (estas poseen un sistema dual de codificación en el cerebro, siendo las supercampeonas de la retención). Enseñar a través de imágenes es más eficaz desde un punto de vista energético, genera retención durante períodos de tiempo más largos, habilita abordajes multidisciplinarios (en una fotografía no vienen la forma por un lado, el color por otro, el entorno de la foto por otro, etc.) y favorece la emergencia de metaformas de comprensión y conocimiento, obrando como un mejor puente entre el proceso de aprendizaje y la comprensión del entorno.

Existen neurocientíficos que no solo ya han escrito de una manera concluyente sobre los hábitos de pensamiento, sino que además ya han participado de la creación de ofertas universitarias basadas en sus investigaciones y conclusiones. Los resultados son sorprendentes, los alumnos aprenden a aprender al desarrollar hábitos de pensamiento, con más foco en los procesos neurocognitivos de los flujos de información y su interpretación, que en la administración de un proceso de carga, retención y administración de conocimiento e información.

No hay que sentirse mal si uno venía enseñando de otra manera, pues se hacía lo que se podía con el conocimiento y herramientas disponibles. La universidad se valió durante siglos de los mejores proxys y conjeturas que pudo. No fue un error, sino una restricción. Fue un camino medio a ciegas, sin mucho teorema, pero con muchas hipótesis que finalmente se institucionalizaron en una práctica de aula. No estaba mal, pues era lo mejor que se podía hacer. Pero el mundo cambió, ahora sabemos cosas que antes no, la época nos desafía, tal vez como nunca antes, y no deberíamos tener temor de levantar la mano y pedir ayuda, reconociendo que no lo estamos haciendo como deberíamos a la luz del saber científico y herramientas de la época.

¿Qué nos pide la época en este nuevo aniversario de la revolución del 18? Menos soberbia y más ciencia. Menos enseñanza y más aprendizaje. Menos política y más praxis. Menos currículas universales y más personalización. Menos dogma y más adaptabilidad. Menos cambios de pintura, y más cambios de motores. Es un momento fascinante de la historia para la universidad, solo si estamos interesados en ser protagonistas. ¿Lo estamos? ¿Lo estás?

d. Reparar o reinventar la universidad, esa es la cuestión

De una manera poco habitual, la agenda nacional se ha cargado de eventos y foros en donde se discute sobre educación, en particular sobre la universidad. Partiendo a veces de consignas que ya suenan a música repetida, que hacen referencia a temas tales como las competencias del siglo 21, la enseñanza en línea, el aula invertida, el aprendizaje por proyectos, el acortamiento de las carreras y la flexibilización de los trayectos formativos, de pronto parece que nos lanzamos sobre una institución que lleva siglos funcionando más o menos de la misma manera, siguiendo más o menos los mismos criterios, produciendo más o menos lo mismo. Veamos algunos ejemplos.

La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), como indica su página web, es una reunión de dimensión regional organizada de manera conjunta entre el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, una universidad pública local, el Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación. Es el evento más importante del sistema de educación superior de América Latina y el Caribe, donde rectores, directivos, académicos, docentes, estudiantes y representantes de numerosas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales se reúnen para analizar y debatir sobre la situación del sistema educativo en la región y delinear un plan de acción para la próxima década, orientado en la necesidad de reafirmar el sentido de la educación como bien social, derecho humano y responsabilidad del Estado. Este encuentro se realiza aproximadamente cada 10 años, con el primer encuentro realizado en Cuba (1996) y el siguiente en Colombia (2008). La elección de nuestro país para hacer este tercer encuentro coincide con la celebración de los 100 años de la reforma universitaria del 18, justamente impulsada desde la misma casa de estudios que obra como anfitriona. Serán 5 días intensos, organizados alrededor de siete ejes temáticos, y las conclusiones a las que se arribe serán insumo los países de América Latina y el Caribe llevarán a la Conferencia Mundial de Educación Superior, a realizarse en 2019 en la sede de la UNESCO en Francia.

Por su parte tendrá lugar una nueva edición del Congreso de Educación y Desarrollo Económico, respetando los principios que guían su organización y justifican su valía. Primero, reunir actores de múltiples disciplinas para debatir holísticamente sobre la educación. O sea, hacer de la educación una causa nacional. Este año estarán presentes las miradas del mundo educativo, de la política, del emprendedorismo, del sector social, del empresariado, de organismos multilaterales, de medios internacionales y del mundo intelectual. En segundo lugar, afianzar la práctica del debate moderado por expertos, eliminando las exposiciones o ponencias que tanto reducen o condicionan el espacio para la repregunta o la discusión crítica. Por último, rotarlo en sedes que permitan afianzar el abordaje multidisciplinario. Este año el Congreso tendrá lugar en el Centro Cultural de la Ciencia, mientras que en los años anteriores se realizó en el Centro Cultural Kirchner (2017), en la Usina del Arte (2016) y en la Universidad Torcuato di Tella (2015). En una jornada completa de trabajo, además del producido por el debate de cada panel, se conocerán los resultados de una investigación anual sobre innovación educativa impulsada por la institución organizadora, y se debatirán investigaciones sobre educación impulsadas desde The Economist Intelligence Unit. La mirada del mundo universitario estará garantizada por la participación del rector de una universidad nacional, que además en el pasado fue funcionario de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de la Nación.

A los encuentros anteriores se suman un evento de media jornada realizado por primer año por un importante medio periodístico, bajo el lema Educación 4.0: el Futuro del Capital Humano, que será inaugurado con una ponencia del rector de la Universidad de Buenos Aires, en donde hará referencia a la ubicación de esta casa de estudios en los rankings mundiales. A su vez, otra importante universidad nacional privada realizará el capítulo segundo de un diálogo iniciado el año pasado, bajo el lema La Educación para la Argentina por venir, moderado por el mismo rector de la citada casa de estudio.

Esta repentina hiperactividad, con los rectores de universidades públicas y privadas saliendo al ruedo de todo escenario disponible casi en estampida, es coincidente con llamados y pedidos recibidos a nivel personal, sea para participar como orador en un importante evento el Perú, para hacer lo propio en un encuentro en una provincia de nuestro país, o bien para ayudar a colegas de Chile a pensar posibles oradores del mismo palo para sus propios eventos. La universidad, concluyo, ¡tomó el centro de la escena!

Cuando a principio de año un medio me consultó sobre los principales debates educativos que se darían en el país durante 2018, señalé al debate de la universidad como uno de los más acuciantes, y también de los más probables. Pues aquí está, presente bajo la forma de programas ambiciosos, reuniones de gran nivel y discutido por los propios protagonistas.

Celebro que la comunidad educativa, el mundo docente, los medios de comunicación y la política se interesen tanto por una institución que cada día resulta más disfuncional, menos útil para los tiempos que vivimos, no porque gradúe poco en comparación con otros países (como sostienen algunos expertos), sino por la manera en la que enseña. No repetiré aquello que escribo permanentemente sobre la época, para no aburrirlo. Que los robots con inteligencia artificial generen conciencia me exime de hacer ninguna aclaración o justificación. ¡Hay que leer más Wired y menos panfletos autorreferenciales! Seguimos andando en un tren a toda velocidad, sostenido por rieles hechos de palillos dentales, y vivimos como si nada realmente serio fuese a pasar. ¿Acaso esta situación es estable, sostenible? Las nuevas generaciones están estupefactas con nuestra estupidez, ceguera, vagancia. No sé ni cómo calificarlo, pero lo veo en sus caras.

Esta gran agenda de actividad que celebro, también me genera un poco de preocupación cuando leo o escucho algunos argumentos sobre la forma de innovarla. ¿Acaso alcanza con agregar algunas carreras, algunos edificios y sedes, algunas plataformas y tecnologías, algunas organizaciones temáticas curriculares? ¿Acaso solo se trata de aggiornarla un poco, de reorganizarla, de convenirla con instituciones equivalentes o complementarias, de cambiarle la pintura y pensarle un nombre más moderno? ¿Acaso solo se trata de eso, de verdad? Me preocupa tanta actividad y congreso, si al final del camino solo encontraremos las cosas que ya conocíamos antes de andarlo.

Innovar es hacer nuevo desde adentro. El sistema universitario no resiste solo ser reparado, debe hacerse completamente nuevo desde adentro, y para ello se necesita mucha, mucha audacia.

Le pido, ante tanto evento y foro, que agudice su ojo y oído e identifique los verdaderos aires de cambio. Eso sí vale la pena apoyar, a esos actores hay que acompañar, a esa agenda nos debemos subir todos. Por el contrario, si solo discutimos porque toca, para luego seguir haciendo más o menos lo mismo, ni se tomen el trabajo de ir, oír o criticar. A ellos y a esas reuniones, ¡la espalda!

e. Una declaración nostálgica y disfuncional

La reunión educativa más importante del año en suelo argentino. Así clasificaría a la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES), que durante junio de 2018 transcurrió justamente en la misma casa de estudios en donde, hace 100 años, Deodoro Roca y otros idealistas y transformadores daban forma a la reforma universitaria.

Personalmente tenía muchas expectativas en las conclusiones a las que se aborde en un encuentro de tamaña envergadura, siendo que las mismas serán un insumo relevante que la región llevará a Paris en 2019, a la reunión mundial de educación superior de la UNESCO.

Leyendo el anticipo y una síntesis de lo que será el documento madre, mi desilusión no puede ser más grande. Una declaración nostálgica y corporativa, plagada de lugares comunes y omisiones groseras.

Por lo pronto, el documento de 1.600 palabras parte de una premisa errónea: que vivimos en un mundo en crisis, y que la misma se siente especialmente en nuestra región. Los datos no acompañan semejante máxima. Nunca antes en la historia de la humanidad tuvimos niveles porcentuales más bajos de pobreza y analfabetismo, niveles tan elevados de escolaridad, nunca los derechos de la mujer estuvieron más reivindicados, nunca vivimos un momento democrático regional más extendido y fértil, y nunca vivimos niveles tan reducidos de muertes por enfrentamientos bélicos. ¡Nunca! Y cualquiera que pretenda afirmar lo contrario, está mintiendo. Es cierto que aún hay pobreza, violencia, corrupción e insensibilidad a escala, y que los países deben seguir trabajando para eliminarla. Es la tarea que nos convoca, la urgencia que nos duele. Pero no es un mundo en crisis. En los cobardes atentados de ISIS mueren 60 personas, en la segunda guerra mundial murieron 60 millones. ¿Se entiende? Este grave error de diagnóstico habla más de nuestras frustraciones como colectivo social, que de las oportunidades que el mundo ofrece. Sin dudas, un punto de apoyo débil y mal dibujando desde donde proponer cualquier reivindicación o reforma del sistema.

Luego, el documento hace alarde de un tipo de política que ya se sabe inconducente: la política del más es mejor. Se reclama más oferta, más regulación, más universalidad, más cobertura, todo bajo la presunción de que ello es positivo per se, y obviando que, de ser política y pedagógicamente conveniente, supone un costo adicional para el Estado, ese mismo Estado al que el documento le reclama un funcionamiento más eficaz en otras áreas. ¿Acaso las restricciones de gobiernos de la región para costear políticas educativas no nos volverán austeros y eficaces en algún momento? ¿Acaso la impericia para lograr convertir fondos públicos en graduados universitarios de calidad a escala no debería llamarnos a la reflexión, en vez de estar pidiendo a papá Estado que siga pagando la cuenta, mientras reclamamos seguir siendo independientes e intocables?

Me preocupó especialmente el párrafo dedicado a construir en las ofertas educativas extranjeras la imagen de un colono perverso y corrupto. ‘...Las débiles regulaciones de la oferta extranjera han profundizado los procesos de transnacionalización y la visión mercantilizada de la educación superior, impidiendo, cuando no cercenando, en muchos casos, el efectivo derecho social a la educación...’. Ojo con acordar internamente a contramando de la historia de un mundo que se abre, se hace accesible y sin intermediarios, en detrimento de las oportunidades de los que menos tienen. Es claro el reclamo,

palpable la incomodidad frente a la idea de perder ingresos, apoyo social y financiamiento estatal, e inaceptable el curso de acción propuesto: menos opciones, formatos y ofertas disponibles para quien desea aprender.

También encuentro peligroso el intento de agradar a los jóvenes, celebrando su épica y aplaudiendo sus luchas. ‘... Expresamos nuestra solidaridad con las juventudes, de nuestra América y del mundo, cuyas vidas celebramos, y reconocemos, en sus luchas y anhelos, nuestras propias aspiraciones a favor de la transformación social, política y cultural...’. Este guiño forzado, tal vez fundado en el diagnóstico de que los jóvenes (millennials y, principalmente, centennials) ven actualmente en la universidad a una institución anticuada, poco dinámica y mal enlazada con el mundo digital, adolece de espontaneidad, no logrando crear el puente entre esos jóvenes que estudian y aprenden de mil maneras, y estas instituciones autorreferenciales que se miran el ombligo.

El mandato histórico de las universidades en particular y de cualquier acuerdo institucional en general parte de un adecuado diagnóstico de época. Los revolucionarios de aquel 18 lo entendieron, los de este 18 no. Esta declaración anticipatoria podría haber sido redactada en 1950, nadie lo notaría. Sin embargo, el mundo es bien diferente a como lo era en 1950, radicalmente diferente, porque internet, por la producción colaborativa, por los libros digitales y la lectura hipertextual, por la robótica que genera conciencia y la inteligencia artificial, por las redes sociales y la ubicuidad del acceso al conocimiento, por los repositorios digitales gratuitos de contenido de cualquier tipo, al alcance de un click, porque la ciencia ha hablado de lo mal que estuvimos enseñando durante siglos. ¿Acaso esta época se parece en algo a las anteriores? ¿Acaso no hubiese sido atinado al menos presentarla de tal manera, aún a riesgo de no tener ideas originales para enfrentarla, aprovecharla, hacerla jugar a favor de aquellos problemas que aún no logramos resolver? No hacerlo no habla de una omisión, sino de una deshonestidad que lastima.

Daniel Dennett, uno de los más importantes filósofos de la ciencia, con especial interés en las ciencias cognitivas, en algún momento indicó que ‘...tenemos muchas instituciones, costumbres, hábitos, tradiciones, que sobreviven a su utilidad. Pueden haber sido útiles en algún punto, y algunos ítems culturales están excelentemente diseñados para beneficiarse... a sí mismos. Son parásitos culturales que viven de nosotros, no nos hacen ningún bien y sólo son buenos para hacer más copias de sí mismos. Como las ratas y las cucarachas: son especies culturales ‘sinantrópicas’: evolucionan para vivir en compañía de los seres humanos, pero no están domesticadas ...’. Me pregunto si este anticipo de la declaración del CRES no es una huella digital de eso que Dennett llama un parásito cultural, una matriz que nos fagocita sin hacernos ningún bien, un club o corporación autorreferencial que vive confortablemente al calor del Estado, y que se resiste a ponerse al servicio de la época y de los ciudadanos del mundo.

Mientras quedo atento a la publicación del documento final, me invade una desazón y tristeza por la oportunidad desperdiciada, por una declaración tan nostálgica como disociada de su época, tan poco valiente como deshonesto. ‘... En el Centenario de la Reforma, no somos ajenos al sufrimiento humano ni al mandato de la historia...’. Me pregunto de qué mandato hablan, mientras dan la espalda a la época, y miran más hacia el pasado que hacia el porvenir.

f. La experiencia universitaria, ¿prepara para la vida adulta?

En junio de 2017 presentamos los resultados de una encuesta impulsada desde el III Congreso de Educación y Desarrollo Económico, con algunos datos inquietantes. Las principales conclusiones fueron las siguientes: 1) La universidad no innova: 63% respondió que la universidad innova entre nada y poco, 2) La universidad no forma emprendedores: 50% indicó que la formación para el emprendedorismo es entre nula y mínima, 3) Lo aprendido en la universidad dura pocos años: 60% aseveró que lo aprendido en la universidad pierde relevancia en 5 años o menos, 4) Al docente universitario le falta motivación: 38% respondió que el docente universitario está preparado entre poco y nada para desempeñar su tarea con motivación e interés, 5) Los jóvenes son influenciados por su entorno: 71% indicó que los jóvenes son entre bastante y muy influenciados por el entorno cultural, tecnológico y socioeconómico, y 6) La educación es tarea de todos, no solo del Estado: 69% indicó que la responsabilidad de educar es entre alta y máxima, incluida la opción de las empresas.

Estos resultados despertaron preocupación, y motivaron mucho debate en torno al sistema universitario argentino. Las voces se alzaron, a favor y en contra de estos guarismos, y no faltaron inclusive quienes buscaron descalificar la naturaleza de la encuesta, completada por más de 1.000 personas, aduciendo que la población consultada no poseía una sensibilidad o conocimiento suficiente de los temas consultados. Si bien es cierto que la encuesta fue completada por adultos (56% entre 40 y 60 años), una de las principales sugerencias del informe fue profundizar en investigaciones futuras, a partir de la mirada de otras poblaciones sobre estas mismas cuestiones.

Es así como, entre septiembre y octubre del mismo año, abordamos a quienes son usuarios del sistema universitario. Más de 1.200 jóvenes, mayoritariamente de entre 18 y 25 años (88%), provenientes de más de 100 carreras y estudios de educación superior, fueron sometidos al mismo cuestionario, y los resultados también proveen material para el debate. Aquí las principales conclusiones y reflexiones.

Los jóvenes se sienten igualmente influenciados por el entorno, tal como lo habían supuesto los adultos. El 71% neto de la encuesta anterior (respuestas positivas menos negativas) es equiparado por un valor de 74% de los jóvenes. Se sostiene, entonces, la hipótesis de que los jóvenes son altamente influenciados por el entorno cultural, tecnológico y socioeconómico, en particular por las redes sociales, que arrojan resultados de 91% y 92%, respectivamente.

Los jóvenes también creen que la tarea general de los docentes no es ni buena ni mala. Al netear las respuestas positivas y negativas, el resultado final es apenas de +4%, comparable con el -1% provisto por los adultos. Sin embargo, al realizar la apertura por variable medida, se observa una mayor dispersión entre las condiciones evaluadas por los jóvenes, más críticos con la sensibilidad (-21% vs -7%) que con la motivación (+4% vs -16%), y más satisfechos con la pericia (+30% vs +7%) que con la transparencia (+12% vs +15%).

En lo que respecta a la innovación, la mirada de los jóvenes también es sumamente crítica, aunque ligeramente atenuada. Uno de cada 2 jóvenes considera que la universidad innova entre poco y nada, valor que compara con el 63% de la opinión de los adultos. La variación entre las dimensiones exploradas es pequeña, con menos de 10 puntos entre las que mejor y peor percepción mostraron.

Hasta aquí, pocas variaciones y muchas coincidencias entre la visión de los jóvenes y aquella de los adultos. Estas primeras conclusiones ofrecen mayor confianza sobre los resultados presentados en junio pasado en el Congreso.

Sin embargo, también hemos encontrado diferencias, que sugieren algunas interpretaciones. La primera diferencia importante se observó en la preparación para el mundo del trabajo. Los jóvenes consideran que la experiencia universitaria crea buena preparación para la vida laboral futura, con respuestas netas de +17% en comparación con la mirada crítica de los adultos, con respuestas netas de -11%. El caso de la preparación para el emprendedorismo es particularmente notable, ya que la diferencia alcanza 40 puntos, con una respuesta neta de +8% de los jóvenes, en comparación con la visión sumamente crítica de -32% de los adultos.

Esta diferencia también se observa al analizar la capacidad que la experiencia universitaria genera para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida, con respuestas netas de los jóvenes de +58% en comparación con el +29% de los adultos. A su vez, +51% de los jóvenes creen que lo aprendido sostiene relevancia por más de 5 años (vs +40% de los adultos), y +46% considera elevada la calidad de los conocimientos adquiridos (vs +31% de los adultos).

Finalmente, los jóvenes toman un poco más de distancia que los adultos a la hora de juzgar la calidad comparable de sus perfiles con el de otros países. Mientras que los adultos creen en un +45% que el egresado universitario argentino es mejor que el de otros países, los jóvenes también se sienten confiados, pero solo a niveles netos de +32%.

Así como la coincidencia de ambas poblaciones sobre algunos tópicos nos permiten tener más confianza sobre los guarismos presentados meses atrás, otras respuestas nos generan aún mayores dudas, en especial aquellas referidas a la preparación para el mundo del trabajo. La experiencia universitaria, ¿prepara o no para la vida adulta, responsable, productiva? Al final de cuentas, es la pregunta que más nos inquieta, y la respuesta que menos pistas ofrece.

Por lo tanto, continuar indagando sobre el tema es lo que corresponde hacer, en especial para quienes administran recursos del Estado y tiene la responsabilidad de diseñar políticas educativas, y también para quienes deben gobernar las más de 130 universidades argentinas.

g. ¿De dónde surge el prestigio docente?

Desde que el poder ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ingresó a la legislatura porteña el proyecto de creación de la Universidad de Formación Docente (la UniCABA), mucho se ha discutido. Con mejores o peores argumentos, modos y estrategias, docentes y directivos alcanzados por la iniciativa han desfilado por medios, despachos y reuniones internas de comisión parlamentaria, con la intención de reclamar la clarificación de algunos conceptos, uno de ellos referido al prestigio del trabajo del docente.

Celebro el interés por profundizar una idea tan importante, supuestamente en medio de una época en donde se está modificando la organización, el diseño y la orientación del sistema educativo nacional (al menos, ese es el mensaje con el que se insiste desde el poder político). Sin embargo, me generan dudas

si estamos logrando, como sociedad, un (necesario) consenso sobre la idea del prestigio docente. Hablamos del docente bien pago o del docente con máximos títulos académicos, como una suerte de sobresimplificación del concepto, como si en esos dos indicadores finalmente se cristalizase el principio y la verdadera intención de una política pública educativa. ¿Es el prestigio docente una función casi exclusiva del salario y de los títulos académicos, o existe algo más que merezca ser observado? Veamos.

Corrámonos por un momento del debate educativo, y vayamos a otros territorios de práctica. ¿Cómo se prestigia, por ejemplo, la tarea de un pintor o de un escultor? Nadie dudaría que es a través de su obra, por supuesto. El cuadro o la escultura, finalmente, son lo que diferencia a Picasso de mi hijo de 6 años, y a Miguel Ángel de Obelix. El entregable o producido, cualquiera sea su naturaleza, son el signo tangible y verificable de ese talento, el cual, sostenido en el tiempo, crea la idea del prestigio. ¿Y cómo se prestigia, entonces, la tarea de un músico? A través de sus melodías, en el tiempo, apreciadas por una gran y leal audiencia. ¿Y la de un gimnasta? A través de sus sincronizados y armoniosos brincos y bailes aeróbicos, verificables en el tiempo a través de teatros llenos y de medallas olímpicas y trofeos. Podría seguir con muchos otros ejemplos, que solo permitirían afianzar la idea del prestigio vinculada a una producción en particular, verificable por terceros y nunca por quienes lo producen. ¿Acaso lo que mi hijo diga de sus dibujos importa más que lo que alguien pague por ese cuadro en Sotheby's? Lo digo con ternura de padre. Es, entonces, la 'crítica' o la acción de terceros el lugar a donde debemos mirar para comprender la idea del prestigio, y no hablando o escuchando a los propios productores, que siempre encontrarán argumentos (y tonos) para presentarse como los mejores, los más convenientes, los imprescindibles. Por supuesto que hay críticas más subjetivas (la tarea de un chef, el dilema del crítico Anton Ego de la película Ratatouille) y miradas más objetivas (el tiempo en cubrir 100 metros libres en el estadio olímpico, o la cantidad de reproducciones de la tal melodía en Youtube), pero siempre la construcción del prestigio se produce desde afuera, por terceros.

Volvamos, entonces, el territorio docente. ¿Cuál sería el producido de un docente que habla de su prestigio? Sin dudas, los aprendizajes que genera en terceros. Un docente no trabaja para enseñar un contenido que domina, sino para que un alumno aprenda a dominar aquello que el docente sabe. Una diferencia central a la hora de hablar de prestigio. Un docente que enseña bien es inverificable, más allá de los elogios que uno escuche sobre él. Sin embargo, un niño o joven que aprendió es verificable a través de múltiples mecanismos (exámenes estandarizados, presentaciones orales, trabajos prácticos, procesos creativos independientes no institucionales, tests internacionales, titulaciones, etc.). Existe un mundo de actores externos al sistema educativo, que no reparan tanto en la preparación del enseñador ni en sus condiciones de trabajo (los argumentos principales de quienes hablan del prestigio de la carrera docente) como en la calidad del aprendiz. El producido de un buen docente es un aprendiz demandado por la sociedad, sea para seguir estudiando en otras instancias educativas superiores, para sumarse a una organización con nuevas y demandantes responsabilidades, o para producir arte, ciencia, códigos de software o lo que sea.

El prestigio, así entendido, no es algo que se reclama, sino algo que se recibe por muchos años de producción distintiva. El prestigio docente, por lo tanto, no es algo que se logra por tener o no una formación universitaria ni por ganar mejores o peores salarios, sino por producir aprendizajes agregados de calidad, verificables no solo por operativos estandarizados de medición de los mismos, sino principalmente por instancias institucionales externas al proceso educativo. Si en unos años ningún empleador privado decide dar oportunidades laborales a chicos egresados de sistemas escolares que

han venido rindiendo sistemáticamente mal en PISA, SERCE, TERCE, TIMSS, PIRLS, ONE y en los Operativos Aprender, no nos enojemos con esos empleadores, sino con los docentes de esos niños, que luego de tantos años en sus aulas no lograron que aprendan, a pesar de sus supuestos esfuerzos por enseñarles.

Establecer una línea divisoria entre el docente que enseña y el niño que aprende, y entre el docente mirando su propia práctica (y reclamando derechos), y la práctica docente siendo observada por terceros, es clave para dirimir el debate sobre el prestigio docente.

¿Puede ser el trabajo de un docente equiparable al de un artista? Claro que sí, siendo que un docente interactúa con aprendices que siempre son diferentes y únicos, a pesar de que el sistema de escolarización pretenda estandarizarlos en sus características y homogeneizarlos en sus logros académicos. De la misma manera que el docente, el músico interactúa con un pentagrama vacío, el pintor con un lienzo blanco y liso, y el escultor con un trozo tosco y anguloso de piedra. Si le quedan dudas, vea lo que logró el profesor de física Daniel Córdoba, en Salta, luego de 30 años de trabajo artístico. ¡Eso es prestigio! Prestigio es que la misma la universidad que hace décadas estuvo a punto de iniciarte un sumario administrativo, por el mismo hecho te otorgue un título de Doctor Honoris Causa frente a la evidencia de la calidad de tu entregable, un aprendiz amante de la física que destaca.

h. ¿Existe una agenda para la educación superior?

Le digo un nombre, y usted me cuenta qué es lo primero que le viene a la cabeza: Pablo Domenichini. No mucho, ¿no es cierto? Pues no hay mucho para decir, ni siquiera buscando información en internet. Sin embargo, Pablo es la persona que, desde el 01 de noviembre de 2018, está a la cabeza de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de nuestra querida Nación. Funcionario joven de Cambiemos, radical militante de la centenaria Federación Universitaria Argentina, ocupa actualmente un sillón en el Palacio Sarmiento desde donde supuestamente se piensa el sistema universitario argentino. ¿Qué tal?

La SPU no es una agencia cualquiera, sino una oficina extremadamente estratégica para el país, pues establece la forma en la cual las universidades se organizan, financian e interactúan entre ellas y con el mundo laboral. Es una dependencia del Estado Nacional que vela por la calidad, integridad y relevancia de la oferta educativa del segmento de la educación superior. Sin violar principios de autonomía, autarquía y otros equivalentes consagrados en la ley de educación superior 24.521, la SPU es un actor que interviene, regula, direcciona, diagrama y condiciona el buen funcionamiento de las universidades.

Según la propia web del Ministerio de Educación de la Nación, son funciones de la SPU las siguientes: distribuir el presupuesto nacional destinado a las instituciones universitarias estatales, otorgar becas, articular el nivel secundario y el terciario no universitario, fomentar la planificación regional de la educación superior, coordinar actividades de investigación, de desarrollo tecnológico y de vinculación de las universidades con los sectores público y privado, promover el reconocimiento académico de tramos de formación para lograr flexibilidad curricular y movilidad estudiantil, fortalecer los procesos de autoevaluación universitaria, fomentar la extensión y el bienestar universitario a través de convocatorias y programas, y finalmente estimular el deporte universitario. Nada más... ¡y nada menos!

Nuestro país posee unas 130 casas de estudios universitarios (sumando universidades e institutos universitarios), distribuidas más o menos en mitades entre aquellas de gestión estatal de las de gestión privada. Los casi 2 millones de alumnos se distribuyen entre instituciones nuevas y centenarias, urbanas y lejanas, grande y chicas, prestigiosas y de las otras, científicas y humanitarias. Tenemos un universo institucional diverso y complejo que, si bien se ha movido bastante en los últimos años, aún carece de muchas cosas fundamentales. Faltan universidades en las provincias del sur, en donde solo existe 1 sola universidad estatal por provincia, mientras que en Ciudad Autónoma de Buenos Aires hay 42. No tenemos buenas tasas de graduación, con solo 29 graduados cada 10.000 habitantes contra 62 en Colombia y 56 en Brasil. No tenemos suficientes graduados en las carreras de perfiles profesionales STEM (estadística, tecnología, ingeniería y matemáticas), mientras que abundan los graduados en ciencias sociales. La innovación, por su parte, aún no constituye un capítulo de trabajo en sí mismo, dicho por los mismos alumnos en una encuesta realizada en junio de 2018. Finalmente, y como no podía ser de otra manera, los rankings internacionales más serios y bibliométricos (Times Higher Education, Universidad Jiao Tong de Shanghai, Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España), aquellos que resaltan la producción de conocimiento científico de las universidades, no capturan nada de lo que hace nuestro país, y poco de lo que hace la región.

Frente a este escenario, y desde los albores de un mundo de robotización y automatización de muchas de las tareas para las que hoy se gradúa a quienes completan una carrera universitaria, mal podría hacer un gobierno, este o cualquiera, en no poner atención en sus instrumentos de gobierno y navegación. La SPU es, tal vez, la agencia educativa más estratégica y relevante que el país posee de cara al mundo de la cuarta revolución industrial. Y resulta que está en manos de un joven políticamente leal, que apenas conoce de la militancia universitaria y no mucho más. Al menos, nadie puede contar mucho más.

El nombramiento de Domenichini a cargo de la citada Secretaría es un garabato más en una hoja desprolija y llena de manchas y dibujos inconexos, que poco alientan la esperanza de que el sistema esté verdaderamente siendo pensado y redefinido en Argentina. Desde el fallido intento del exministro nacional, allá por diciembre de 2015, de poner a cargo de la SPU al productor del programa de televisión Animales Sultos, hasta el nombramiento de quien luego pechó (y consiguió) por un lugar en la Cámara baja del Congreso de la Nación, todo hace suponer que el sistema universitario carece rotundamente de agenda y de rumbo. Hay instituciones, alumnos, profesores, partidas presupuestarias, normativas y agencias de control, pero no hay agenda. Análisis sistémico, pensamiento estratégico, metas y métricas comparativas que obren como mascarón de proa de un conjunto de actores y esfuerzos que se retroalimenten entre ellos y de otros esfuerzos del Estado y del sector privado, de eso, nada.

La universidad estuvo completamente ausente en la Declaración de Purmamarca, en febrero de 2016, en donde se marcaron 13 ejes educativos estratégicos para el país y la palabra universidad no estuvo siquiera mencionada. Tampoco estas instituciones tuvieron un protagonismo si quiera secundario en el documento que obró como plan estratégico educativo, Argentina Enseña y Aprende, de agosto de 2016. Las resoluciones del Consejo Federal de Educación, con la excepción de la creación del Sistema Nacional de Reconocimiento de Trayectos Formativos, de noviembre de 2016, casi ni tratan temas universitarios. Analizado en perspectiva, y muy a mi pesar, me pregunto si la elección del joven radical es un error grosero o una demostración de consistencia.

En el año del centenario de la reforma, tener esta duda me llena de dudas. Como sociedad, enfrentamos un mundo tecnológico e incierto sin muchas herramientas, con una formación desactualizada y sin instituciones modernas, dinámicas y adaptables. Pero, lo que es peor, es que carecemos de funcionarios que estén a la altura del desafío, que tengan el coraje, la creatividad y la determinación suficiente para impulsar verdaderas transformaciones.

La SPU es una agencia que debería marcar la cancha en el debate educativo-productivo-científico del país, pues tiene todos los elementos para impulsar una verdadera agenda de transformación en el sistema universitario. Lamentablemente, mientras la misma esté habitada por funcionarios inexpertos que, como en tantos otros cargos, desean utilizar esa transitoria responsabilidad como un trampolín hacia un nuevo cargo político, la agenda de reforma universitaria se hará esperar, y mis dudas demorarán aún más en evacuarse.

Querría escribir algo diferente, pero no puedo. Podría callar, pero no debo. El país necesita una agenda universitaria desafiante, movilizante y transformadora, con estos funcionarios o con los que hagan falta. Debemos reclamarla como sociedad.

i. Conclusiones

Podría callar, pero no debo. ¡Cuán tentador es callar de tanto en tanto, y cuánto mal nos hace! Frente a un universo plagado de amigos, colegas y recuerdos positivos, ¿acaso callar es honrar o traicionar? Tal vez para algunos esto sea un intrínquil desvelador, pero no para mí. Las universidades no son instituciones divinas que merezcan reverencia y admiración incondicional. Tampoco son entidades que estén gobernadas por semi dioses o personas libres de errores y vicios. ¿Por qué deberíamos callar, entonces, frente a evidencias de que ya no son de gran aporte para la sociedad?

Participando en un importante encuentro educativo en Perú en 2018, me tocó conferenciar sobre el sistema de educación superior, no tanto sobre el de ese país ni sobre el de los otros países de la región, sino más bien desde una mirada histórica. ¿Qué es actualmente el sistema de actores, normativas y prácticas de las universidades? No dudé en caracterizarlo como un aparato que crea ‘titulados’ pero no resuelve los problemas, o al menos no presta atención a esto último. Así comenzó mi exposición, así que imagine el resto. Curiosamente, mi exposición fue la mejor calificada de entre los más de treinta oradores que participaron del evento. ¿Acaso debería callar esta acusación? ¿Acaso debería dejar de exigir a una institución a la que le tengo tanta estima y confianza, que se ponga al servicio de la época? No, no debemos callar. Pero a veces con denunciar no alcanza.

Las ideas que creo enlazan las reflexiones sobre la educación superior, en particular sobre las universidades, son dos. Primero, que aún carecemos de prototipos nuevos, de instituciones que nos inspiren y nos hagan ver aquello que es posible, y que la mayoría no se anima a hacer, a iniciar. Hace falta que alguien tira la primera piedra por el barranco, solo eso, que alguien ponga en movimiento algo novedoso. Piense que, dentro del ranking de las 100 universidades más innovadoras del mundo, no hay ninguna de la región. ¡Ni una sola! Y mientras no exista ningún caso práctico, el debate se vuelve más abstracto, la voz del denunciante más teórica, y el territorio más hostil hacia las nuevas ideas o los cuestionamientos. La región carece de instituciones nuevas, y las necesita.

En segundo lugar, la normativa que aloja el funcionamiento de actores e instituciones es anticuada, burocrática y engorrosa. Tenemos leyes, pero ya son demasiadas, y hablan de un mundo que ya es más una referencia del pasado, que una descripción del presente. Regular es necesario, pero regular mal es destructivo. Además, asfixia y mata a la creatividad. Los buenos marcos legales y regulatorios, a veces, encuentran su bondad y belleza en la simpleza de su articulado y en su capacidad de adaptarse a diferentes tiempos y entornos. Cuando esto no ocurre, sea porque la sabiduría del legislador carece de una mirada histórica balanceada o porque su espíritu sucumbe bajos las presiones y tentaciones más vulgares de la coyuntura y el poder, entonces los marcos normativos se espesan, las leyes dialogan torpemente entre ellas, y las prácticas internas de las instituciones alcanzadas se transforman en dogma. Cambiar desde un lugar así de entumecido por el mal diseño de sus leyes es sumamente complejo.

Dicho esto, me pregunto por dónde comenzamos a desenmarañar esta madeja.

Callar o no callar, esa no es la cuestión. La cuestión es recorrer un nuevo sendero de prácticas que regenere la confianza de la sociedad en las universidades. Para volver a creer, hay que pensar en instituciones renovadas.

5. LATINOAMÉRICA

a. Introducción

Latinoamérica es una región del mundo vasta en geografía, historia y diversidad cultural, y siempre resulta un gran desafío referirse a ella como si fuese algo específico con entidad propia, descriptible. Posee más de seiscientos millones de habitantes, con veinte países que hablan lenguas oficiales derivadas del latín (español y portugués), con urbes altamente sofisticadas, como Buenos Aires, San Pablo, Santiago de Chile o el Distrito Federal de México, que a su vez coexisten con niveles de pobreza extrema e inequidad sorprendente en grandes asentamientos y cordones suburbanos. Una región en donde se hablan decenas de lenguas y dialectos locales diferentes, y en la que aún se reconoce la existencia de comunidades activas de pueblos originarios, pero en donde a la vez el nivel de penetración de internet ya supera el sesenta y cinco por ciento de la población, y sigue en aumento. Una región que destaca en variedad geográfica, riqueza cultural y sofisticación intelectual, con diecisiete premios nobel y campeones del mundo de muchos deportes y disciplinas, pero que aún ofrece sistemas representativos de gobierno jóvenes, democracias frágiles, un apego a la institucionalidad y a las leyes errático y dispar, políticas económicas zigzagueantes y sistemas educativos que funcionan a los troyes.

Es desafiante reflexionar sobre un territorio en donde, en materia educativa, pasa de todo, todo el tiempo, pero donde a la vez los principales problemas educativos siguen intactos, y en proporciones alarmantemente elevadas. Tenemos aproximadamente un 6% del PBI de la región volcado en educación, pero los chicos aprenden poco y mal. Es un montón de dinero que, por diferentes motivos, no rinde como debería en términos de aprendizajes. Sabemos que el 45% de los alumnos abandonan la escuela antes de tiempo, principalmente a partir de los 15 años de edad, y no podemos revertirlo. Hablamos de millones de menores que se salen de los radares del Estado y que nadie va a buscar. Naturalizamos que nadie se ocupe de ellos, los abandonamos como sociedad a su suerte a una temprana edad. ¡Es inaceptable e inmoral que obremos de tal manera! Por otro lado, tenemos infraestructura edilicia de escuelas y universidades públicas en pésimo estado y mal mantenida, en particular en zonas rurales y en comunidades vulnerables, y a pesar de ello seguimos gastando dinero en campañas electorales o en políticas culturales de menor urgencia, como si el dinero no pudiese (;debiese!) ser aplicado de otra manera más racional.

Esta región que tanto nos muestra y que nos provoca a cada vuelta de esquina, está plagada de desafíos y oportunidades. En materia educativa, los problemas se conocen con claridad, son palpables desde hace tiempo, y se encuentran a la espera de que los abordemos. Afortunadamente, hay algunos países que han recogido el guante, y que están decididos a avanzar. Los pasos que dan son cortos, nunca se avanza en forma recta, la velocidad es discontinua, pero avanzan. Y avanzar hacia el porvenir es la tarea que la sociedad espera de los gobernantes, dirigentes y diseñadores de políticas educativas, así que a alguno de esos casos haremos referencia en las páginas siguientes.

b. ¿Necesita la región una hoja de ruta educativa?

La noticia me tomó por sorpresa: la educación de la región ya tiene una hoja de ruta. ¿Para qué? Para coordinar sus políticas educativas y así lograr en forma colectiva lo que hasta ahora no lograron realizar los Estados en forma individual: mejorar la calidad de los aprendizajes de los chicos de edad escolar. Un acuerdo tan esperanzador como curioso, que nos obliga a ser precisos y cautos.

Veamos primero la noticia.

Resulta que ministros y autoridades educativas del más alto nivel de América Latina y el Caribe aprobaron el 26 de julio de 2018 pasado los ‘Acuerdos de Cochabamba’, adoptando la Hoja de Ruta Regional para la implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible nº4 - Educación 2030, establecido por Naciones Unidas en la agenda 2030. La Hoja de Ruta apoya un avance coordinado y coherente en los temas educativos supuestamente priorizados por los países de la región: calidad, equidad, inclusión, docentes y aprendizajes. Digo supuestamente, pues los indicadores de los sistemas nacionales y los aprendizajes de los alumnos de la región no muestran progresos que hagan suponer tal priorización.

El documento fue preparado en forma colectiva en dos reuniones técnicas de seguimiento a la I Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, realizada en Buenos Aires en 2017. En estas instancias participaron representantes de los países de América Latina y el Caribe en el Comité de Dirección Global ODS-E2030 (Argentina, Brasil y Bolivia), uno del Caribe elegido por el GRULAC (Granada), además de la UNESCO y UNICEF, organizaciones subregionales y regionales (CARICOM, CECC-SICA, OEA, y OEI), y representantes de la sociedad civil (CLADE e Internacional de la Educación). ¡Cuánta pompa!

Los países acordaron en Bolivia crear un mecanismo para implementar la Hoja de Ruta, cuya secretaría ejecutiva será ejercida por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). En el documento publicado, las autoridades se comprometieron a fortalecer la colaboración intersectorial y a explorar modalidades para la participación de jóvenes y adultos en mecanismos de coordinación regional.

¿Qué propone, concretamente, el ‘Acuerdo de Cochabamba’? En sencillo, crear una estructura administrativa (Comité Directivo Regional + Secretaría Ejecutiva + Grupos de trabajo) con sede en la oficina de UNESCO en Santiago, y encargarle una cantidad de tareas administrativas, comunicativas y de gestión muy básicas. Veamos lo que dice el ‘Acuerdo’:

El punto 3 sugiere encomendar al Comité Directivo Regional, con apoyo de su Secretaría Ejecutiva, y en consulta con todos los Estados Miembros: 3.1. Facilitar la implementación de la Hoja de Ruta en el período 2018-2021, y elaborar un informe que presente los progresos obtenidos en la próxima Reunión Regional de Ministros de Educación organizada por la OREALC/UNESCO Santiago y un Estado Miembro anfitrión. En ese marco, la implementación de la Hoja de Ruta será evaluada, revisada, y se rediseñará para la siguiente etapa, si fuera necesario; 3.2. Promover una mayor articulación de las reuniones de los Ministros de Educación de la región, de las agendas y los planes de trabajo de los diferentes organismos regionales y subregionales, con el fin de crear mayores sinergias para avanzar en la implementación de la Hoja de Ruta; 3.3. Elaborar una propuesta de movilización de recursos financieros, técnicos y humanos, para fomentar una mayor cooperación regional e internacional para la educación en América Latina y el Caribe, incluyendo la modalidad Sur-Sur; 3.4. Desarrollar estrategias de comunicación y sensibilización a nivel regional sobre la importancia de los principios de la Agenda de Educación 2030 y

la implementación de la Hoja de Ruta; 3.5. Asegurar que el Comité Directivo Regional mantenga una coordinación estrecha con el GRULAC y con el Comité de Dirección Global ODS-Educación 2030.

El punto 4 indica encomendar a la OREALC/UNESCO Santiago la responsabilidad, junto con el país anfitrión, de organizar cada dos o tres años, a partir del acuerdo de los Estados Miembros, una Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, en coordinación con el Comité Directivo Regional.

En el siguiente punto se sugiere desarrollar planes de trabajo para alinear las políticas nacionales y locales con el ODS4-E2030, teniendo en cuenta las prioridades nacionales y regionales.

En el 6 se establece fortalecer la colaboración intersectorial para apoyar el logro de la Agenda 2030.

Luego, en el punto siguiente se encomienda al Comité Directivo Regional que participe activamente y coordine la perspectiva regional con el GRULAC y con el Comité de Dirección Global ODS-Educación 2030 para la próxima Reunión Global de Educación y el Foro Político de Alto Nivel de 2019.

Finalmente, en el último punto del Acuerdo se llama a involucrar a los jóvenes y adultos para avanzar en el ODS4-E2030, y encomendar al Comité Directivo Regional explorar modalidades para su participación ante los mecanismos de coordinación regionales.

Hasta aquí los hechos.

Leo la noticia, y pienso en los chicos que no aprenden, porque los abordajes pedagógicos son del siglo XIX. Releo el documento, y pienso en los chicos que abandona la escuela, porque aburre y usa diseños y consignas que en nada se asemejan al mundo que estos chicos habitan fuera de la escuela. Visito los sitios web de todos estos organismos y estamentos administrativos colegiados transversales, y pienso en la robótica que genera conciencia, en la inteligencia artificial y en el aprendizaje profundo que emerge del análisis de big data. Cuanto más reflexiono sobre unos, los burócratas, más lejos veo a otros, los niños y niñas. Cuanto más pienso en ministros con asesores y choferes y en la burocracia de guantes blancos, menos puedo pensar en aprendizajes significativos a escala.

Me quedo reflexionando sobre si estos abordajes y ‘supradiseños’ institucionales sirven para algo. De verdad lo pienso. Los 17 Objetivos de Desarrollo Sustentables de Naciones Unidas, y su Agenda 2030, dentro de la cual la educación ocupa solo una partecita, ¿favorecen en algo la solución de problemas reales, concretos, palpables, fácilmente verificables en las escuelas y en los niños? ¿Es necesario crear un ODS n°4-Educación 2030 para entender lo que hay que hacer? ¿Acaso no es obvio? ¿Acaso no hay suficientes leyes y recursos de todo tipo disponibles para gestionar mejor lo que actualmente se hace mal? ¿Acaso si los gobiernos administrasen bien sus recursos, diseñasen apropiadamente sus políticas, controlasen celosamente su ejecución y sus logros, e informasen con claridad y prontitud a sus ciudadanos, serían necesarios diseños engorrosos y de múltiples capas administrativas como la que propone el ‘Acuerdo de Cochabamba’?

Cuanto más alejada del aprendiz se piensa la política educativa, menor su precisión, y seguramente también su eficacia. Si la región adolece de problemas graves de mala calidad de aprendizajes a escala, pienso que la solución está más en las comunidades inmediatas a las escuelas, que en las burocracias centralizadas o en las políticas centralistas.

c. Para qué medimos aprendizajes

Medir y comparar, suelo decir en mis clases, es uno de los signos potentes y evidentes de esta época, un rasgo de la vida líquida. No es casual la obra de Thomas Friedman *El Mundo es Plano* (2005), en la que justamente hace referencia a esa situación global novedosa en donde todos estamos alojados en un terreno de juego y práctica nivelado, conectado a través de internet y abundante en información, en donde se vuelve factible (y a veces hasta se torna necesario) medir para comparar, o al menos para orientar discusiones, decisiones y, eventualmente, diseños de políticas públicas.

Por supuesto que medir aprendizajes no es lo mismo que medir cantidad de personas conectadas a internet, y es allí en donde estamos obligados a tomar con pinzas y precaución a las mediciones de los aprendizajes, y mucho más a utilizar los rankings y las escalas comparativas mundiales o regionales como verdades reveladas. Si la medición del aprendizaje de un solo niño o aprendiz siempre ha sido una tarea tediosa e imperfecta, y un territorio de enorme tensión, imagine a nivel de sistema. Y si ello ocurre hacia adentro de una comunidad, imagine todas las objeciones válidas que se pueden argumentar contra las iniciativas que intentan comparar los aprendizajes o la calidad de instituciones o sistemas educativos tan diversos como los que integran un territorio como Latinoamérica. Así y todo, y a pesar de todas las objeciones, la educación no ha podido quedar ajena de la práctica creciente de medir aprendizajes del sistema escolar a través de exámenes o pruebas estandarizadas, con el objetivo de crear rankings que orienten el debate y el diseño de políticas educativas. Las instituciones de educación superior también han sido objeto de la misma tendencia, a través de diferentes criterios y ponderaciones, pero sin escapar de la citada práctica, con el ranking del semanario *Times* (desde 2001) y el de la Universidad *Jiao Tong* de Shanghai (desde 2003) ubicados entre los más serios, académicos y bibliométricos.

A nivel internacional, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) lleva adelante las pruebas TIMSS (del inglés Trends in International Mathematics and Science Study) desde 1995. Es una evaluación internacional de conocimientos de matemáticas y ciencias de los estudiantes inscriptos en los grados 4 y 8 de todo el mundo. Se realiza cada 4 años, se recopilan más de 400 mil resultados, y participan más de 60 naciones. A su vez, la misma asociación lleva adelante desde el 2001 las pruebas PIRLS (del inglés Progress in International Reading Literacy Study), con especial foco en la comprensión lectora.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) a través de las pruebas PISA (del inglés Program for International Student Assessment) realiza tal vez el mayor esfuerzo global por intentar analizar en forma comparativa y a través de exámenes estandarizados, los aprendizajes en las áreas de matemáticas, lengua y ciencias de jóvenes que están en su grado 9 de escolaridad. El programa, que se realiza cada 3 años, se inició en el año 2000 con la participación de 32 países, 5 de los cuales pertenecen a la región (Argentina, Brasil, Chile, México y Perú), integrando los resultados de 260 mil exámenes. En la última medición del 2015, de la que participaron 72 países y en la que se evaluaron más de 500 mil jóvenes, la región contó con la presencia de 8 países, además de la Ciudad de Buenos Aires. La próxima medición se realizará durante este año, y sus resultados se harán públicos en 2019.

A nivel regional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), creado en 1994 y con sede en Chile, es quien primero tomó la delantera en esta práctica, iniciando en 1997 un proceso sistemático de medición de la calidad de los aprendizajes de una parte del sistema escolar. Allí llegaron las pruebas PERCE (Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo), luego las SERCE (segundo estudio) en 2006, y finalmente las TERCE (tercer estudio) en 2013. El cuarto operativo está previsto para 2019. Participan del mismo unos 15 sistemas educativos de la región.

Por supuesto que, además de las evaluaciones comparativas anteriores, cada país posee su propio sistema estandarizado de medición de los aprendizajes, así que el interés por medir, que es signo de la época, y a pesar de todas las objeciones sobre el grado de confianza que generan esas mediciones como proxies de aprendizaje, en base a los mecanismos y programas en curso, son una buena señal. Chile y Brasil, los más precursores, iniciaron con programas de medición de la calidad de los aprendizajes escolares en 1988, Honduras lo hizo en 1990, Colombia comenzó en 1991, República Dominicana en 1992, Argentina y el Salvador en 1993, México en 1994, Costa Rica, Paraguay y Venezuela en 1995, Bolivia en 1996.

El caso de Argentina merece una atención particular, pues implementó por primera vez durante 2016 un operativo de medición de los aprendizajes de lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales con carácter censal, abandonando los operativos de carácter muestral. Se recolectaron más de un millón de resultados de evaluaciones de los grados 3, 6, 9 y 12 de la totalidad del sistema educativo de las 24 jurisdicciones educativas. Sin dudas, un salto cuantitativo sumamente auspicioso, que pasó a tener una periodicidad anual, dinamizando el diálogo entre el gobierno federal y las jurisdicciones educativas a través de datos, y no de opiniones. Al año siguiente, el Operativo se repitió, y se volvieron a recopilar más de 900 mil resultados de evaluaciones de los grados 6 y 12 del sistema escolar.

Si medir es un signo de época, y los países de la región hemos ido naturalizando esa práctica en el sistema educativo, la pregunta que parece obvia pero no lo es tanto es la siguiente: ¿para qué medimos los aprendizajes? Tengo muchas respuestas posibles, las correctas y las políticamente correctas, las prejuiciosas y las que obran como excusa, las irresponsables y las comprometidas, las ideológicas y las orientadas a la acción. Estaría bueno que lográsemos acordar para qué medimos. Recién a partir de allí lograremos darle un uso concreto, consensuado y orientados a la inmensa cantidad de datos que cada año se apilan encima de nuestros escritorios. Si bien es cierto que los datos son un proxy de aprendizaje, son una excelente orientación del estado de situación de nuestro sistema educativo. ¿Hay algo peor que no conocer los problemas de aprendizajes de nuestros alumnos? Si, conocerlos y no hacer nada significativo al respecto. Como sociedad debemos pasar de la actuación a la acción coordinada, nada menos.

d. Repetir o no repetir en Uruguay, ¿quo vadis?

Gran revuelo causó la noticia de que Uruguay avanzaba en la eliminación de la repitencia en su sistema educativo. Apoyados en argumentos tanto externos (otros lo hacen) como internos (los que repiten se terminan ‘cayendo’ del sistema), parece haber consenso del otro lado del Río de la Plata para dar lo que sería un paso trascendental en sus políticas educativas. En nuestro país la noticia fue levantada por

medios y opinión pública como una señal de alarma, a pesar de que los resultados de las Pruebas Aprender nos indican cada año con contundencia que los repitentes aprenden menos que el conjunto, y que a medida que aumenta la sobreedad, rinden inclusive peor, más lejos de los pretendido. Entonces, ¿frente a qué tipo de noticia o reforma estamos? ¿Es esto una revolución copernicana, una irresponsabilidad guiada por la mala política, o una acción cosmética y no mucho más? ¿O acaso es todas esas cosas a la vez?!

La repitencia escolar puede ser interpretada, a mi juicio, tanto como el signo del fracaso de un sistema escolar, como el emergente más patente de un sistema que, equivocadamente, pretende tratar a todos los aprendices de la misma manera. Ambas interpretaciones nos llevan a una valoración negativa del suceso (es mejor que la repitencia no ocurra en ambos casos), pero poseen orígenes marcadamente diferentes. En un caso, el ‘error’ o desvío se produce por mala gestión de los aprendizajes, por las razones que fuere (docentes mal preparados, alumnos que no estudian, familias que no acompañan, currículas oficiales que no estimulan, ministerios que no proveen suficientes fondos, inspectores que entorpecen, directores que no gestionan, infraestructuras edilicias deficitarias), mientras que en el otro caso la repitencia se da no por mala gestión sino por un mal diseño del sistema, esperando que todos aprendan lo mismo, al mismo ritmo, dictado de la misma manera, respondiendo por igual a idénticas consignas.

Ya decía Isaac Asimov en 1988 que ‘...en la actualidad se llama aprendizaje a algo que te fuerzan aprender. Todos son obligados a aprender lo mismo, el mismo día, a la misma velocidad en la clase. Y todas las personas son diferentes: para unos esa metodología va muy rápido, para otros muy lento, para otros en la dirección equivocada...’. Y este razonamiento fue realizado antes de internet (1992), Amazon (1994), Netflix (1997), Google (1998), Wikipedia (2001), Facebook (2004), Spotify (2006), Airbnb (2008), Uber (2009), Instagram (2010), el movimiento de indignados, las criptomonedas, el ciclón de las MOOCs, la viralización de las charlas TED, el IoT, la impresión 3D, la IA, la robótica, el machine learning, la big data, la realidad virtual y la realidad aumentada. O sea, a pesar la brillantez de su diagnóstico y predicción (‘...una vez que tengamos computadoras en cada hogar, cada una de ellas conectada a enormes bibliotecas donde cualquier persona pueda hacer cualquier pregunta y obtener respuestas, obtener material de referencia de algo en lo que esté particularmente interesada en conocer, desde una temprana edad, por más tonto que pueda parecer el asunto para otros, haciéndolo a su propia velocidad, en su propia dirección y a su propio tiempo, entonces todo el mundo disfrutará aprendiendo...’), Asimov se quedó corto, ¡cortísimo!

El aprendizaje profundo y significativo es una experiencia personal e individual de la que la escuela nunca se ha ocupado, por decisión o imposibilidad, lo mismo da. Este, difícilmente ocurre al mismo ritmo entre chicos de misma edad. Los chicos aprenden cuando quieren, sostiene Sugata Mitra desde tu teoría del aprendizaje mínimamente intervenido, y no cuando otros lo imponen. Dado que la escolaridad siempre ha intentado hacer de la igualdad y estandarización una estrategia pedagógica inviolable, en la práctica fue encontrando sus límites. Mas allá de la persistencia en desarrollar exámenes estandarizados que intenten medir en forma homogénea el progreso que chicos y chicas supuestamente iguales van mostrando en sus aprendizajes escolares, como estrategia pedagógica es un grave error, pues estos solo miden un tipo de conducta y disciplina memorística que atiende cuestiones de repetición y no necesariamente de comprensión. Gardner suele recriminarle al sistema educativo que nunca se ha comprometido con el aprendizaje de la comprensión profunda, y que solo

se ha conformado con la representación de formas memorísticas de repetición, tratándolos como proxy de aprendizaje.

Analizado desde ese punto de vista, la repetición no necesariamente es algo malo en sí mismo, sino que es malo en relación con un tipo de diseño escolar. En el sistema actual, tanto en nuestro país como en muchos de los sistemas educativos de la región, repetir es un problema, y no aprender todos al mismo ritmo también. Es un intrínquilis de que es difícil escaparse, y me pregunto si es posible apuntalar la calidad de los aprendizaje con buena gestión dentro de un sistema que no sea reestructurado en sus fundamentos pedagógicos.

Por lo tanto, debemos preguntarnos es si el sistema escolar actual, dentro del cual se busca que los alumnos no repitan y avancen al mismo ritmo, el ritmo de la cohorte, es algo que deba seguir sosteniéndose.

Si la modificación realizada en el vecino país es solo una acción cosmética realizada con el fin de 'encubrir' un indicador clave de un sistema escolar anticuado, entonces es una pésima política y una mala noticia. Si, en cambio, la modificación nos está dando indicios de que el sistema escolar de ese país está comenzando a virar hacia una mirada más centrada en el alumno como un ser individual y no tanto como parte de un lote de personas, entonces merece atención y seguimiento.

e. El valor de los alianzas y los procesos en Panamá

La noticia pasó desapercibida en Argentina. La Ministra de Educación de Panamá, Marcela Paredes de Vásquez, presentó en el Congreso la semana pasada un proyecto de ley que da seguimiento al documento Compromiso Nacional por la Educación, elaborado e impulsado durante los últimos 2 años por diversos sectores de la sociedad y el gobierno. La Ministra remarcó en la presentación que la propuesta contemplaba acciones específicas, por ejemplo, la creación de un Consejo Multisectorial que brinde seguimiento a los avances en las políticas públicas de educación en el país para lograr una mejora del sistema educativo a corto, mediano y largo plazo. El documento presentado contiene diversas políticas de Estado que fueron desarrolladas bajo diversos ejes temáticos. En la presentación de la Ministra participaron representantes de todos los sectores involucrados en la elaboración de la propuesta.

Entiendo (no justifico, mucho menos me contento) que a pocos les importe la educación en nuestro país, y que aún a menos les conmuevan las noticias y acciones de países que no son considerados referenciales en la materia. Panamá no está en el radar de ninguna conversación educativa, tal vez porque no figura en los rankings de PISA, y en los operativos de medición de aprendizajes que UNESCO realiza regularmente en la región aparece en una posición sumamente desventajosa. Sin embargo, nos equivocamos si creemos que no podemos sacar buenos aprendizajes de cualquier acción, metodología o proceso educativo impulsado desde cualquier lugar del globo. Y este sería uno de esos casos.

Resulta que en el año 2016, el Presidente de Panamá Varela, junto con la Ministra Paredes, instalaron, con el apoyo y la facilitación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), una mesa para el “Diálogo: Compromiso Nacional por la Educación”, invitando a los 8 sectores indicados como

claves por todos los actores consultados durante la fase exploratoria: Confederación Nacional de Padres de Familia de Panamá, Consejo Nacional de la Empresa Privada (CoNEP), Consejo de Rectores de las Universidades Públicas y Privadas, Consejo Nacional de Trabajadores Organizados (CONATO), representantes estudiantiles, gremios de educadores, Ministerio de Educación (MEDUCA) y Organizaciones no gubernamentales (ONG) del sector educativo. El objetivo de la mesa y de semejante invitación era la elaboración de políticas educativas y líneas de acción alrededor de cinco ejes temáticos: 1. calidad de la educación, 2. equidad educativa, 3. formación docente, 4. gestión de la educación, y 5. inversión para la educación.

¿Se imagina a nuestros gobiernos locales convocando a gremios para otra cosa que no sea discutir salarios? ¿Imagina al gobierno recibiendo a alumnos para otra cosa que no sea solicitarles que liberen una escuela tomada? Podría seguir.

La mesa del Diálogo inició sus sesiones en octubre de 2016, para ofrecer lineamientos y analizar las propuestas presentadas por las 5 mesas temáticas que iniciaron sus reuniones en el mes de noviembre de 2016. En total, se realizaron 117 reuniones de las mesas temáticas y 22 reuniones de la mesa plenaria, donde se lograron consensuar un total de 37 políticas públicas articuladas en 241 líneas de acción, plasmadas en un valioso documento.

Durante la mitad del proceso, la mesa plenaria identificó la necesidad de crear un Consejo Permanente Multisectorial para la Implementación del Compromiso Nacional para la Educación (COPEME), con el fin de, bajo el mismo principio de interés amplio y multisectorial, realizar el seguimiento y monitoreo de la implementación de las políticas y sus respectivas líneas de acción, consensuadas entre todos los sectores durante el Diálogo.

La metodología utilizada para llevar a cabo esta iniciativa fue la de Diálogo Democrático, ampliamente trabajada, estudiada y sistematizada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el marco de la cooperación relativa a propiciar una mayor y mejor gobernabilidad en los países. Esta metodología posee 5 fases claramente definidas: la etapa exploratoria (aquí se definen los actores del proceso y las alianzas), la etapa de diseño, la etapa del diálogo (neurálgica en el proceso de generación de consensos, orientaciones y políticas), la etapa de la creación del COPEME, y la etapa de implementación y actualización.

Los factores críticos de éxito que se han identificado durante el proceso están relacionados con la viabilidad de la aplicación de las políticas educativas diseñadas en este proceso de compromiso nacional por la educación. En tal sentido se ha determinado que la viabilidad de estas políticas está relacionada con: 1. voluntad del nivel político para su implementación, 2. disponibilidad de recursos financieros y de recursos humanos calificados, suficientes y comprometidos, 3. articulación entre los distintos niveles del sistema educativo y las instituciones que lo conforman, y 4. empoderamiento y participación de la ciudadanía a través en los espacios y mecanismos de implementación. El objetivo de todo el proceso e iniciativa es hacer de la educación una causa nacional en la República de Panamá.

¿Por qué es importante este caso para las discusiones de reforma educativa en nuestro país? A mi juicio, por 2 razones fundamentales: alianzas y procesos.

Definir la alianza de actores es el paso primero y fundamental, siempre menospreciado en nuestro país. Confundimos legitimidad de origen (tener los votos en las urnas o en el parlamento) con legitimidad procedimental (tener las ideas de todos los actores integradas dentro de los proyectos de ley). Esta confusión no solo empobrece el debate democrático (interpretado como un juego de suma cero, cuanto más tengo de una, menos me intereso por la otra), sino que además hiere de muerte a cualquier ley aprobada por el Congreso, ya que la hace lábil de ser reemplazada en el primer cambio de mando del poder político. Así, no solo nos habituamos a interpretar a las leyes solo como unas orientaciones de práctica circunstanciales, a la espera de ser reemplazadas, sino que además nos enfrentamos con un permanente zigzag legal y normativo que nos impide crear, crecer, mejorar. Nunca logramos hacer pie sobre un territorio firme, y siempre interpretamos a las leyes como un capricho ideológico del gobierno de turno, pensado más para jugar a la política electoral o presupuestaria, que para resolver estructuralmente los problemas de las personas más vulnerables.

La responsabilidad del poder político de turno es justamente crear alianzas que den estabilidad a los procesos de diseños de políticas de Estado, en particular a aquellas causas que se desean imponer como causas nacionales. Imagine por un segundo la discusión de nuestro ya abandonado Plan Maestro, discutido en profundidad por 8 o 10 actores educativos relevantes, representativos y permanentes. Seguramente, otro hubiese sido el destino de ese documento, ya abandonado.

Y en cuanto a los procesos, queda clara su valía, de la misma manera que se hace evidente lo poco que nos valemos de ellos a la hora de impulsar debates de ideas, acuerdos o construcciones colectivas. Debatir, integrar y acordar no solamente es saber escuchar, es mucho más profundo, genuino, humano y responsable. Es necesitar de las ideas y opiniones de otros para enriquecer las propias, y así serle de mayor utilidad a nuestro proyecto colectivo. Tan sencillo, pero tan trascendente. Y si no nos sale naturalmente, por las razones que fuere, debemos valernos de procesos, debemos apoyarnos en procesos y metodologías comprobadas, impulsadas por organismos imparciales y profesionales.

La presentación de la Ministra Paredes nos recuerda, con claridad, la necesidad de construir alianzas amplias y apoyarnos en procesos, si deseamos hacer de la educación una causa nacional, y no solo una disputa mezquina de egos y recursos del Estado. Sin proponérselo, la República de Panamá nos está dando una gran lección respecto de cómo iniciar un proceso de transformación de la educación. ¿A alguien interesará?

f. Perú, bien encaminado en educación

Reformar un sistema educativo es una tarea compleja, lo sé, pero posible. Una parte importante de la historia argentina está asociada a importantes procesos o hitos reformistas, por ejemplo, la ley 1420 del año 1884 o la reforma universitaria resultante de los acontecimientos de 1918. Como Argentina lo hizo en el pasado, muchos países en el mundo más recientemente han reformado sus sistemas educativos, con buenos resultados, y otros lo están intentando, con justificada esperanza. Ese sentimiento me traje de regreso de Perú, a donde participé días pasados en un importante evento. Viajé con la esperanza de encontrar gente interesante e interesada, y en cambio me encontré con un movimiento multiactores y el borrador de una importante agenda de reforma.

Si uno mira los resultados de aprendizaje del sistema escolar peruano, reflejados en los rankings comparativos internacionales, comprobará que no destaca ni en PISA (OECD) ni en los operativos regionales de medición (UNESCO). Eso dicen las fotografías. Sin embargo, cuando uno mira la película, resulta que Perú es el único país de la región que en PISA ha mejorado sistemáticamente desde la primera medición del año 2000, y que es uno de los sistemas que mayor salto mostró en las aprendizajes entre el operativo SERCE del 2006 y el TERCE del 2013.

En este contexto y frente a una atenta audiencia, a mi me tocaba exponer sobre el sistema de educación superior, guiado por la idea de intentar poner a las universidades al servicio de los estudiantes y del país. El recorrido que propuse fue relativamente lineal. Primero establecí un marco de la época, haciendo hincapié en la democratización de la información, en la redistribución de poder en un mundo en red y en la emergencia de la inteligencia artificial y de la robótica en nuestras vidas.

Establecido el terreno, dediqué unos minutos para hablar de los estudiantes actuales y de algunas de sus características más destacables, como son su pragmatismo, su capacidad para el autoaprendizaje, su valoración de la libertad y su naturalidad para integrar la tecnología en sus hábitos y prácticas cotidianas.

Luego abordé con un tono muy crítico el tema del Estado, alertando sobre dos tendencias muy peligrosas para el sistema educativo: políticas públicas cada vez más caras e ineficientes para resolver problemas agregados de aprendizajes, y la tendencia a sobrerregular, suponiendo que ello orienta y facilita, pero obrando en la práctica de la manera contraria. Esto lo planteé no solo para demostrar a los presentes que lo que pasaba en su gobierno era un denominador común en la región, sino también para hacerles notar que esas eran las condiciones desde las que debían tomar la decisión de reformar, que la situación ideal, perfecta, no llegaba nunca, y que por lo tanto uno no debía cruzarse de brazos hasta esperar mejores condiciones, sino que debía comenzar ya, hoy, con lo que hay.

Luego, abordé el tema específico de la educación superior, tocando temas de aprendizaje de por vida, de ofertas más fraccionadas, y de la necesidad de reorientar el sistema universitario hacia la resolución de problemas que los Estados acarrearán como una pesada deuda desde hace décadas.

Al finalizar, invité a los asistentes a reflexionar sobre la necesidad de crear alianzas amplias y generosas, de diseñar procesos transparentes y adecuadamente liderados, y de valerse de ideas originales que abracen la época. Había viajado dispuesto a decir las cosas de frente, sin pelos en la lengua, y así lo hice. Les dije que estábamos fracasando como generación, que los jóvenes veían en los adultos actitudes recurrentemente patéticas e inconducentes, y que no estaba claro si discutíamos de una forma honesta o deshonesta. ¿Carecemos de ideas y modelos, o de moral y principios? Es una provocación que vale la pena hacer, pues no está clara la respuesta. Pero no sabía bien cómo se iba a tomar la audiencia este abordaje e interpelación.

Para mi sorpresa, en el panel siguiente a mi ponencia, se oficializó la iniciativa de los organizadores de proponer un borrador de proyecto de reforma del sistema educativo, para hacer llegar a autoridades del Ministerio de Educación y ofrecer colaboración en su instrumentación. El borrador capturaría gran parte de los temas discutidos durante los dos días de trabajo, agrupados naturalmente en ejes o temáticas prioritarias: crear un nuevo modelo de gobernanza estatal que atenúe el excesivo centralismo del sistema, apuntalar la mejora de la gestión escolar, con mayor autonomía, crear y nutrir verdaderas

comunidades de aprendizaje, pensar un sistema universitario al servicio de los nuevos alumnos, y alcanzar un pacto nacional por la educación que comprometa a todos los actores.

Por supuesto que esta iniciativa no se creó en respuesta a mis planteos, pero sin dudas está sumamente en sintonía con el cierre de mi participación, en donde alentaba a crear alianzas y diseñar procesos. De hecho, durante gran parte de la jornada de trabajo estuvieron presentes autoridades de la cartera de educativa del gobierno, escuchando, participando en el escenario, moderando debates o simplemente dialogando con la gente entre charla y charla. Algo bastante inusual en nuestro país, en donde a duras penas logramos que las autoridades educativas de gobierno vengan a compartir con los asistentes sus visiones (¿?) en el tiempo asignado en los programas de los eventos, luego de lo cual se retiran raudamente rodeados de asistentes personales y equipos de protocolo y ceremonial. En este caso, me tocó estar sentado en primera fila al lado del Ministro de Educación de Perú, Daniel Alfaro, mientras los oradores se sucedían en el escenario, hablando sin miramientos sobre el sistema, criticando cuando lo creían necesario y animando un accionar colectivo más enérgico y enfocado en los aprendices. El Ministro siguió con atención cada participación, y a su turno contó en detalle el plan educativo del país, mientras sostenía en la mano un gran nudo representando aquello que él mismo y todos los asistentes y oradores debía ayudar a desanudar. Una madurez de diálogo sorprendente y envidiable, sumando a un conocimiento de la normativa y de la problemática escolar que habla a las claras de que el sistema importa y el problema preocupa.

Viajé a Perú conociendo los datos del sistema, pero, ahora lo sé, careciendo de la perspectiva que me aportaron tantos insights, tanta energía, tanto respeto por los aportes de los otros. Si este país está en la antesala de una verdadera transformación del sistema educativo, o solo frente a un amague bien simulado, solo lo podremos saber con el tiempo. Y serán los ciudadanos de este país y los líderes interesados en modificar las dinámicas del sistema educativo, los que finalmente darán respuesta a ello. Sin embargo, me quedo con la sensación de que allí hay terreno fértil para hacer, para darle vida a una trayectoria novedosa que puede cambiar la vida de millones de peruanos.

¡Cómo me llena de ilusión ver tantas voluntades bien orientadas!

g. Recargando un debate regional

Depende. Esta pequeña palabra se me grabó en la cabeza en una de las maestrías que realicé, ya hace más de 20 años. Cada vez que discutíamos un caso de estudio con mis compañeros de clase e intentábamos precipitarnos con una argumentación que considerábamos sólida, el profesor nos paraba con un ‘depende!’ y nos forzaba a reflexionar y clarificar las dimensiones que estábamos considerando para concluir de tal manera. Entender el lugar, la coyuntura particular, la carga subjetiva influenciando el juicio al momento de analizar una situación, cualquiera sea su naturaleza, se incorporó en mí como una forma natural de observar, reflexionar y, eventualmente, hacer.

Hace exactamente 4 años comencé con la redacción del libro ‘Yo qué sé (#YQS), la educación argentina en la encrucijada’, y ahora decido sentarme nuevamente para continuar con esa misma discusión y diálogo con el lector, por supuesto agregando algunos giros y novedades. Sin embargo, lo primero que me viene a la cabeza en el momento cero de esta nueva aventura es, ¡justifica actualizar el debate,

siendo que pasaron tan solo 4 años? ‘Depende’, me diría mi profesor. Ese período de tiempo puede parecer poco para algunas personas, actividades o eventos. Piense, por ejemplo, que solo vivimos un mundial de fútbol (2014), uno de rugby (2015), una olimpiada (2016), una sola elección para presidente (2015 en Argentina). Seguro que muchas personas siguen trabajando en la misma empresa y actividad, me animo a asegurar que usted sigue en el mismo rubro e industria. También el empleado textil la sigue peleando por igual, el político sigue viviendo de los otros, el periodista continúa hablando de los mismos problemas, el empresario lo sigue siendo, mientras el bancario sigue cobrando bonos a fin de año. Visto así, 4 años no parecen gran cosa, y hasta no justificarían ‘reabrir el caso’ del debate educativo propuesto por ‘Yo qué sé’.

Parecería que la suerte está echada, ¿no es cierto? Bueno, no. Si usted trabaja en educación, ¡4 años en esta época de la historia es un montón de tiempo! El entorno tecnológico dentro del cual las instituciones educativas operan se ha seguido transformando de una manera exponencial. Piense que el canal Youtube, que se creó apenas en 2004, hace 4 años ya recibía entre 50 y 80 horas de video por minuto, y ahora supera las 500 horas. Haga las matemáticas y reflexione sobre los posibles impactos de este solo fenómeno en la educación que se imparte en escuelas y universidades. ¿Acaso la explosión de los videos tutoriales no altera la forma de distribuir conocimiento en el mundo? ¿Acaso ello no tiene un gran impacto en la forma en la cual niños y adolescentes consumen contenido, aprenden destrezas y generan significados? ¿Acaso solo Youtube pasó de 80 a más 500 horas de videos subidos por minuto sin filtro a la red, mientras el resto se mantuvo estable y sin cambios? ¿Acaso uno puede suponer que el primer Papa TED, la revolución blockchain y las criptomonedas, el big data, la robótica y la inteligencia artificial no tienen un impacto espectacular en la educación? Ese es justamente el supuesto que justifica retomar el debate iniciado 4 años atrás. Ese es el gran ‘depende’ que apuntala la intención y pretensión de este nuevo diálogo, de este debate renovado y actualizado.

Cuando en 2013 comencé a juntar las piezas del debate y discusión que luego propuse y presenté, mi atención estaba centrada en la Argentina, país en el que resido. En ese momento, el país estaba a las puertas de unas elecciones presidenciales sumamente críticas (todas las elecciones lo son, pero en esas en particular había más cosas en juego), y me había propuesto hacer una contribución. ¿Cuál contribución? La de ofrecer un texto de fácil lectura en donde se pudiese encuadrar el debate educativo entre la realidad de la coyuntura (siempre apremiante, con malos rendimientos, discutida a los gritos, pero sin información fiable) y los desafíos de la época (en estado beta y avanzando a gran velocidad nadie sabe bien hacia dónde). Mi interés era alentar un debate sobre educación más informado y desafiante, organizado y original e innovador. Y fue por ello que organicé ese texto con un propósito específico: ayudar a discutir mejor de educación en mi país. Al hacerlo, no solo me valí de casos de innovación educativa desarrollados por compatriotas, sino que además desplegué un capítulo entero describiendo el entramado legal, regulatorio y normativo a través del cual se gobierna el sistema educativo nacional. Medio pesado (me lo confirmaron algunos amigos y colegas de esos que no tienen filtros...), pero necesario, muy necesario para el debate que debía ocurrir, para el aporte que deseaba realizar.

A pesar de esa orientación más bien local del texto, visto en perspectiva, aquel libro resultó un gran acierto. Tanto el lenguaje utilizado, como el deambular zigzagueante entre la teoría actualizada y experiencias personales relevantes, como el diálogo fluido entre la coyuntura y la época, el planteo propuesto colaboró en gran medida a situar el debate y desafío educativo en su justo punto. A pesar

del sello tan argentino, que muchas veces disuade al lector extranjero, fue sumamente apreciado y debatido por colegas en diferentes países de la región. Y fue precisamente eso lo que me convenció de que valía la pena retomar el debate, pero en esta oportunidad proveyéndole un tono y orientación más regional y menos local.

A fines del 2015 se conocieron resultados de una investigación impulsada por Gallup sobre el estado de la educación y de la innovación educativa en el mundo. Se consultaron más de 1.500 expertos educativos de 149 países diferentes, y los resultados se agruparon en 9 diferentes regiones. Latinoamérica se ubicó como la región del mundo que menos innova en educación, y además destacó por ser el lugar en donde peor se enseñan contenidos del siglo XX (matemáticas, por ejemplo) y del siglo XXI (creatividad, por mencionar alguno). ¿Cómo no reorientar el debate hacia este territorio que tanto amamos, hacia esta realidad que tanto nos duele, hacia este mandato al que no podemos correrle el cuerpo!

Por eso decidí retomar el debate y darle este nuevo giro y orientación. Respetando la estructura, estilo y arquitectura conceptual, me propongo en este nuevo texto retomar las riendas del debate del libro 'Yo qué sé (#YQS)', pero recargado y actualizado. El texto y aventura que usted tiene entre las manos está recargado de nuevos datos y evidencias sobre el estado de la educación en la región. Desde ese lugar, el libro resulta más sólido, abarcativo y persuasivo que su predecesor. También, a diferencia del anterior, el libro ofrece casos de diferentes países de la región. Claro que no todos los países están representados, ni siquiera todos los casos educativos innovadores de cada país están relevados. En este sentido no resulta un relevamiento estadístico, ni siquiera un índice o catálogo de buenas prácticas. El mismo principio que guió la elección de los 4 casos presentados anteriormente es el que ahora prima para mostrarle lo que usted leerá más adelante.

También este nuevo texto está recargado de nuevos debates sobre el tema, muchos de los cuales presencié y hasta propicié. Debatir nos expone, pero también nos acerca. Debatir en educación en un contexto cargado de frustraciones, información imperfecta e intenciones dudosas de las contrapartes, es un gran desafío que nos obliga a ser metódicos, disciplinados y enfocados. En ese sentido, en este nuevo libro vuelvo a comprometerme con esos debates y argumentaciones, al dejarlos por escrito. Finalmente, este nuevo libro viene recargado de anécdotas personales. Vivo mi tarea educadora con gran apasionamiento durante las 24 horas, y eso hace que le encuentre una dimensión educativa a eventos, conversaciones, episodios o hechos ordinarios de la vida cotidiana que tal vez otros no llegan a percibir. De tanto que pienso y siento el tema, de tanto que obro en el campo educativo, más hechos percibo, más capacidad reflexiva desarrollo sobre la materia, y mejor me sitúo para hacer de esas vivencias personales un insumo útil al debate propuesto.

En alguna oportunidad leí una entrevista a Daniel Dennett, escritor norteamericano y uno de los filósofos de la ciencia más destacados en el ámbito de las ciencias cognitivas, especialmente en el estudio de la conciencia, intencionalidad e inteligencia artificial. En un pasaje de la entrevista el experto se despacha con el siguiente concepto: '...Tenemos muchas instituciones, costumbres, hábitos, tradiciones, que sobreviven a su utilidad. Pueden haber sido útiles en algún punto, y algunos ítems culturales están excelentemente diseñados para beneficiarse... a sí mismos. Son parásitos culturales que viven de nosotros, no nos hacen ningún bien y sólo son buenos para hacer más copias de sí mismos. Como las ratas y las cucarachas: son especies culturales "sinantrópicas": evolucionan para vivir en compañía de los seres humanos, pero no están domesticadas...'. Instituciones, costumbres, tradiciones

que sobreviven solo para hacer copias de si mismos, sin beneficiar más al hombre. Que potencia de observación, en un contexto en donde estamos intentando rencontrar el sentido de las instituciones de educación, resignificar la tarea de los educadores y reinventar una práctica en apariencia obsoleta que está siendo criticada por expertos y observadores, y que además está dando resultados agregados de aprendizaje deficitarios. ¿Acaso en este debate, las ratas son las escuelas y las cucarachas las universidades? Vale la pena profundizar sobre el tema sin ofenderse, y este libro hace su aporte.

En el foro de Davos del 2017, Sergey Brin, cofundador de Google y Alphabet, fue presentado por el presidente del foro como uno de los emprendedores más importantes de los últimos tiempos. Sin embargo, al turno de responder su primera pregunta sobre las fronteras de la cuarta revolución industrial, comenzó advirtiéndole a la audiencia que debían dudar de sus respuestas y aseveraciones, pues su propia experiencia profesional le indicaba que lo que pudiera parecer terreno firme o ideas adecuadas en un momento, al día siguiente, literalmente, podían variar por completo, y viceversa. Y el ejemplo que utilizó para graficar su argumento fue su sorpresa al ver como el área de inteligencia artificial dentro de Google pasó de ser un pasatiempo de un trasnochado sin mayor trascendencia, a ser uno de los proyectos más importantes de la compañía, que hoy cruza transversalmente casi todos los proyectos más estratégicos de la empresa. La conexión entre Dennett y Brin a través de la inteligencia artificial cruza transversalmente este debate y libro, por la sencilla razón de que cruza y marca la época de una manera muy particular. Esa cuarta revolución industrial de la que aún sabemos poco, pero que anticipa en breve un mundo con 100 mil millones de aparatos conectados a internet, autos auto comandados y robots que no solo reemplazan nuestros trabajos rutinarios, sino que además generan conciencia, esa cuarta revolución amerita una discusión educativa profunda, honesta, ingeniosa.

Hace unos días participé de un programa televisivo en donde advertí que la época le exige a este sistema educativo ideas originales, alianzas generosas y audacia política. Creo que, 4 años después, retomar el debate 'Yo qué sé', recargarlo de datos y sentido, y reorientarlo hacia una discusión más regional, es una invitación a pensar diferente la educación, y a desplegar una nueva hoja de ruta. ¿Es este el libro para usted? ;Depende! Si se interesó por este pequeño prólogo, estoy seguro de que encontrará sentido e ideas útiles en las páginas siguientes. Por lo tanto, ¡adelante y suerte!

h. La región frente a la robotización

Se estima que actualmente en Argentina hay una relación de 16 robots por cada 10.000 trabajadores manufactureros de todas las industrias, en comparación con una media mundial de 74 robots. Este indicador sitúa a nuestro país en una posición de bajo nivel de robotización laboral, no solo en comparación con los países que lideran esta tendencia, como Corea del Sur con 531, Singapur con 398 o Alemania con 301, sino inclusive en comparación con otros países de la región, como México que posee 33 robots por cada 10.000 trabajadores.

La situación despareja del índice de robotización entre los países también se verifica entre las industrias, con la automotriz y la de la electrónica liderando el crecimiento y la expansión de un fenómeno que provoca tanto estupor y asombro, como rechazos y cuestionamientos. Esto dice la fotografía.

Al observar la película se observa que, desde el año 2003 hasta la fecha, la venta mundial de robots se triplicó, pasando 81 mil unidades por año a 245 mil, y se estima que dicho valor alcanzará un nivel cercano al millón de ventas mundiales para el año 2025, sosteniendo una tasa anual compuesta de expansión mundial del 15%. Las estadísticas se pueden consultar en informes de descarga gratuita que publica regularmente la Federación Internacional de Robótica, y el desarrollo de un cuadro argumentativo más amplio y exhaustivo se puede leer en el último libro del periodista Andrés Oppenheimer.

El panorama, en Argentina, pero también en la región, es claro: los robots y la automatización del trabajo avanza en todo el mundo, a tasas chinas, aún en los países con bajos niveles de automatización de sus sistemas de producción. En un trabajo publicado por el BID en colaboración con los Bancos de Desarrollo de África, Asia y Europa, se señala en una pequeña nota al pie que aproximadamente el 53% del tiempo dedicado al trabajo en Colombia y Perú, y cerca del 50% del tiempo en Argentina, Brasil, Chile y México podría ser automatizado en el mediano plazo. Si, como está leyendo.

¿Qué será del ser humano en un mundo dominado por los robots, la inteligencia artificial y el aprendizaje profundo generado por máquinas y algoritmos?, se preguntan unos y otros. ¿Cuánto espacio de práctica profesional queda para un médico, un abogado o un periodista, pero también para un chofer, un obrero fabril o un oficinista? ¿Acaso todas nuestras profesiones tienen los días contados, poseen fecha de vencimiento?

Si bien existen un sinnúmero de investigaciones que actualmente intentan predecir el grado de “vulnerabilidad” de cada trabajo y profesión frente a la automatización y reemplazo por máquinas inteligentes, es difícil tomar a alguno de ellos como definitivo. El mundo actualmente posee su propia grieta, enfrentando a tecno optimistas con tecno pesimistas, intentando echar luz a un horizonte próximo novedoso de contornos borrosos, caracterizado justamente por la imposibilidad de predecir en su configuración y balance final entre máquinas y humanos, entre fríos algoritmos y sensibles corazones.

Frente a este panorama, desde el Congreso de Educación y Desarrollo Económico realizamos ya desde hace unos años una encuesta en donde siempre preguntamos sobre la calidad del egresado universitario. ¿Estamos preparando a los actuales estudiantes universitarios de la región para este futuro laboral tan cercano, tan dinámico, tan novedoso, tan intensivo en el uso de tecnología aplicada? ¿Capturan con precisión las instituciones de educación superior de Latinoamérica el desafío que la época impone, y que la robotización del trabajo supone?

Las respuestas que obtenemos cada año en la citada encuesta no son alentadoras, pues nos hacen creer que está todo relativamente bien. Los adultos piensan que estamos proveyendo adecuados conocimientos en un 48% (este y los siguientes son valores netos entre respuestas positivas y negativas), adecuadas competencias en un 16%, que estamos preparando a los estudiantes universitarios para aprender a lo largo de toda su vida en un 43%, y que les estamos otorgando una experiencia de educación superior mejor a la de otros países de la región en un 57%. ¿De verdad pensamos que las universidades, si, estas, están preparando bien a nuestros actuales alumnos para que trabajen con comodidad en un mundo rodeado de robots? No es una pregunta abstracta, no es más una pregunta abstracta. Y tampoco es una pregunta para hacerse solo en Argentina.

El dato se agrava al comprobar que son los mismos estudiantes los que piensan de una manera casi idéntica. Suponen que les estamos proveyendo adecuados conocimientos en un 47% (vs 48% de los adultos), adecuadas competencias en un 13% (vs 16%), que estamos preparándolos para aprender a lo largo de toda su vida en un 46% (vs 43%), y que les estamos otorgando una experiencia de educación superior mejor a la de colegas de otros países de la región en un 33% (vs 57%).

La creencia coincidente entre adultos educadores y educandos universitarios, finalmente, genera una conciencia de cambio (o de quietud...), e impulsa una agenda de trabajo (que puede ser más o menos ambiciosas, más o menos transformadora).

Dejando de lado las advertencias emanadas de una encuesta de Gallup del 2015, que señalaba a Latinoamérica como la región del mundo que menos innova en educación, y el ranking Reuters del 2017 de las universidades más innovadoras del mundo, en donde no figuraba ninguna universidad de la región entre las primeras 100, lo cierto y concreto en el plano institucional es que la región sigue mirando el advenimiento de los robots en nuestras vidas como algo evitable, no necesariamente inminente. ¿Acaso no pensábamos lo mismo de los teléfonos inteligentes cuando en 2007 salió a la venta el primer Iphone? Muy caro, muy tecnológico, muy sofisticado, muy lejano, eran algunos de los argumentos “defensivos” de aquel entonces. Según ellos, no valía la pena tomárselos en serio, pensarlos integrados al proceso de enseñanza y aprendizaje. Solo 11 años más tarde, los hogares y las aulas están inundadas, literalmente, de esos mini robots, y ya solo queda a los nostálgicos entusiasmarse con alguna noticia que indique que algún docente o ministro prohibió su uso en clase. Solo eso, mientras Troya arde.

Quienes diseñan políticas públicas educativas desde el gobierno y quienes conducen instituciones y proyectos educativos en la región deben poner su práctica, ingenio y energía colectiva en diálogo con esta realidad inminente de robots, robotizaciones, algoritmos y análisis de cantidades ingentes de información. El mundo de la cuarta revolución industrial toca a la puerta, y posee una densidad tecnológica y robótica como nadie pudo imaginar. Urge que educación y empleo, final y definitivamente, se unan para domesticar a los robots que rodearán nuestras vidas y poblarán la región en el corto plazo.

Aunque resulte curioso, cuanto más pensemos al futuro de la robotización reconociéndonos como un verdadero colectivo de personas y de voluntades, más naturalmente será su integración a nuestras vidas y trabajos, y más sencillo será adoptar nuevas políticas educativas, y adaptar nuestras instituciones. Los países de la región tienen una gran oportunidad por delante frente a este fenómeno, y la educación, la nueva educación, puede, debe convertirse en la plataforma sobre la que acordemos un nuevo pacto regional.

i. Conclusiones

Como habrá notado, hay algunos países que están avanzando, convencidos de que hay futuro, de que el porvenir es un punto en el horizonte que debe impulsar la acción colectiva y colegiada de toda una Nación en materia educativa. Se puede hacer, las situaciones que leyó sobre Uruguay, Perú, Panamá, por mencionar casos puntuales, son casos que inspiran y animan. Entonces, si conocemos los

problemas, y sabemos que hay países y gobiernos que abordan esos problemas con la firme intención de resolverlos, nada indicaría que otros no lo puedan hacer de la misma manera.

Tal vez, y digo solo tal vez, nos estemos haciendo la pregunta equivocada. En vez de preguntarnos qué hacer, tal vez deberíamos preguntarnos qué evitar. Y aquí tengo algunas respuestas que pueden echar luz sobre el asunto.

En primer lugar, debemos evitar sentirnos tan únicos, tan particulares, que no podamos ser comparados con nadie, y nada que se haga en otro lado pueda ser considerado seriamente para hacerse en nuestro territorio frente a nuestro problema. Nadie es así en el mundo, nadie puede atribuirse una condición tal de particularidad que lo haga incomparable con el resto del mundo. Estamos hablando de educación, de que los chicos aprendan a razonar, a interactuar mejor con otras personas y con los problemas, de que desarrollen autogobierno personal y sensibilidad, de que se hagan responsables y desarrollen conductas éticas. Todos queremos lo mismo en todo el mundo, y casi todos desplegamos herramientas similares para hacerlo, así que no es cierto que seamos tan particulares como para no hacer caso a lo que a otros les funciona.

En segundo lugar, debemos evitar sentirnos tan pobres, tan desposeídos de recursos materiales y económicos, que nada de lo que hagamos finalmente alcance. Todos los países del mundo, hasta el más próspero y pudiente, en algún momento de su historia no tuvo recursos, ni instituciones, ni mapas de los ríos, ni evidencias científicas, ni instrumentos de medición de ninguna índole, y así y todo se las arregló para prosperar. Inventando o replicando, los países que finalmente lograron alcanzar altas tasas de alfabetización, bajas tasas de desempleo y altos estándares de calidad de vida han desarrollado un recorrido que ha superado todos los obstáculos, todos esos obstáculos que desde nuestro territorio estamos diciendo que nos anclan para siempre. No es verdad, no somos tan pobres, tal vez más hipócritas y peores administradores, pero la pobreza como condición no nos estanca. Diría, ¡todo lo contrario! ¿Acaso alguien puede suponer que el pobre, persona o comunidad, vive realizado en tal condición? Debemos evitar escudarnos en este argumento pueril.

En tercer lugar, debemos evitar sentirnos tan inteligentes, tan creativos, como para poder encontrar una solución a los problemas que nunca antes nadie ideó. Puede pasar, está claro, que alguna vez tengamos como sociedad un momento Eureka. Pero no podemos descansar en ello como sistema estándar de resolución de problemas. Debemos tener más procesos que mentes brillantes, debemos amigarnos con las metodologías por encima de los personalismos, debemos acordar metas y métricas, y convertir la supervisión de ello en un diálogo entre los problemas y los diseños institucionales. La inteligencia colectiva no surge de la sumatoria de las inteligencias individuales, sino de la armonización de diseños institucionales que permiten abordar problemas complejos o de gran escala.

Y, por último, debemos evitar sentirnos tan condicionados por las acciones u omisiones de otros, creyendo (o intentando hacer creer a otros) que ello nos deja reducidos a ser solo un grano en un médano. Claro que solos no podemos, pero la verdad es que nunca estamos solos, y en conjunto se pueden impulsar una cantidad impresionante de cambios, a pesar de que siempre haya ‘otros’ mirando para otro lado.

Correr de esos lugares en donde a veces nos estacionamos es una buena manera de liberarnos de ataduras culturales, de etiquetas sociales, de trampas intelectuales, que a veces solo han sido instituidas para evitar el cambio. En la región, en esta región que tanto nos desafía y entusiasma, debemos pechar con valentía a todo lo que nos ubique en un lugar de inacción, de asilamiento, de torpeza, de retroceso. Solo así realizaremos que aquello que hacen unos, también puede ser impulsado por nosotros, a pesar de todas las restricciones.

6. INFORMES

a. Introducción

Veamos, tenemos hasta ahora un capítulo sobre innovación educativa, tema central de mi actuación profesional. Pegadito, como no podía ser de otra manera, otro capítulo sobre la reforma educativa (que tanto anhelamos, y tan poco observamos). Luego, unas reflexiones sobre la situación de la educación superior, a veinte años del Acuerdo de Boloña, y, finalmente, uno sobre situaciones educativas puntuales de países de nuestra región.

Presentado lo anterior, me resultó necesario proveer reflexiones sobre algunos informes que considero relevantes, con algunas aclaraciones previas. En primer lugar, todos los informes de los que hago referencia son de libre acceso y se pueden descargar de los portales de las instituciones que los elaboraron. Por lo tanto, todos los argumentos que de ellos extraigo están de alguna manera contenidos en sus métricas, datos y elaboraciones. Vayan y vean, y verifiquen, no solo la consistencia entre lo que argumento y lo que allí aparece, sino también la existencia de muchos más datos, series, tablas, gráficos y comparativas, que tal vez encuentre interesantes como complemento. O sea, le dejo no solo mis argumentos, sino también las pistas por donde profundizar.

En segundo lugar, le aclaro que la elección de estos informes no responde a una cuestión ideológica en particular, ni tampoco a una preferencia política o pedagógica especial. La elección es más bien práctica, episódica, y está vinculada con mi cronograma y agenda de trabajo. Las reflexiones sobre el Operativo Aprender son de gran relevancia en mi país, y ocupan un lugar de gran trascendencia en mis reclamos, discursos, conferencias y propuestas. Por eso sigo la publicación de sus resultados con tanto celo. Por su parte, el informe de *The Economist* ocupó un lugar importante en un Congreso que organicé, a donde inclusive invité a un periodista de ese medio para discutirlo. El informe de la Fundación Varkey me pareció sumamente importante, dado el afán de esta institución por devolver jerarquía y atención hacia la labor de los docentes, debate muy necesario en el país y en la región. Y lo mismo podría decir del informe *NMC Horizont*, clave para comprender el debate sobre la educación superior. Finalmente, el informe de la red de escuelas me resultó de gran trascendencia, pues la Provincia de Buenos Aires representa el 40% del sistema educativo de Argentina, así que todo lo que se experimente en ese territorio y sistema tiene la capacidad latente de modificar la dinámica del sistema educativo de todo el país.

Finalmente, me parece importante acordar que estos informes no son solo válidos para aquello que se está analizando, sino que poseen, a mi juicio, una validez más amplia, de aplicación más universal. Si bien analizan un sistema o grupo de prácticas delimitadas, sus conclusiones bien podrían ser utilizadas para analizar sistemas o prácticas equivalentes de otros territorios. Son arquitecturas argumentativas que emergen de una forma de observar, medir, relevar, tabular, proponer, aspirar. Diferentes tamaños y métricas, es cierto, provenientes de distintas instituciones, verdad, pero todos buscando establecer un diálogo entre metas, aspiraciones, funcionamiento y todas las variables y actores involucrados. Los informes son más una forma de dialogar que una radiografía, y como tales deben animarnos al diálogo.

Queda así presentado el capítulo de los informes. Lea con ojo crítico, y nos encontramos al final de estas líneas para concluir con algunas ideas finales.

b. Operativo Aprender, episodio 2

Los informes publicados recientemente por el gobierno son de gran utilidad.

Creo que la noticia del día no es tanto el progreso en lengua o en ciencias, tenues, por cierto, sino la disciplina pública de mostrar regularmente en detalle en dónde estamos parados en calidad de aprendizajes en todo el territorio nacional. Y mostrarlo, aunque los valores sean malos. Visibilizar el problema. Nunca antes había existido un Operativo Aprender como el desplegado en 2016, y mucho menos otro de magnitud similar, solo un año después, cuyos datos se acaban de poner nuevamente a disposición de la sociedad. Dos millones de evaluaciones para analizar y diagnosticar con detenimiento. En este sentido, celebro el trabajo realizado y la publicación de esos datos, agregando la mirada comparativa, no solo contra el mismo operativo del año anterior realizado por Cambiemos, sino principalmente contra operativos realizados por el gobierno anterior. Esta publicación pone en diálogo al gobierno de Cambiemos con el Kirchnerismo. Esta publicación nos permite poner a los chicos por encima de la política, felizmente, finalmente.

No obstante lo anterior, la fotografía sigue siendo mala, crítica, como no podía ser de otra manera. Los porcentajes de alumnos en niveles más que básicos de aprobación son exiguos prácticamente en todas las mediciones, en todas las disciplinas, acentuándose en escuelas de gestión estatal, en los segmentos socio económicos más vulnerables y en algunas provincias y jurisdicciones en particular. En ese sentido, no creo que el ministro o ningún funcionario educativo esté en condiciones de ser autocomplaciente, ya que continuamos en terapia intensiva. No hay nada para celebrar, pues aún no hay tendencias. Los niños evaluados en este operativo son diferentes a los evaluados el año anterior, así que las variaciones bien podrían ser explicadas por variación de la muestra. Alguien podría argumentar que, por tal motivo, las mediciones arrastran un error muestral que justifica cambios menores en cualquier dirección, así que no prestaría tanta atención a la mirada comparativa. Las tendencias que darían indicios de cambios son series de tiempo plurianuales, digamos no menores a 3 a 5 años. Ello permitiría conjeturar mejor, pero no las tendremos hasta el año 2022. Mientras tanto, conviene poner el foco en otros aspectos de este Operativo. Por ejemplo, sería bueno observar el progreso o variación logrado sobre poblaciones de escuelas sobre las que se haya trabajado en detalle con instrumentos o estrategias pedagógicas específicas. El interés primario de la sociedad es que los niños aprendan más y mejor, y el interés principal de los funcionarios educativos debería ser entender cuáles son las estrategias e intervenciones que logran el mejor impacto en la modificación de los aprendizajes. Entender qué logra impactar aprendizajes, por qué lo hace, en qué proporción y población genera el mejor resultado, para luego ponerlo al servicio del resto del sistema, para que ser aprovechado por todos los actores interesados y con responsabilidad sobre el sistema. Mientras tanto, y hasta tanto no se discuta sobre estas herramientas y diseños exitosos, sugiero ser cautos, no sobreactuar, y acelerar la iniciativa parlamentaria reclamada por el presidente en la apertura del año ordinario del Congreso, referida a anular el artículo 97 de la ley 26.206. Publicar el detalle de los aprendizajes de las escuelas permitiría hacer comparativas y análisis más exhaustivos, y daría al ciudadano una herramienta muy potente de control del funcionamiento de la escuela de sus hijos.

En matemática en particular el país continúa con un problema mayor, pues los niveles mostrados confirman lo observado en el operativo anterior: quienes gradúan, lo hacen con una enorme falencia en este tipo de conocimiento. Aún si el operativo hubiese mostrado un progreso (gracias a Dios no lo hizo...), igual el resultado hubiese sido alarmante, pues significa que los chicos tocan la puerta de la universidad con ese mal nivel de preparación. Por esa razón, en parte, ¡huyen de las ingenierías y carreras científicas!

¿Cómo se puede mejorar el desempeño matemático de los chicos? Variando la didáctica se podría hacer una revolución. Al estilo Adrián Paenza, haciéndola divertida y desafiante, o al estilo Eduardo Sáenz de Cabezón, haciéndola emocionante y épica, o al estilo Ron Clark, haciéndola práctica y tangible.

Participé en una clase de matemática en la Ron Clark Academy, en Atlanta, y verifiqué el nivel de involucramiento que el profesor Ron lograba con sus alumnos de primaria, al forzarlos a resolver como repartir el costo de la cuenta de un restaurante entre los que habían participado, agregando propina y descartando algunas deudas cruzadas que algunos tenían con otros. La clase transcurrió con un gran dinamismo y participación de los alumnos, quienes finalizaron cantando todos juntos la canción de las matemáticas. Hay una gran cantidad de material disponible en la web sobre este docente, su práctica y su academia. Solo es necesario interesarse un poco, tomarse un tiempo, y animarse a probar alguno de sus abordajes y recomendaciones dentro del aula.

La vida cotidiana está plagada de problemas reales que demandan comprensión y dominio matemático, así que enseñar para la comprensión práctica y no para la memorización y evaluación estandarizada es especialmente clave en esta disciplina. Y el problema hay que abordarlo con mayor energía y urgencia en los primeros 4 años de la escuela primaria, allí se marca la cancha.

Se abrió, por lo tanto, el segundo episodio de lo que recién es la primera temporada del Operativo Aprender. Aún estamos presentando los problemas y caracterizando a los actores, aún estamos delimitando el territorio de esta historia. No me dejaría llevar por la supuesta euforia de unos u optimismo de otros. En las series, los personajes entran y salen cuando uno menos se lo imagina, pero los problemas siguen allí, a la espera de que alguien los resuelva definitivamente, a la espera del siguiente episodio. Me animo al pensar que, en esta serie, todos somos protagonistas, o al menos todos estamos invitados a participar.

c. Educación privada en tiempos de mala política educativa

Mientras un nuevo paro docente vuelve a la primera plana de los medios y a la consideración de la población (que suele preocuparse cuando esto ocurre, bajo la creencia de que cuando hay clases todo transcurre con normalidad...), los resultados del Operativo Aprender van pasando a un segundo y lejano plano.

Debo confesar que me entusiasmo mucho cuando aparecen datos como los publicados por el gobierno sobre este tema, más allá de lo que muestren y de cómo salga el país en la fotografía. Los 2 informes de resultados de primaria y secundaria subidos a la página web del Ministerio de Educación de la Nación días pasados son un recurso analítico de extraordinario valor, no solo por la calidad propiamente dicha

de sus datos y observaciones, sino también porque corresponden a una evaluación tomada hace escasos meses. Son muchos datos, y son actuales, aportando una pequeña mirada comparativa, y abriendo la posibilidad de delimitar con mayor precisión el contorno de los problemas a resolver, que son una cantidad y son complejos.

La publicación de los citados informes se suma a estadísticas y análisis que desde otros sectores han comenzado a sistematizarse, sea desde el sector privado (por ejemplo, del Centro de Estudios de Educación Argentina, de la Universidad de Belgrano), desde la sociedad civil (por ejemplo, del Observatorio Argentinos por la Educación) o desde organismos multilaterales (por ejemplo, la OEI y el Diálogo Interamericano acaban de publicar un valioso trabajo sobre el estado de las políticas públicas docentes).

El Operativo Aprender durante 2017 hizo foco en la medición de los aprendizajes de ciencias sociales y naturales en grado 6, y de lengua y matemática en grado 12. La información es abundante, ya que se procesaron 900 mil exámenes (casi el doble de evaluaciones que se completan en las pruebas PISA) provenientes de 30 mil establecimientos educativos, y casi toda la discusión pública giró en torno a si había o no progresos en algunas mediciones en comparación con el año o la medición anterior.

Más allá del poco progreso mostrado en los aprendizajes entre Operativos (a mi juicio, dentro de lo esperable), me interesó especialmente la mirada comparativa entre la educación de gestión estatal y aquella de gestión privada. Ahora sabemos con contundencia que los alumnos aprenden mejor en las escuelas de gestión privada en todos los contenidos evaluados. Se vuelve a dejar en evidencia la gran brecha que separa ambos niveles de aprendizajes, agregando ahora el dato de que en el nivel socioeconómico (NSE) bajo solo el 4% del alumnado de primaria asiste a escuelas privadas, mientras que en el NSE alto lo hacen el 64% de los alumnos del mismo segmento educativo. En la escuela secundaria pasa algo parecido, con 10% del NSE bajo en escuela privada, contra un 67% en el NSE alto. El dato novedoso, sin embargo, es que en las escuelas de gestión privada los alumnos miden mejor aún cuando se hace la apertura por NSE. El NSE bajo de la privada mide mejor que el propio de la pública, y lo mismo con los NSE medio y alto. Eso significa que la escuela de gestión privada, para un mismo NSE, ofrece mejores oportunidades de aprendizaje en todos los campos curriculares medidos. No podemos enojarnos con el Presidente cuando habla de “caer a la escuela pública”, pues estos informes lo están dejando planteado con claridad.

Estos datos son inquietantes, pues hablan a nivel sistema de la falla estructural que está teniendo el funcionamiento de la escuela pública en todo el país. Por supuesto que no toda escuela pública funciona mal, pero a nivel sistema tenemos un problema de gran magnitud y complejidad, que en parte explica que Argentina ya posea el 29% de sus alumnos escolares en escuela de gestión privada, con o sin subsidio estatal.

Los padres saben que los chicos aprenden mejor en instituciones en donde se falta menos, en donde la infraestructura es mejor, en donde se repite menos de grado, en donde hay más materiales didácticos y recursos pedagógicos, y en donde estos se cuidan como propios. Existe en los informes una gran cantidad de información sobre clima escolar, alimentada por la opinión de los alumnos y los docentes. Una pena que no se haya respetado la misma apertura realizada en la medición de aprendizajes (pública y privada, rural y urbana), pues estoy seguro se hubiese verificado con claridad lo anterior.

No tenemos que enojarnos con aquellos que huyen hacia la escuela privada. Todo lo contrario, en especial para los que pertenecen a los NSE más bajos. La escuela privada es un mecanismo de protección, caro y no apto para todos, pero de resguardo al fin, para evitar que las malas políticas y los dirigentes gremiales egoístas exploten a nuestros hijos.

Mire que interesante lo que pasó con la provincia de Neuquén en el Operativo Aprender. Del total de los establecimientos educativos de la provincia propuestos para realizar la medición, solo funcionaron un 52% en primaria (versus un promedio nacional del 91%) y un 64% en la escuela secundaria (versus un promedio nacional del 95%). Es la provincia que presentó valores más bajos de adhesión al operativo, tanto a nivel de establecimiento como a nivel de alumnos (32% vs 75% de promedio nacional en primaria, y 33% vs 66% de promedio nacional en secundaria - solo mejor que Santa Cruz, con apenas el 31% de los alumnos completando el operativo). Ahora, cuando uno hace la apertura de las escuelas por tipo de gestión, en la primaria pública completaron el operativo apenas el 25% de los alumnos, en comparación con el 75% de la privada. En la escuela secundaria pasó lo mismo, con 29% de la pública versus un 55% de la privada. ¿Por qué esta provincia tuvo niveles tan bajos de adhesión a un operativo tan importante de medición de la calidad de los aprendizajes? Pues porque los gremios locales llamaron a un paro ese día, y la fotografía de los aprendizajes casi no se pudo sacar... salvo para los que lograron escapar hacia la escuela privada.

En casi todas las mediciones provinciales se recabaron más datos (y por lo tanto se logró mayor confianza en los resultados) en los establecimientos de gestión privada, tanto a nivel de escuela primaria (+14% de promedio nacional) como secundaria (+21% de promedio nacional).

Por lo tanto, ojo como la forma en la que hacemos referencia hacia la escuela de gestión privada, pues para muchos padres y madres está resultando una forma de liberarse de la esclavitud de los malos dirigentes educativos y de las políticas públicas conniventes pensadas más para los grandes que para los chicos.

Nuevamente, celebro tener tantos datos, celebro que podamos arriesgar miradas e hipótesis, y celebro el ocaso de los opinólogos y engatusadores de siempre. El país necesita acordar la forma en la cual dará respuesta a estos graves problemas de aprendizaje con los cuales estamos condenando a nuestros pequeños.

d. ¿Dónde se piensa la universidad? NMC Horizon Report

En febrero de 2019 se conoció una nueva edición del NMC Horizon Report, un informe publicado regularmente desde hace más de 10 años, que tiene como único fin alertar sobre la adopción de tecnologías educativas por parte del sistema universitario en el mundo. Como cada año, pasó inadvertido en nuestro país, así que aquí van algunas observaciones.

El informe plantea importantes desarrollos en tecnologías educativas en un horizonte de corto plazo por parte del sistema universitario, haciendo especial énfasis en dos: el aprendizaje móvil o remoto, y las tecnologías de análisis de datos. En el primer caso, indica que el aprendizaje móvil ya no se centra directamente en las aplicaciones, sino en la conectividad y la conveniencia, con la expectativa de que

las experiencias de aprendizaje incluyan contenido apto para dispositivos móviles, sincronización multidispositivo y acceso desde cualquier lugar y en cualquier momento. A medida que los dispositivos móviles se vuelvan más poderosos y asequibles en cualquier lugar del mundo, las posibilidades de generar experiencias de aprendizaje se irán convirtiendo en ilimitadas. El mayor uso de la realidad aumentada, la realidad virtual y la realidad mixta permitirá que el aprendizaje móvil sea más activo y colaborativo, y en especial más atractivo para los estudiantes.

Para el caso de las tecnologías de análisis de datos, más allá de los análisis estáticos y descriptivos del progreso de aprendizaje de los estudiantes y de sus calificaciones, las capacidades analíticas comprenden sistemas y datos dinámicos, conectados, predictivos y personalizados. Las instituciones deben desarrollar estas capacidades analíticas avanzadas a través de un proyecto institucional innovador, apoyado en equipos de trabajo altamente calificados y equipados para comprender y compartir eficazmente flujos densos y complejos de datos. El buen análisis realizado es un esfuerzo intensivo en tiempo y recursos humanos para cualquier institución, pero si se ejecuta y se mantiene con éxito, puede transformar las instituciones y enriquecer profundamente las experiencias educativas de los estudiantes y de sus docentes.

En un horizonte de 3 a 5 años de adopción aparecen tendencias vinculadas con realidad mixta e inteligencia artificial, mencionadas anteriormente, y más allá de los 5 años aparecen los conceptos de blockchain y asistentes virtuales. Tal vez todo esto suene a ciencia ficción para algunas universidades, pero son conceptos que están a la vuelta de la esquina, comenzando a adoptarse masivamente en otras industrias más amigadas con el cambio tecnológico y con la época.

Frente a este panorama, no debería sorprender que el informe marque como tendencias de largo plazo de las universidades tanto repensar la forma interna de funcionamiento, su propio ADN, como desagregar los títulos en módulos más breves, permitiendo el diseño de trayectos formativos más diversos y a medida. Las instituciones ya están recogiendo el guante de una demanda de aprendizaje centrada en los estudiantes más que en los docentes, las currículas o los órganos reguladores, forzando a redefinir el rol de los profesores y asesores académicos más como guías y facilitadores que como tenedores primarios de saberes. Los enfoques para los programas de nuevos grados y áreas de estudio, vinculados a la dinámica del mundo laboral, incluyendo el aumento de nuevas formas de estudios interdisciplinarios, señala que las instituciones deben proporcionar a los estudiantes experiencias que conecten diferentes disciplinas con naturalidad. Para ello, no solo resulta imperioso el desagregado de las titulaciones y diplomaturas en módulos más breves y ‘manipulables’ de contenido, con el fin de habilitar organizaciones de contenido a medida, sino también establecer alianzas con proveedores externos, en especial con aquellos que ofrecen cursos abiertos en línea. Las instituciones que desarrollan alianzas con proveedores de cursos en línea, indica el informe, favorecen la creación de una gran variedad de opciones para que los estudiantes estén a cargo de sus propios diseños de rutas de aprendizaje.

En las tendencias de corto y mediano plazo, el informe proyecta a las universidades naturalizando una cultura de innovación, aumentando el énfasis en la medición de los impactos en el aprendizaje de cada formato y propuesta académica, y rediseñando los espacios de aprendizaje, favoreciendo propuestas académicas que combinen con armonía lo virtual y lo presencial. Son pasos obligados si se desea repensar la organización interna de las instituciones, generando una nueva ingeniería de titulaciones.

Frente a este panorama desafiante, acuciante ya en el corto plazo, y hackeado por las tecnologías madre de la cuarta revolución industrial, el informe llama a las universidades a comprometerse en lo inmediato con la fluidez digital. Esta es definida como la capacidad de aprovechar las herramientas y plataformas digitales para comunicarse críticamente, diseñar creativamente, tomar decisiones informadas y resolver problemas complejos a la vez que anticipar otros nuevos. El mero mantenimiento de una alfabetización digital básica para alumnos y profesores, que podría suponer el acceso en red a información primaria, ya no es suficiente para respaldar las complejas necesidades de una sociedad digital que cocrea en red. Las soluciones de aprendizaje se diseñan e implementan utilizando tecnologías cada vez más sofisticadas, lo que crea la necesidad de que los estudiantes adquieran nuevas habilidades para interactuar de manera productiva y eficaz con esas herramientas. Las universidades no solo deben respaldar los usos de herramientas y recursos digitales por parte de todos los miembros de la organización, sino también aprovechar sus tecnologías estratégicas de manera que apoyen el pensamiento crítico y la solución de problemas complejos.

Al leer el informe me invade un pensamiento y preocupación. ¡Qué lejos estamos en Argentina de estos debates! ¡Que territorio tan empinado ofrecen las nuevas tecnologías al mundo de las universidades! ¡Que ajenos se sienten estos desafíos, dilemas y demandas! Si al menos tuviésemos conocimiento del lugar, ámbito o grupo en donde se discuten estas posibles adopciones a nivel sistémico, podríamos hacer aportes. O, aunque sea, nos informaríamos. O, de mínima, no nos preocuparíamos.

La nueva edición del NMC Horizon Report, publicada recientemente, nos vuelve a mostrar la razón principal por la cual nuestro país no posee ninguna universidad entre las 100 universidades más innovadoras del mundo, según el ranking de Reuters, y casi ninguna entre las 500 universidades más prestigiosas del mundo, según los 6 rankings bibliométricos que miden el prestigio académico. En la medida que el país no genera una agenda para la educación superior y la sostenga en el tiempo, la magia no ocurrirá. Las universidades, en el largo plazo, reproducen y refuerzan la cultura de un país. Si no nos embarcamos en un nuevo y desafiante viaje universitario, nuestras instituciones de educación superior solo serán actores de cabotaje que reproducirán una cultura mayoritariamente mediocre. Duele sentirlo, duele escribirlo.

e. Nuevo índice, misma radiografía. The Economist

Por alguna extraña razón, su publicación había pasado desapercibida en nuestro país. Tal vez por la metodología utilizada, o por los países comparados, o bien por ser The Economist un espacio orientado más hacia temáticas económicas que educativas. Lo cierto es que la publicación del Índice Mundial de Educación para el Futuro (Worldwide Educating for the Future Index) no había logrado cautivar la atención de expertos, diseñadores de políticas educativas, ni de la opinión pública en general. Por ello decidimos ir a las fuentes y convocamos a Marcio Zanetti, director de The Economist Intelligence Unit para Brasil, a que comparta una conversación sobre el tema durante la cuarta edición del Congreso de Educación y Desarrollo Económico.

El Congreso de referencia aborda el tema del descalce de competencias (o skill gap, como se lo suele conocer), de una forma multidisciplinaria. Coordinar el trabajo entre instituciones educativas y organizaciones productivas es una tarea compleja y dinámica, que demanda la concurrencia de miradas

y opiniones de diversos actores: educadores, por supuesto, pero también empresarios, científicos, emprendedores, diseñadores de políticas públicas, administradores del Estado, referentes de la cultura, hombres y mujeres de los medios, del deporte y de tantas áreas o industrias como se pueda imaginar. ¿Acaso alguien encontraría una justificación sólida para excluir de este debate a un líder del sector social? ¿Y a un médico experto en nutrición infantil? Note como enseguida aparece la figura del Abel Albino, el trabajo de la Fundación CONIN, y la obvia conexión entre nutrición y educación, y entre esta y el trabajo en una organización, cualquiera sea su naturaleza.

Es así como el Congreso se ha convertido en un ámbito más que propicio para convocar a líderes de actividades diversas, reuniéndolos alrededor de la necesidad de mejorar la coordinación o el diálogo entre la educación y el trabajo en organizaciones. En este formato temático y metodológico, hay espacio para que las voces de muchos “ausentes” se sumen al debate, ayudando a convertir una discusión cerrada y eminentemente pedagógico-curricular, en un gran debate nacional, alimentado por la mirada de agentes de diferentes orientaciones y actividades. El Congreso ya se ha enriquecido con las miradas de Tomás Abraham (filósofo y ensayista), Alberto Manguel (director de la Biblioteca Nacional), Juan José Campanella (productor cinematográfico), Rodolfo D’Onofrio (presidente del Club Atlético River Plate) y Santiago Bilinkis (emprendedor tecnológico), que se sumaron a las voces de decenas de ministros, educadores y empresarios. Es un formato que inicialmente despertó dudas, pero que año tras año va confirmando su valía, animando a otros a hacer lo propio. Adecuadamente integradas las miradas, es un debate imprescindible, un encuentro novedoso. Es en este contexto que se decidió convocar a Zanetti y The Economist, para profundizar sobre el trabajo realizado y sus implicancias para nuestro país o la región.

El Índice Mundial de Educación para el Futuro de The Economist Intelligence Unit es un trabajo de recopilación de información de 35 países y sistemas, enriquecido con entrevistas en profundidad realizadas a 17 personalidades conocedoras de los mismos. A diferencia de los operativos internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS), regionales (PERCE, TERCE) y nacionales (Aprender, Enseñar), enfocados en medir aprendizajes en áreas y ciclos específicos, el trabajo de The Economist intenta hacer comparativos los ambientes normativos y de relaciones de actores responsables de los sistemas de enseñanza. Su pretensión es idéntica a la de OECD: identificar un predictor de desenvolvimiento en el mundo del trabajo que permita señalar comparativamente cómo está trabajando cada país. En PISA, el predictor son los resultados de los exámenes que se toman a chicos de 15 años, mientras que en The Economist el predictor es la resultante de un conjunto de normativas y mediciones que afectan el proceso de enseñanza de estudiantes de entre 15 y 24 años de edad. Misma pretensión, diferentes instrumentos y metodologías.

En la elaboración del Índice se tuvieron en cuenta 12 indicadores del ambiente de enseñanza (representan un 50% del valor del índice de cada país), 12 indicadores del ambiente normativo y legal (con un peso del 30%) y 8 indicadores del ambiente socioeconómico (ponderando un 20% en el valor final).

El detalle del trabajo y sus conclusiones se pueden consultar descargando el Índice directamente de la web, así que no será repetitivo. Solo desearía hacer hincapié en 3 aspectos puntuales.

En primer lugar, es notable de qué manera la radiografía nos vuelve a mostrar lo mismo que nos dejaron las mediciones anteriores, a pesar de utilizar otra metodología y grupo de indicadores. Entre los países mejor ubicados aparecen nombres repetidos, como Finlandia (3), Singapur (5), Canadá (2) y Nueva Zelanda (1), aunque justificados desde otro lugar. También aparecen países de la región, separados como suponemos que están: Chile (15) por un lado, dentro de los ambientes generales que se consideran buenos, y los demás (Argentina -20-, México -21- y Brasil -22-) mostrando menores méritos e incluidos en los ambientes generales considerados solo moderados. Un Índice nuevo, que nos lleva a una radiografía reconocible.

En segundo lugar, el tema del salario del docente. En un gráfico sumamente ilustrativo del informe, se puede analizar en forma comparativa el poder de compra de los salarios de los docentes de la escuela secundaria. Argentina (28) se ubica en una posición desventajosa, y eso podría parecer intuitivamente correcto. Sin embargo, resulta que los sistemas que mejor miden en el Índice general no son los que mayor poder de compra ofrecen a sus docentes: Finlandia (13), Singapur (16), Canadá (17) y Nueva Zelanda (19). Es más, Alemania (1), el que mejor paga a sus docentes, apenas aparece 10 en el Índice general, mientras que Turquía (6), entre los que mayor esfuerzo presupuestario realiza con sus docentes, aparece 24 en el Índice general, por debajo de todos los países de la región. Ojo con creer que pagando y gastando mucho, los problemas de aprendizaje mejorarán por arte de magia. Preparar un sistema para que forme y eduque adecuadamente para el futuro es una tarea mucho más compleja y multicausal.

Finalmente, me quedo con la preocupación de Marcio respecto del bajo prestigio social de la tarea del docente en los países de la región. Una mirada social que limita la concurrencia de profesionales idóneos al terreno de la práctica educativa, menoscaba el buen trabajo realizado por muchos en condiciones laborales y salariales subóptimas, y crea un estereotipo cultural del cual resulta complejo escapar. Es interesante analizar dónde y en qué momento se crea esta imagen social y cultural del docente, que al menos en nuestro país tuvo momentos en el pasado en donde se apreciaba mucho su práctica y vocación. Analizar el origen de este derrotero no tiene que ver tanto con una construcción histórica, sino más bien con poner en cabeza de quienes han provocado este derrotero, la tarea imprescindible de rehacer una trayectoria de práctica distintiva y que nos llene de orgullo.

El Índice Mundial de Educación para el Futuro de The Economist Intelligence Unit arroja nuevas pistas para un debate impostergable en Argentina y en la región. Es necesario desglosarlo, comprenderlo, no sentirse ofendido ni desprestigiado, y utilizarlo para la acción colectiva. Solo si los directivos de los países obran de esta manera, lograrán que sus sistemas educativos se apelonan en el tope de todos los rankings e índices, garantizando a niños y jóvenes aprendizajes de calidad y un futuro promisorio.

f. Externalidades positivas. Fundación Varkey

Es comprensible que la atención pública de la educación argentina esté puesta en la ceremonia del Global Teacher Prize, que la Fundación Varkey celebrará a fin de marzo en Dubái. Es que, por primera vez, un argentino está incluido entre los 10 finalistas. Se trata de un premio muy prestigioso, que muchos especialistas comparan con un Premio Nobel, y que va acompañado de una suma de dinero estratosférica para cualquier docente o proyecto institucional escolar: un millón de dólares. Además, el

premio otorga un prestigio tal que convierte a los finalistas y premiados prácticamente en celebrities. Por eso la gran atención, por eso la tensión, por eso los nervios.

Sin embargo, hay algo más cercano que Dubái, más cotidiano que un premio y más tangible que la categoría de ser un rock star. Es el trabajo que la misma Fundación Varkey está realizando en nuestro país desde que se constituyó, en el año 2016, y que merece una especial atención, en particular a partir de una investigación publicada a fines del año pasado.

Varkey a nivel mundial trabaja para apoyar el trabajo de los docentes, misión que naturalmente enmarca el trabajo de la Fundación en Argentina. El trabajo nodal en nuestro país es el Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE), por el que ya han pasado más de 5 mil docentes y directores de escuelas de gestión estatal de varias provincias. El PLIE está integrado por seis módulos temáticos, independientes pero interconectados, que se dictan secuencialmente a lo largo de una inmersión intensiva para los asistentes de 1,5 meses. Durante el dictado del Programa, los docentes deber darle forma a un proyecto de innovación escolar que luego llevarán a sus propias escuelas para implementar.

Visité personalmente los 4 centros provinciales de Mendoza, Salta, Jujuy y Corrientes, y pude verificar in situ el trabajo entusiasta que desde allí se está produciendo. Observé la dinámica de las clases, sentí la energía con la que se iniciaba cada jornada, conversé con asistentes y autoridades educativas locales, y hasta pude compartir algunos conceptos sobre innovación educativa y el desafío de la época. Un entusiasmo poco habitual, hasta algo contracultural para una época en donde todos criticamos tanto el trabajo del docente, observado casi exclusivamente desde los resultados de aprendizaje de los alumnos.

La duda que me invadió en su momento al observar ese movimiento y tanta energía era si los participantes iban a poder actuar como verdaderos catalizadores de cambio, una vez de regreso a sus escuelas. Compartí esa preocupación con las autoridades de la Fundación. Me generaba dudas si solo un director de escuela transformado con un proyecto de innovación escolar debajo del brazo iba a ser suficiente impulso como para iniciar un proceso institucional implosivo que lleve hacia la transformación del establecimiento.

Por ello, grande y grata fue mi sorpresa al leer el documento publicado por la Fundación a fines de 2018, en donde se consolida el trabajo realizado en todos los centros de todas las provincias con todos los asistentes. El trabajo Presentación del Impacto del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa, Evaluación de Resultados Intermedios, que se puede descargar en forma gratuita desde la página de la Fundación, es abundante en datos, métricas y testimonios. Y, en algún punto, es revelador.

No me detendré en el contenido descriptivo del Programa que ofrece el informe, ni tampoco en las respuestas de satisfacción de los propios participantes, que dan tan arriba como se esperaría. El documento posee información relevante, como por ejemplo la redacción del caso de la Fundación Varkey de Argentina como caso de estudio de la Universidad de Harvard. Dejo la lectura del informe para cada uno.

El dato en el que sí deseo detenerme es el resultado de las encuestas que se realizaron a los docentes que NO participaron del Programa. El objetivo de encuestar docentes no participantes del Programa es justamente tener voces y miradas externas, no contaminadas, más francas, de aquello que verdaderamente está recibiendo la escuela en términos más amplios luego de invertir tiempo en apenas

1 o 2 docentes. Es una medición ácida, que puede dar muy mal, y que por lo tanto revela la intención genuina de la Fundación de poner el acepto en la transformación real de la dinámica escolar, más allá de la satisfacción de los participantes por lo recibido en las 6 semanas que dura el dictado del Programa.

Frente a la pregunta de si manifiesta haber percibido cambios en su escuela tras la participación de su directivo en el Programa, el 90% responde positivamente. Por su parte, el 70% de los docentes no participantes del Programa afirman conocer mucho o bastante sobre el proyecto de innovación escolar diseñado por el directivo de su escuela durante el dictado del Programa. Finalmente, 2 de cada 3 docentes respondió haber estado muy involucrado en la implementación del proyecto de innovación educativo escolar propuesto por su directivo.

La contundencia de estas respuestas me exime de cualquier comentario. La escuela, en la voz de docentes que conocen poco de la Fundación en Argentina, está recibiendo los beneficios del Programa a través de las externalidades positivas generadas por un Programa y un proyecto, pero principalmente por un director de escuela transformado en su conciencia, aggiornato con la época, convencido de su rol y responsabilidad.

Las externalidades positivas de un Programa por el que han pasado más de 5 mil docentes en apenas 2 años son una evidencia poderosa, y alientan a continuar observando el trabajo de la Fundación en el país, y a monitorear la implementación de proyectos concretos de innovación escolar en las escuelas de gestión estatal alcanzadas. Me animo a conjeturar que, en el tiempo, ese clima y entorno revitalizado impactarán positivamente en la calidad de aprendizaje de los alumnos.

Volviendo al comienzo, no niego la trascendencia e impacto del Global Teacher Prize, ni dejo de enorgullecerme por la inclusión del profesor Martín Salvetti entre los finalistas. Solo deseo que utilicemos semejante celebración, además, para interiorizarnos sobre cosas que están ocurriendo a la vuelta de la esquina.

g. Una red de escuelas que esperanza

Hablar de educación en nuestro país en marzo no es ninguna originalidad, pero hacerlo para dejar un mensaje positivo sí lo es. Es que semanas atrás se publicó el primer Informe de Evaluación de Procesos de la Red de Escuelas de Aprendizaje, de la provincia de Buenos Aires, y los datos allí volcados generan una brisa de aire fresco. Son datos abundantes, de diversas variables, presentados en forma consolidada y desagregada, y transmiten la sensación de que se está haciendo un gran trabajo (;y esfuerzo!), al menos en las casi 2 mil escuelas participantes de la Red.

No se me escapa que el informe es producido por el propio gobierno de la provincia, así que mal podría ser crítico del contenido analizado quien está hablando de sí mismo. Tampoco soy ajeno a la falta de indicadores de eficiencia económica, clave para evaluar la racionalidad de cualquier política pública, aún en el área educativa. Y estoy advertido también del timing político de la aparición del informe, en un año electoral en donde la gobernadora Vidal buscará su reelección, para lo cual debe mostrar argumentos y progresos concretos en todas las áreas de gobierno, incluida esta. Comprendo perfectamente todas esas objeciones y miradas desconfiadas, entiendo el juego de la política.

Sin embargo, así y todo, considero que el informe es esperanzador y merece algunas consideraciones particulares.

En primer lugar, destaco con entusiasmo la escala de la iniciativa. La Red, creada por participación voluntaria de escuelas de la provincia de Buenos Aires en 2017, y siguiendo criterios de selección vinculados al compromiso de sus directivos, a la vulnerabilidad socioeconómica de los establecimientos y a la distribución territorial, integra a casi 2 mil escuelas en un ámbito íntimo y dinámico de aprendizaje. Si bien estamos hablando de apenas el 10% de las escuelas de la provincia de Buenos Aires (o del 20% de aquellas de gestión estatal de la provincia), la dimensión es equivalente, por ejemplo, a la totalidad del sistema de educación de Mendoza (1.900 escuelas) o de CABA (1.800 escuelas). Por su parte, los 558 mil alumnos alcanzados representan más que la sumatoria de todos los alumnos de las provincias de La Pampa, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Si, en la Red tenemos al equivalente en alumnado de la mitad del país. Y así como soy sumamente crítico con pilotos o prototipos que se testean a una microescala y luego no logran extenderse el resto del sistema, debo ser justo y destacar el diseño de la Red en términos de escala. Partiendo de 2 mil escuelas, si lo que sea que se está probando en la Red funciona, no encontraría razón alguna para no extender esos hallazgos y abordajes a las otras 18 mil escuelas de la provincia, o a las 60 mil del país.

En segundo lugar, destaco el abordaje integral. En la Red se abordan temas de capacitación docente, de liderazgo directivo, de innovación pedagógica, de reforma curricular, de eficiencia interna. Un grupo de docentes referentes recibieron capacitación y formación en áreas de prácticas del lenguaje, medios digitales, matemáticas, clima escolar y aprendizaje basado en proyectos. Para ello, se realizaron más de 1.300 capacitaciones presenciales durante el año 2018 en articulación con los CIIE. Los directores también recibieron capacitaciones mensuales y postítulos, diferentes para cada ciclo de enseñanza, en algunos casos en articulación con instituciones de renombre. Los proyectos de innovación educativa abordaron un menú amplio de temas, que incluyen robótica, drones, agricultura de precisión, energías renovables, aprendizaje a través del diálogo y proyectos de articulación entre diferentes ciclos de enseñanza. Como se puede apreciar, para todos los gustos, contextos, edades y procedencias.

En tercer lugar, destaco el dinamismo, la ambición de hacer mucho, con muchos, en muchas áreas diferentes, en poco tiempo. La Red se constituyó a fines del 2017, y a principio de 2019 ya tenemos informes y evidencias de progreso para evaluar. Y 2018 no fue un año particularmente sencillo para la cartera de educación de la provincia, con paritarias docentes abiertas todo el año, con paros docentes durante casi 30 días, con la tragedia del escape de gas en las escuelas de Moreno, y con un contexto socioeconómico que no dio respiro. Aún en ese contexto y frente a tantas adversidades, en donde la política suele desactivar las acciones de mediano y largo plazo, la Red continuó desplegando sus programas, capacitaciones, visitas, talleres, proyectos, mediciones y encuestas. Y dado que desean ver resultados en 2 años, es altamente probable que durante este año ese dinamismo se pronuncie.

No me detendré en las evaluaciones de los docentes capacitados, ampliamente positivas y respaldatorias del trabajo hecho hasta el momento en el Red, pues es una métrica que no necesariamente conduce hacia aprendizajes de calidad. Lo verdaderamente valioso, en el mediano y largo plazo, se mide a través de la calidad de los aprendizajes de los alumnos a través de pruebas estandarizadas comparables, y para ello aún hay que esperar.

Sin embargo, celebro con entusiasmo la iniciativa. Me esperanza que la Red se convierta en un laboratorio poderoso no solo de abordajes pedagógicos convenientes para el sistema educativo, sino también de liderazgo político. La política debe estar en condiciones de crear Redes y sostener sus funcionamientos, aún cuando la política no esté a la altura, aún cuando la economía no acompañe.

Del informe solo me deja preocupado la relación entre los docentes y alumnos alcanzados, con un ratio de 6,8 alumnos por docente. Encuentro necesario profundizar sobre este indicador en particular, para entender si los cargos docentes de la provincia y del país en general permitirán, en algún momento, hacer del sistema educativo un sistema sustentable en términos de los recursos que demanda. Pero solo eso.

La escuela debe esperanzarnos, y la Red cumple adecuadamente ese requisito. Así lo indica el informe. La esperanza en la escuela debe institucionalizarse como un aspiracional cultural del país. Alguna vez ocurrió así, y el país brilló. Debemos recuperarlo.

Es tarea de todos hacer de la escuela el mejor aliado del progreso, de la movilidad social, de la transformación de la realidad de un barrio. La escuela debe volver a ocupar un espacio central en el proyecto de país, y la política tiene la responsabilidad de plasmar ese diseño con proyectos e iniciativas como la Red de Escuelas de Aprendizaje. Aún en contextos desfavorables. ¡Especialmente en contextos desfavorables!

h. Operativo Aprender, episodio 3

Días pasados se conocieron los anticipos del Operativo Aprender 2018 de la voz de los funcionarios del gobierno nacional, y todos se mostraron muy entusiasmados. Aprender es un operativo nacional de medición de los aprendizajes del sistema escolar argentino de enorme transcendencia, pues anualmente extrae información de la calidad de algunos aprendizajes de algunos niveles de todo el sistema escolar del país. Si bien la medición de los aprendizajes escolares en nuestro país se realiza ya desde el año 1993, es solo a partir del año 2016 que los mismos comienzan a producirse e informarse en forma anual, y que poseen cobertura censal y no carácter muestral. Por lo tanto, que esto ocurra cada marzo es valioso en sí mismo, mas allá de los resultados que muestren.

La noticia llegó de boca del presidente, quien desde una escuela de Jujuy se mostró casi eufórico, asegurando que tenía una noticia increíble y fundacional para dar: que 8 de cada 10 alumnos de grado 6 de la escuela primaria habían mostrado un nivel superior en lengua. Si era así, la noticia ameritaba estos y muchos otros elogios. Para confirmarlo, me hice de toda la información sobre el tema que el Ministerio de Educación había subido en sus portales, y esto fue lo encontré.

En primer lugar, el resultado agregado me resulto solo adecuado. Correcto, pero solo eso. Una mejora en lengua de 8,5 puntos sobre lo evaluado hace 2 años, y un retroceso de 2 puntos en matemáticas. Esto me da un 'empate', sin meterme en hacer una valoración sobre la necesidad estratégica de desarrollar competencias STEM (por estadística, tecnología, ingenierías y matemáticas) por sobre cualquier estrategia de intervención. Es cierto que en lengua se mejoró, y aparentemente se mejoró en todas las provincias (no pude verificar este dato en ningún informe hasta el momento), pero no es cierto que 8

de cada 10 alumnos hayan demostrado un nivel superior. El nivel superior o avanzado lo alcanzaron solo 35% de los alumnos, el nivel satisfactorio el 40%, el básico 18% y el insuficiente el 7%. En todos los casos se mejoró en comparación a la medición de 2016, pero esos son los verdaderos valores. Si en 2016 el presidente había dicho que los resultados del primer Operativo Aprender habían sido peores de lo que habían imaginado (de allí la infeliz frase de ‘caerse en la escuela pública’), hoy estamos no tan mal, sola apenas mejor que aquella radiografía. Solo eso. En matemáticas no es posible ni siquiera mostrar progresos, con 43% de los alumnos con rendimientos entre básicos e insuficientes, y con retrocesos agregados en todos los niveles. Si bien hubo declaraciones de mejoras en 9 provincias, los datos aún no están disponibles.

En segundo lugar, el informe muestra a una escuela de gestión estatal que, por más que le echen recursos, atención y cariño, sigue rindiendo muy por debajo de la escuela de gestión privada. Concentrando el 73% del alumnado escolar de primaria del país, la escuela de gestión estatal posee un 28% de su alumnado que rinde en lengua en un nivel básico o insuficiente en comparación con el 15% de la escuela de gestión privada. Uno podría suponer que esa diferencia de rendimiento se explica por la composición socioeconómica promedio de una y otra escuela. Sin embargo, como indica el informe, en cada nivel socioeconómico, la escuela de gestión estatal rinde significativamente peor que la de gestión privada. Tal vez ello explique el mayor nivel de repitencia entre una y otra escuela, ya que la primera posee 14% (sí, en grado 6 de la escuela primaria ya arrastra este problema) en comparación con apenas un 3% de la de gestión privada. O tal vez la repitencia explique el peor rendimiento en los aprendizajes, ya que en los informes anteriores se mostró con claridad que los alumnos repitentes rinden peor en todos los niveles y contenidos. Es cierto que muchas escuelas de gestión privada pueden ejercer derecho a admisión, más allá del costo de la matrícula, y eso facilita la gestión de la repitencia, cosa que no puede hacer la escuela de gestión estatal. Pero ello no necesariamente explica el peor rendimiento agregado de los aprendizajes de las escuelas gestionadas por el estado. Las 3 mil escuelas Faro son una experiencia alentadora para observar de cerca, pero carecemos de resultados desagregados como para poder hacer análisis y observaciones particulares.

En tercer lugar, se proveen gráficos en donde se observa una disminución de las brechas entre los peores y mejores rendimientos. Este es tal vez el elemento más importante de la medición, el pequeño cierre de la desigualdad de la calidad de los aprendizajes en todas las regiones del país. No está clara la desagregación, pues no se proveen datos suficientemente abiertos, pero los gráficos agregados son alentadores. Creo esencial trabajar sobre el análisis de esta información, para comprender la razón de tal mejora. Es crítico comprender cuáles son las intervenciones que están produciendo los saltos en el aprendizaje de los alumnos, en especial de aquellos que muestran los mayores progresos, para extender su práctica a todo el sistema.

Hay un par de observaciones que encuentro necesarias. La primera, es la magnitud y alcance de la medición, la segunda es la sobreactuación política. Con la primera me quedo pensando en una progresión que arrancó con 1,4 millones de chicos evaluados en 2016, con más de 30 mil escuelas, 4 niveles (grados 3, 6, 9 y 12) y 4 contenidos (matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales), y que fue gradualmente perdiendo vigor (en 2017 solo 2 ciclos y 4 contenidos para 900 mil resultados, y en 2018 solo 1 ciclo y 2 contenidos para 574 mil resultados). ¿Estamos frente a una tendencia? ¿Acaso no sabemos cómo gestionar tantos datos e información, entonces frenamos un poco el impulso de medir? Espero que no. ¡Ruego que no!

Y con respecto a la sobreactuación política, estoy convencido que tales conductas empañan una gran política educativa. El Presidente Macri no debería haber utilizado estos resultados para mostrarse eufórico cuando la escuela aún sufre de tal manera, el Ministro de Educación no debería haber hecho referencia a estos resultados como logros de políticas de mediano y largo plazo (¿2 años es mediano y largo plazo?), y la Secretaria de Evaluación Educativa no debería haber afirmado que ya se empieza a verificar el cierre de la brecha público-privada. Son todos comentarios incorrectos y engañosos, que transmiten la idea de que, en campaña, vale decir cualquier cosa. No debería ser así en general, y menos en educación.

El Operativo Aprender es, tal vez, la mejor iniciativa educativa que el gobierno de Cambiemos haya puesto en funcionamiento, y es tarea de toda la sociedad exigir que todos los datos sean publicados, y que sean utilizados para sostener un debate público responsable y meticuloso.

i. Conclusiones

Leer con ojo crítico y encontramos aquí para concluir con algunas ideas finales. Así había presentado esta parte de la obra, y así es como espero encontrarlo luego de leer mis reflexiones sobre informes tan serios y reconocidos. Así, espero acepte el lugar desde donde ofrezco cerrar con algunas ideas generales propias, con el desafío que ello supone al hacerlo desde informes y escritos que poseen conclusiones individuales que se valen por sí solas.

En algún momento del 2019 fui honrado en un importante congreso con la tarea de actuar como orador de cierre de tres jornadas de intenso intercambio de ideas. Realmente habían sido días muy ricos, con decenas de colegas de toda la región ofreciendo sus testimonios y experiencias de aula, todas muy actuales, todas muy relevantes. Debía hablar sobre liderazgo educativo para un mundo globalizado, y antes de meterme en tema les compartí a los cientos de asistentes mi preocupación por haber encontrados demasiados ‘versus’ entre tanto diálogo y presentación de ideas: lo nuevo versus lo viejo, el siglo 20 versus el siglo 21, lo local versus lo global, las competencias duras versus las competencias blancas, exámenes estandarizados versus personalizados, las páginas web versus los blogs, la taxonomía versus la folksonomía, lo 1.0 versus lo 2.0, la enseñanza versus el aprendizaje, las estrategias de aula *top down* versus las estrategias *bottom up*, los emoticones versus los emojis, los nativo-digitales versus lo nativo-inmigrantes, los millennials versus los centennials, el aula versus el aula invertida, el libro de texto versus el libro digital, el maestro versus el tutor, el alumno versus el aprendiz, el sexto lenguaje versus todos los anteriores, lo *online* versus lo *offline*, lo real versus lo virtual, el hombre versus el robot, *educere* versus *educare*, y así hasta el infinito. Un listado interminable, que nos habla por un lado de un mundo plagado de emergentes, y por el otro lado de una raza humana intentando hacer pie entre tanto cambio.

Como especie estamos haciendo un gran esfuerzo de clasificación de los acontecimientos que impactan nuestra tarea docente, pero lamentablemente lo estamos haciendo principalmente desde un estado de ánimo (o un conjunto de ellos), y no necesariamente desde los hechos concretos que marcan el cambio época. Enfrentando emoticones con emojis olvidamos que el 70% del lenguaje que utilizamos es no verbal, y que al pasar de la oralidad a la virtualidad escrita seguramente desarrollemos alguna forma de complementación adicional al tono, la gesticulación, la tensión, etc. Y al hacerlo, imprimiremos al que

resulte más funcional el carácter generativo que siempre le hemos dado a los lenguajes. Los emojis arrancaron siendo 148, y hoy superan los dos mil. ¿Se entiende? ¿Para qué sirve un 'versus' aquí? ¿Acaso las páginas web modelo 1.0 no terminan evolucionando hacia formatos más dialogados, pues eso es lo que desea el ser humano? ¿Acaso las competencias duras no forman la plataforma sobre la que podemos pensar en otros tipos de aprendizajes? ¿Acaso el hombre no puede trabajar con robots para resolver los grandes problemas de la humanidad? ¿Por qué es necesario un versus? ¿Por qué son necesarios tantos versus?

No es el estado de ánimo el que debería orientar nuestra forma de clasificar los emergentes de la época, sino los propios datos que la época nos ofrece, ¡que son un montón! Usted piense lo que quiera de internet, pero sepa que hoy la navegan diariamente unas 4,5 billones de personas. Eso es un dato, más allá de cómo se sienta. Diga lo que quiera de los centennials, pero sepa que poseen un spam de atención de entre 4 y 8 segundos. Quiera u odie a YouTube, pero sepa que es la plataforma más importante de aprendizaje de los jóvenes en el mundo, ya que el 60% del tráfico es de los jóvenes. O sea que YouTube, cuyo contenido lo produce cualquier, literalmente, posee más impacto en el aprendizaje del 32% de la población mundial que todas las universidades y escuelas del mundo reunidas y trabajando coordinadamente. ¿Entiende el punto?

Por lo tanto, los informes analizados deben ser interpretados no solo por lo que dicen y concluyen, que ya es valioso en sí mismo, sino también por el esfuerzo que realizan al intentar clasificar a los problemas a partir de datos y no tanto de estados de ánimo. Son una contribución que destaco especialmente, y deberían desarrollar en nosotros la rutina y el hábito de discutir más desde los datos y menos desde los sentimientos. Es cierto que somos seres emocionales que piensan, pero las emociones suelen ser malos árbitros en nuestra capacidad de dialogar con los problemas.

7. CONCLUSIONES

a. Hablamos tanto

‘Entonces, eso que me enseñaron en la escuela...’ decía Mafalda, y la duda aún se mantiene vigente, la preocupación palpitante. La desconexión entre la escuela y la vida cotidiana nos interpela desde entonces y como nunca. La intensidad del reclamo cobra un volumen y una gravitación extraordinaria, no tanto por la carita de la delatora, una Mafalda inquisidora, madura e ingenua a la vez, sino por la tragedia de la desatención del tema y sus desgarradoras consecuencias.

Han pasado más de cincuenta años, y la frase nos sigue interpelando porque habitamos un país con un tejido social lastimado, con uno de cada tres argentinos pobres, y con más del cincuenta por ciento de los alumnos de la escuela pública que vive en situaciones extremas. Así, conectar a las instituciones educativas con el entorno y su problemática sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro país, tal vez la más urgente y acuciante, y no necesariamente aquella de la que más nos ocupamos.

Repasemos entonces los tres propósitos de la obra: alimentar un debate más informado, proponer una interpretación a lo realizado por el gobierno de Cambiemos en los últimos años en Argentina, y argumentar y exponerme a ser juzgado. Tres propósitos con un solo fin: lograr una mejor conexión entre aprendizajes institucionales (en la escuela de Mafalda, pero también en las universidades, en los institutos de formación docente, en las salas de educación inicial, en las escuelas técnicas, en los institutos universitarios y en todos los lugares en donde se imparten enseñanzas) y una época que nos desafía como nunca, tanto por lo que nos pasa como colectivo, como por el torbellino de transformación que sopla en todo el mundo a partir de la revolución tecnológica y digital.

Si metemos en la moldera un poco de Mafalda, una dosis de coyuntura, unos gramos de tradición y trayectoria, unas cucharadas de argentinidad y unas fetas de entorno, y llevamos todo al horno, el plato que sale parece corpulento, crocante y estimulante, pero no sabe a nada. Dicho en criollo, da que hablamos mucho, pero no pasa nada.

¿Hablamos mucho? ¿Lo hacemos sobre el tema de educación? Es una buena pregunta. En las campañas electorales y en los medios tal vez no dediquemos mucho tiempo a la educación, pues la economía, los deportes, la política y los chimentos de la farándula lo tapan todo, pero eso no significa que no hablemos del tema. Hablamos mucho sobre educación, lo afirmo. Todo el que sabe que me dedico personalmente a estos temas, siempre tiene cosas para decir, observaciones para hacer, anécdotas que compartir. Estoy convencido de que hablamos mucho del tema, y creo que lo hacemos por diferentes motivos, nos movilizan diferentes razones, que hasta se pueden categorizar.

En primer lugar, hablamos mucho de educación porque es políticamente correcto hacerlo. Aun cuando no sepamos nada del tema, aun cuando no tengamos cerca situaciones de escolarización o institucionalización educativa de algún familiar, aun cuando no tengamos en mente más que una borrosa memoria de nuestras vivencias escolares, aun cuando sintamos que educación y escolarización son la misma cosa (un error muy común), aun cuando no estemos siquiera intentando hacernos más idóneos en su comprensión, jamás podríamos estar en contra de algo que todos asumen que es importante. La presunción colectiva de la bondad de la práctica educativa transformada en certeza, genera definiciones antagónicas frente a las que se debe tomar posición. Manifestar que la educación

es importante y buena en sí misma ubica a uno del lado de los buenos, de los sensibles, de los humanos, de los preocupados, del progreso. Por el contrario, manifestar que no es importante, o inclusive meterle un matiz o giro (por ejemplo, que el sistema escolar actual genera pobreza y desempleo, o que las escuelas actuales han perdido por completo su capacidad dinamizadora de movilidad social), ubica a uno de lado de los malos, de los insensibles, de los clasistas, de los mercaderes de la educación privada. Hablar mucho de educación y hacerlo en forma positiva, siempre positiva, nos hace sentir bien, o al menos, nos acerca a personas de bien, de la misma manera que hablar mucho de nuestro club de fútbol nos hace ver (y sentir, claro) como mejores hinchas, al menos, desde la mirada de los otros.

En segundo lugar, hablamos mucho de educación porque intuimos que ella está en todos lados. No lo sabemos con certeza y tampoco sabemos a ciencia cierta qué significaría esta definición, pero lo intuimos. Es cierto que Sarmiento sostenía que todos los problemas son problemas de educación, pero eso lo sostenía alguien que podía establecer con claridad una vinculación entre los problemas y los vicios de una persona o comunidad, y las rutinas educativas necesarias para corregirlos, sean intra o extraescolares. Lo cierto es que el común de los mortales es incapaz de establecer esas relaciones de causa y efecto, en parte porque son relaciones complejas y multicausales, pero también en parte porque los Sarmiento tampoco eran muy científicos en sus argumentaciones, dado el estado precario o incipiente de los avances científicos en neurociencia de su tiempo. A pesar de todo, y de tanto escuchar máximas como las de Sarmiento, terminamos alimentando una intuición que nos orienta en la dirección de aseverar que la educación está en todos lados, no solo en la escuela o en el aula. Esa característica de aterritorialidad o de universalidad es la que nos autoriza a hablarla, a conceptualizarla, sin sentir temor por meternos en el dominio de otros, y sin necesidad de solicitar autorización para hablarla como a uno le plazca. Porque intuimos que la educación está en todos lados, pues en alguno de esos lados también estamos yo y mis problemas, así que me creo en derecho de manipularla a mi antojo.

En tercer lugar, hablamos mucho de educación porque algunas cosas nos sacan de nuestras casillas, nos enfurecen demasiado y sentimos necesidad de recurrir a algún remedio mágico que todo lo pueda. Así de ingenuo e infantil como suena. Cuando vemos actos de corrupción en el poder político de turno, nos enojamos y decimos que allí faltó educación en valores y ética. Cuando vemos conductas colectivas de falta de respeto hacia el prójimo en los espacios públicos, nos enojamos y decimos que allí faltó educación en ciudadanía. Cuando vemos conductas insensibles hacia personas que viven en situaciones precarias, nos enfurecemos y decimos que allí faltó educación en solidaridad. Cuando leemos textos con errores de ortografía en medios o redes sociales, o escuchamos discursos o declaraciones de personas que se valen de un lenguaje vulgar y chabacano, nos enojamos y decimos que allí faltó mayor rutina de lectura y escritura. Cuando verificamos que la incapacidad para contrargumentar de una manera elaborada es sustituida por una forma violenta de dialogar a través de amenazas, descalificaciones y ofensas de índole personal, nos enojamos y decimos que allí faltaron espacios y situaciones de práctica de la capacidad de contemplación y reflexividad. Así, en el ideario colectivo, resulta que la medicina educativa, aplicada en forma preventiva y en dosis justa en cada situación, nos hubiese librado de tener que lidiar con nuestros problemas actuales. ¿Es realmente así? Parecería raro que existiese tal fórmula, pero nos encanta pensar en un mundo ideal en el cual no tenemos que ocuparnos de los problemas, pues estos vienen corregidos desde el origen.

En cuarto lugar, hablamos mucho de educación porque de esa manera nos acercamos a los niños y las niñas, y eso nos hace sentir bien, nos hace sentir importantes, nos hace sentir necesarios. Todos fuimos

niños, y todos fuimos alumnos escolares (la escolaridad de Argentina en la escuela primaria es casi plena desde hace ya varias décadas), así que mientras sigamos hablando de escuela cuando hagamos referencia a educación, siempre encontraremos un punto de referencia del pasado, vinculado a nuestra propia vivencia personal escolar. Esa situación y experiencia, por más lejana que sea, sentimos que nos da la posibilidad de ser referencia, de ser guía de un proceso ya recorrido. Dado que ya lo vivimos, dado que ya ‘aprendimos a transitar’, dado que resolvimos los problemas que nos afligían, entonces aquí estamos para aconsejar y ser guía. En este afán e intención, obviamos olímpicamente que los niños actuales, los generación Z o centennials y los generación T o alpha, no tienen nada que ver con nosotros en cuanto a su condición de alumno escolar. También pasamos por alto que el mundo que habitan esos niños y niñas es radicalmente diferente al que habitábamos nosotros en edad escolar. Finalmente, olvidamos de calibrar con precisión la apreciación que se tenía sobre aquella escuela, la de la época de Mafalda y Lavado, y la poca que se tiene sobre la actual. Optamos por pasar por encima de todas esas imprecisiones, dejando de lado todo estorbo u obstáculo que nos pueda ubicar cerca de los niños, no tanto para asistirlos, sino para uno sentirse bien.

Finalmente, en quinto lugar, hablamos mucho de educación porque eso nos acerca a la pobreza, que nos duela como nada. Y creemos, justificadamente, que la educación ayuda a que los países salgan de la pobreza. No entendemos muy bien los procesos ni los mecanismos, ni sabemos cuáles deberían ser las políticas y los diseños, pero sabemos que pasa por allí, sabemos que la pobreza se combate con buena educación, o que la mala educación, en el tiempo, redundará en mayor pobreza. Nuestra propia historia es una referencia poderosa de movilidad social, de mejora en las condiciones de vida de muchas familias de inmigrantes que llegaron a nuestro territorio sin nada de nada, y que, a fuerza de trabajo y de educación pública de calidad y de algo de solidaridad, progresaron. También hemos sido testigos de casos de progreso de otros países del mundo, que en cincuenta o treinta años han provocado un giro radical en las condiciones generales de vida de sus ciudadanos, como son los casos de Singapur, Nueva Zelanda, Finlandia o Corea del Sur, en gran medida gracias al buen funcionamiento de sus sistemas educativos. La pobreza nos pincha el corazón, y verla crecer nos angustia. Frente a ello, tenemos la certeza, no ya la intuición, de que la educación es la solución. No sabemos muy bien como sigue la historia, pero sabemos cuál es el remedio, así que, en la medida en que en el nuestro o en cualquier otro país haya un solo pobre, siempre tendremos la responsabilidad de ayudarlo como colectivo, y la certeza de que valiéndonos de la educación podremos hacerlo.

Si, de educación hablamos mucho. No necesariamente en espacios vistosos, no necesariamente por las razones adecuadas, no necesariamente con los argumentos requeridos, no necesariamente todo lo que deberíamos, pero hablamos mucho, y eso es un dato. ¿Es bueno que esto ocurra? Veamos, sería bueno que hablemos con los argumentos adecuados e información correcta, y que lo hagamos no porque sea políticamente correcto hacerlo, sino porque lo creamos de veras. Pero siempre es mejor que el tema esté en la mente de la gente, a que no lo esté por ningún motivo. Por lo tanto, sí, creo que es bueno que de educación hablemos mucho.

b. Pasa tan poco

Si resulta que, como dijimos antes, hablamos mucho de educación, ¿por qué pasa tan poco? Que pase tan poco significa que no logramos revertir la calidad de los aprendizajes escolares en forma colectiva, que no logramos modificar indicadores básicos de sobreedad, repitencia y abandono escolar, o que no logramos que los estudiantes universitarios tengan trayectorias dinámicas y egresen en tiempo y forma. Significa más cosas, pero con esto alcanza para clarificar el punto. ¿Por qué, entonces, pasa tan poco? Es una pregunta lógica que se desprende del razonamiento del apartado anterior, un intrínquilis que personalmente me desvela, me duele y me enoja, y que representa el corazón de este libro. Por diversas razones y en múltiples ámbitos nos llenamos la boca mostrando preocupación e interés por la educación, y luego no pasa tanto. ¿Es realmente así? Diría que sí, tristemente, por diferentes motivos.

En primer lugar, hablamos mucho y no pasa tanto porque con la voluntad sola no alcanza. En Argentina somos una sociedad difícil, que si bien tenemos una gran cantidad de virtudes como colectivo (creativos, cálidos, conversadores, ingeniosos, algo solidarios), al mismo tiempo poseemos un conjunto equivalente de defectos que nos anclan, en particular nuestra adolescencia eterna. Vivimos y andamos por la vida, en particular en esta materia, como si tuviésemos 16 años de edad: de amague en amague, solo acomodando el cuerpo donde encontramos juega y disfrute, y no necesariamente donde se debe poner el hombro. Somos inmaduros crónicos, que pensamos que sobreactuando podremos resolver los problemas cuando se presentan.

Cada vez que en nuestro país un ciclo lectivo no inicia por huelga docente, recibo mensajes y comunicaciones de todo tipo de amigos y conocidos, ofreciendo ayuda para que las clases se dicten con normalidad. Me han llegado a requerir el contacto personal del ministro y gobernador de una provincia, para que el ofrecimiento sea directamente a ellos. Así de ingenuo como suena, así de infantil como se presenta, así de torpe como lo lee. ¿Es verdad que creemos que cuando la profe de matemáticas, de biología, de computación o de lengua no va a clase, sea por paro, licencia médica o lo que fuere, un empleado bancario, un cajero de supermercado, un remisero o un adulto con tiempo libre pueden reemplazarla? ¿Realmente pensamos eso de la profesión docente y del proceso escolar? ¿Acaso hemos pensado alguna vez en reemplazar al 9 de nuestro equipo de fútbol por tener una lesión en la rodilla derecha? ¿O suplantar al cocinero de nuestro restaurante favorito cuando nos enteramos de que no pude venir? ¿O cubrir al mecánico del tallerista de la esquina para que no se le junte el trabajo? Si ni se nos ocurre hacerlo en esos casos, ¿qué nos hace suponer que podremos hacerlo en la función docente? ¿Somos ingenuos, solo voluntariosos, o sencillamente sónicos? La voluntad es importante, pero, como diría Sabina, no debería ser un atropello para la razón. Y menos aún un acto reactivo adolescente.

En segundo lugar, hablamos mucho y no pasa tanto porque la magnitud y complejidad de lo que hay que hacer nos desafía de una manera muy especial. Suponiendo por un segundo que solo con buena voluntad alcanzase, haría falta tanta, que nunca sería suficiente. La magnitud nos desafía, pues establemos hablando de modificar la dinámica de aprendizaje en unas sesenta mil instituciones educativas escolares, más unas ciento cuarenta instituciones universitarias, más unos mil doscientos instituciones de formación docente, alcanzando una población escolar de aproximadamente diez millones de alumnos, más una población universitaria de más de dos millones de alumnos, en condiciones de aprendizaje de lo más diversas, desde las escuelas superpobladas del conurbano bonaerense, hasta las escuelitas rurales a donde se llega a caballo y se duerme durante la semana, con apenas un puñado de alumnos, pasando por escuelas en poblaciones con privación de la libertad, hasta

escuelas en centro médicos. El sistema escolar como tal posee una magnitud que no posee ninguna otra institución ni brazo del Estado, y eso lo hace particularmente difícil de abordar.

A su vez, posee la especificidad propia de su práctica, en donde convergen pedagogía y didáctica para apuntalar la enseñanza de decenas de contenidos, disciplinas, saberes y oficios, con empaquetamientos y organizaciones específicas, y con sistemas sofisticados de validación y señalización parcial de progreso de las trayectorias educativas. Y, como si lo anterior no fuese suficiente, todo ello rodeado de la disciplina de la gestión o la administración de una institución de características fabriles, sumado a la presión ejercida por el medio ambiente tecnológico, cultural y de problematizaciones que fuerza a las instituciones a estar constantemente adaptándose y acomodándose. Grande, muy grande, y complejo por demás, así es el sistema, y por eso cuesta tanto pensarlo, replantearlo e impactarlo con cambios que le modifiquen dinámicas.

En tercer lugar, hablamos mucho y no pasa tanto porque legislamos mal. Sin buenas leyes educativas, ese sistema complejo y grande que describimos antes se torna ingobernable como tal. Y es difícil que tengamos buenas leyes, si el proceso legislativo que da nacimiento a las leyes carece de virtuosismo. Y, lamentablemente, no tenga dudas de que en esta área estamos haciendo un trabajo pobre. Personalmente he sido testigo de procesos de debate dentro de órganos colegiados en donde se discuten leyes educativas, tanto a nivel nacional como a nivel de jurisdicción educativa, y siempre me llamó la atención la forma brutal en la cual la política y la política partidaria se entrometen en el debate, desnaturalizándolo, empobreciéndolo, restándole capacidad reflexiva y contemplativa. Y digo brutal pues, en muchos casos, esas intromisiones son actos de brutalidad: gritos a viva voz, descalificaciones personales, chicanas políticas, artulugios procedimentales parlamentarios. Toda una batería de recursos y herramientas de ‘debate’ parlamentario, que finalmente redundan en rosca política, superficialidad argumentativa y leyes educativas pobres.

No quiero ser injusto, pues hay leyes que son buenos productos parlamentarios (por ejemplo, la Ley de Educación Nacional 26.206, proclamada en el año 2006), pero son la excepción. En general, el sistema educativo está regulado de una manera confusa desde tres vertientes diferentes: el trabajo parlamentario propio del sistema, las resoluciones del Consejo Federal de Educación y las leyes locales de cada jurisdicción electoral y educativa. Ese entrecruzamiento de normas, códigos, declaraciones, estatutos y lineamientos, siempre con mayor énfasis en los derechos que en las obligaciones, y siempre con la clara intención de lograr mayor financiamiento sin comprometer metas concretas o ratios de mejora, es el sello distintivo de un sistema con un diseño torpe, difícil de comprender y de gobernar, al que nadie se anima a derrumbar por considerarlo disfuncional.

En cuarto lugar, hablamos mucho y no pasa tanto porque hay resistencias naturales al cambio. Aún si con la voluntad fuese suficiente, aún si el sistema no fuese tan grande y complejo, aún si tuviésemos buenas leyes y procesos parlamentarios, el sistema educativo es conservador por definición, y por lo tanto resistente al cambio. Y no lo es porque así sea su naturaleza, sino porque de esa manera se comportan colegiadamente sus actores protagónicos, que son los docentes, directivos, pedagogos e investigadores. Los alumnos no tienen mayoritariamente voz y voto en este proceso, y padres y madres en general están mal organizados y representados, así que tampoco inciden. Son los docentes, directivos, pedagogos e investigadores quienes resisten el cambio, aprovechando la flaqueza de los procesos legislativos, la falta de coordinación de los actores políticos, y la capacidad propia de generar

argumentaciones persuasivas y útiles para la causa. Argumentar para no cambiar es una tarea bien pensada desde el interior del sistema educativo, y suele encontrar gran aceptación entre pares y compañeros de militancia. Así, el pensamiento grupal, esa suerte de patología decisoria tan bien descrita por el sociólogo Janis en los setenta, muestra en este caso a abanderados de esas argumentaciones anti-cambio rodeados de adulones guardianes de esos argumentos, dispuestos a dar pelea para no cambiar, sin ningún interés en el diálogo, solo ofreciendo resistencia.

Es notable la exactitud con la cual la investigación de Janis da cuenta del rechazo al cambio que muestran los actores educativos. El investigador habla de algunas condiciones que favorecen el pensamiento grupal, entre las que se destacan una alta cohesión del grupo, instrucciones provenientes de un liderazgo fuerte, homogeneidad en las ideologías y trasfondo social de los miembros. ¿Le suena? La investigación indica que, allí donde prevalece el pensamiento grupal, se observa lo siguiente: una ilusión de invulnerabilidad; la creencia incuestionable en la moralidad inherente al grupo; una visión estereotipada de miembros ajenos al grupo, especialmente de oponentes; autocensura de los propios miembros del grupo, para evitar hacer críticas hacia afuera y recibir críticas de sus pares; miembros que protegen al grupo de información negativa o desestabilizando; y la ilusión de unanimidad y ausencia de desacuerdos. El problema con el pensamiento grupal es que está más interesado en mantener la disciplina de bloque y en neutralizar los desacuerdos internos, que en escuchar información nueva o argumentaciones persuasivas. El desinterés hacia la escucha que procede de esta actitud, en el mejor de los casos, deja todo igual, lo cual es un problema.

Finalmente, en quinto lugar, hablamos mucho y no pasa tanto porque los diseñadores del sistema educativo y los reformadores de turno tienen otra agenda, otras prioridades, juegan otro juego, miran otro partido, sintonizan otro canal. En varios de los escritos de los capítulos anteriores reclamé ideas originales, novedosas, audaces, acompañadas de una voluntad política de llevarlas a la práctica más allá de las dificultades, que siempre son muchas, y de los rechazos, que siempre están bien orquestados.

El sistema del que hoy nos valemos es una herencia cultural e institucional que alguien alguna vez pensó y llevó a la práctica. Alguien o algunos, en un momento, sin mucha referencia comparativa y medio al tuntún, se aventuraron en un camino de construcción institucional y referencial, y mal no resultó. Pero el mundo cambió drásticamente y los generación Z reclaman otras dinámicas de aprendizaje, así que debemos hacer algo urgente con lo que ahora se parece más a una carreta antigua que al sofisticado vehículo de movilidad social ascendente que significó en su momento. Y nada hace suponer que no se pueda reemplazar a este sistema heredado por otro sistema y diseño que dé cuenta más fielmente de los problemas y las oportunidades que la época plantea. Pero esa tarea no le corresponde a cualquier, sino a un pequeño grupo de pensadores y diseñadores que están repartidos entre el alto comando de agencias gubernamentales, ministerios educativos, parlamentos y organismos multilaterales. Y si ellos no deciden aunar esfuerzos, sincronizar agendas, compartir información relevante y acordar metas y metadiseños, es poco probable que pase algo relevante, aun cuando se siga hablando mucho de educación.

Así como le presenté cinco razones por las que creo que de educación se habla mucho, aquí le mostré la otra cara de la moneda, las cinco anclas que, a mi juicio, impiden que ese hablar de la gente (por las razones que fuere) se convierta en nueva praxis, en nuevos aprendizajes. Por eso los chicos se aburren, por eso se duermen en clase, como muestra la imagen que presenta esta obra. Los estamos durmiendo

nosotros, les estamos haciendo perder el tiempo. Y, lo que es peor aún, les estamos haciendo creer que aprender, curiosear, indagar, estudiar, comprender y desarrollar formas de metacognición tiene que ver que ese espectáculo sombrío y mediocre que hoy ofrecemos dentro de una de esas escuelas que adormecen.

c. Un misterio a resolver

Si procesó bien lo presentado antes, estará de acuerdo conmigo ahora en un punto clave: no estamos frente a ningún conflicto o problema de una naturaleza o complejidad tal que no podamos resolver. No son el clima extremo, ni los conflictos étnicos, ni las guerras religiosas, ni la superpoblación, ni los rastros de una dolorosa y reciente guerra, ni siquiera la propia calidad y capacidad de nuestros propios conciudadanos los que nos planean un desafío insalvable. No pasa por allí, afortunadamente, sino que estamos frente a un desafío más bien local, doméstico, autogenerado y de calidad eminentemente técnico-organizativa. No es más complejo que eso, y no es ajeno a nuestra propia capacidad de organización como colectivo y como sociedad. Por lo tanto, no parecería que estamos frente a un misterio como tal por su propia naturaleza intrínseca, sino que lo misterioso en este caso parece ser nuestra actitud o incapacidad para resolver un problema que nosotros hemos creado, y que nosotros podemos resolver. Por lo tanto, lo misterioso de este asunto no es el propio asunto, sino nuestra actitud de parsimonia, incapacidad sin culpa o falta de voluntad o incentivos para actuar.

Es imperioso actuar antes que sea demasiado tarde. ¿Se puede aplicar en este asunto y debate el concepto de ‘demasiado tarde’? Bueno, siempre se puede aplicar el concepto, aun cuando no sea una fecha, cifra o principio exacto. Así como los pueblos se vuelven virtuosos en forma gradual, y la educación formal juega un papel protagónico en dicho proceso, el mismo proceso ocurre en la pendiente descendiente de la brutalidad e ignorancia. Cuando los sistemas educativos pierden protagonismo, adhesión o calidad, abandonan ese lugar aspiracional desde el cual la sociedad los cultiva. Así, abandonados a su suerte, ambos, sistema educativo y sociedad, se vuelven viciosos por igual, compañeros de desventuras, socios en su proceso de degradación. Demasiado tarde, en este sentido, es el punto en el cual ese proceso se hace irreversible, o bien la tarea de darlo vuelta requiere o demanda tanto esfuerzo, que resulta prácticamente imposible de plantear. Debemos actuar antes de que sea demasiado tarde, y para ello sugiero trabajar en las siguientes líneas de acción.

En primer lugar, resolveremos este misterio si acercamos el decir al hacer. Como buenos descendientes de los españoles, somos herederos de la tertulia. Y como buenos descendientes de los italianos también, nos anima reunirnos alrededor de una mesa para discutir a los gritos mientras disfrutamos de un buen plato de comida. Sea en la mesa de un bar, alrededor de un asado o en una ronda de mate, disfrutamos encontrarnos para discutir e intercambiar opiniones. Lo solemos hacer con más apasionamiento y vehemencia que con buenos argumentos o conocimiento. Nos encanta discutir, y cuando lo hacemos ¡parecemos expertos! Hablamos de política como si fuésemos científicos políticos, de fútbol como si hubiésemos completado un curso de formación como directores técnicos, de economía como si tuviésemos un doctorado, de seguridad pública como si fuésemos comisarios, de medicina como si fuésemos doctores, y así con todo. Somos una suerte de liga de charlatanes profesionales, por herencia cultural pero principalmente por vocación.

Nos encanta hablar de todo y llenar los encuentros sociales con debates y disputas apasionadas de argumentos de calidad e información desparramada. Nos encanta decir, exponer y ser escuchados, aunque no tenemos la misma vocación para escuchar y ser contrargumentados. Aceptamos la dialéctica a medias, si entendemos a esta como la teoría y técnica retórica de dialogar y discutir para descubrir la verdad mediante la exposición y confrontación de razonamientos y argumentaciones. No nos interesa tanto iluminar la verdad a través de la confrontación de argumentos, sino más bien pulsar a través de puestas en escena de argumentaciones bañadas de estados de ánimo.

Si nos interesa resolver el misterio que plantea este libro, debemos abandonar esta actitud infantil y embrutecedora, y volcarnos más hacia el hacer. Así, el llamado de Ortega y Gasset se vuelve tan actual como crucial: '¡Argentinos! ¡A las cosas, a las cosas! Déjense de cuestiones previas personales, de suspicacias, de narcisismos. No presumen ustedes el brinco magnífico que dará este país el día que sus hombres se resuelvan de una vez, bravamente, a abrirse el pecho a las cosas, a ocuparse y preocuparse de ellas directamente y sin más, en vez de vivir a la defensiva, de tener trabadas y paralizadas sus potencias espirituales, que son egregias, su curiosidad, su perspicacia, su claridad mental secuestradas por los complejos de lo personal'. Abrir el pecho a cosas, de eso trata acercarse al decir al hacer. En lenguaje más nuestro diríamos arremangarse. ¡Basta de piri-piri, y vamos a embarrarnos de una vez por todas!

En segundo lugar, resolveremos este misterio desglosando a los problemas mayores en problemas de menor jerarquía y complejidad. Si pensamos que los hombres en algún momento de su historia, sin herramientas ni infraestructura de ningún tipo, se las arreglaron para lidiar con los dinosaurios, las inclemencias del clima y la ausencia de provisión regular de alimentos o medicina, por mencionar alguno de los problemas complejos que debieron sortear, entonces aceptaremos que casi siempre existen formas de enfrentar las grandes complejidades que nos desafían. Mencioné antes que el sistema educativo es un entramado de leyes, normas, jurisdicciones, prácticas y rutinas de lo más diversas, pero nunca será un meta-sistema u organismo que presente más complejidades y amenazas que un T-Rex, así que no encuentro razón alguna por la cual no podamos abordarlo y domesticarlo. Las herencias culturales también deben ser domesticadas y puestas a disposición de los problemas de la época.

Reducir la meta-complejidad del sistema educativo en problemas de menor jerarquía y dimensión es acercarse a cada uno de nosotros a aquella parte del asunto en la cual podemos operar, en la cual se pueden observar resultados e impactos atribuibles a nuestra intervención. Acercarse al asunto en juego a dimensiones manipulables consiste en abrir la posibilidad no solo de incidir, sino principalmente de aprender. Un padre o madre no tiene ninguna necesidad de conocer los lineamientos pedagógicos de las últimas resoluciones del Consejo Federal de Educación, y así y todo puede 'operar' sobre conductas y rutinas de sus hijos como ninguna resolución lo puede hacer. Los docentes también poseen incontables recursos y oportunidades de incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de chicos y chicas dentro del aula, oportunidad que ni el político o pedagogo más encumbrado puede tener. En un sistema de cualquier naturaleza y condición, todos tenemos la posibilidad de operar una porción del mismo, y no deberíamos dejar pasar esa oportunidad. Haciéndolo, para nuestra sorpresa y gracias a nuestra concurrencia, estaremos entre todos domesticando al dinosaurio de turno.

En tercer lugar, resolveremos este misterio comprendiendo y acordando las verdaderas restricciones que enfrentamos. ¿Qué nos limita verdaderamente? ¿De qué carecemos hoy, y probablemente en el

mediano plazo? ¿Qué nos condiciona y restringe estructuralmente, más allá de los vaivenes de nuestras propias culturas y ciclotimias? Este es un ejercicio necesario, diría imprescindible, para saber en dónde volcar nuestra energía y capacidad creativa, y para evitar luchar contra los molinos de viento.

Existe una hermosa definición de optimismo ofrecida por el profesor David Isaacs, quién señala que es la capacidad de distinguir, en primer lugar, lo que es positivo en sí mismo y las posibilidades de mejora que existen frente a una situación determinada y, a continuación, las dificultades y obstáculos que se oponen a dicha mejora. Esta definición, con la que encuentro gran afinidad, parte de un supuesto que difiere de la creencia popular que considera al optimista como a un idealista, batallador irracional o negador de la realidad. Contrariamente, Isaacs destaca que el optimista parte de un diagnóstico muy preciso del estado de cosas, entiende muy bien en dónde está parado y la complejidad de la situación que enfrenta. Sólo que, consciente y deliberadamente, identifica lo positivo y modificable, y allí concentra todas sus energías. El optimista reconoce las verdaderas restricciones y evita las batallas innecesarias. Sabe que en estas últimas no se construye, sabe que allí no se aprende, sabe que allí no se progresa. Identificar lo que nos condiciona o determina es un ejercicio necesario, pues nos obliga a aceptar cuestiones que tienen más que ver con nuestro carácter como sociedad y colectivo, que con nuestro estilo y circunstancias del momento. Dejo planteado este tema para que usted lo reflexione con tranquilidad.

En cuarto lugar, resolveremos este misterio identificando e involucrando a la comunidad verdaderamente interesada en el asunto. Sabemos que el tema nos interesa a cada uno de nosotros, y por eso nos encontramos a través de estos escritos y reflexiones. Encontramos sentido a muchas de las ideas y preocupaciones que aquí se comparten, y deseamos que algunas de las propuestas ofrecidas logren la adhesión de los propios responsables del sistema educativo argentino. Sin embargo, cuando uno eleva ligeramente la mirada, aún en su círculo personal íntimo, no necesariamente encuentra el mismo nivel de interés. Seres queridos cercanos, en muchos casos, tienen preocupaciones, sensibilidades y agendas diferentes. Lo mismo podemos notar muchas veces en nuestros círculos laborales, ¡aun cuando operemos dentro de la educación! Colegas con los que se tiene mucho en común, con los que se comparten largas jornadas de trabajo, posee una mirada más despreocupada o distante con respecto a los problemas que aquí planteamos, y a las acciones que desde allí se deberían despendar.

Por lo tanto, es necesario salir a la búsqueda de otros. Esos otros que vibran como uno ante la problemática, que se preocupan de forma equivalente cuando se manosea el tema, que están pendientes de eventos y agendas que a uno desvelan, que se entristecen cuando los resultados de los aprendizajes andan mal y viceversa, que siguen a autores y leen escritos que uno siempre tiene en el radar, que saben que un buen maestro es una bendición, y que un mal maestro es una traición. Esos otros, a veces están cerca, pero callados, a veces están lejos, pero accesibles a través de las redes, a veces están en las redes, aunque convertibles en personas ‘reales’. Vivir y vibrar por la problemática educativa desde una comunidad de interés y de práctica posee otro sentido, genera otro sabor, produce una vivencia con mayor significado para quienes desean ocuparse del tema, aunque sea desde su pequeño lugar de práctica e injerencia.

Finalmente, en quinto lugar, resolveremos este misterio si no perdemos la confianza en la educación como sistema habilitador. ¿Fue la educación argentina en algún momento de su historia una institución

habilitante hacia el progreso y la movilidad social ascendente? ;Por supuesto! Y no solo en nuestro país, sino en muchos otros también. La educación como articulación de políticas, instituciones, prácticas y rutinas, ha tenido un rol protagónico en la generación de alfabetización, integración social, instrucción para los oficios y preparación para la vida adulta y para el mundo del trabajo, de la investigación y de la docencia. La educación institucional en su forma de proceso de escolarización tuvo un gran impacto en nuestra querida Nación y en nuestro proyecto republicano, y no deberíamos dejar de confiar en ella como tal.

Claro que necesitamos otro diseño, otra combinación de recursos, otras leyes y normativas, otros aprendizajes, y demás. Pero cambiar de modelo no nos debería correr del deseo de seguir valiéndonos de un sistema como tal, pues sabemos que, cuando está bien diseñado, ;funciona a escala! Y los impactos educativos a escala cambian la vida a millones de personas, y cambian la fisonomía de una sociedad.

Abrazar la práctica educativa institucional que supone la existencia de un Estado proponiendo y favoreciendo la emergencia de novedosas y relevantes prácticas educativas, es probablemente el corolario más contundente que querría que dejen estas líneas y reflexiones. Personalmente creo que las buenas normativas, cuando capturan bien la época, están bien redactadas y no asfixian la iniciativa privada ni la libertad, generan marcos de trabajo útiles y ponen en movimiento procesos masivos transformadores, habilitando a las sociedades a renovar sus culturas y ADN. Renovemos también nosotros nuestro interés y compromiso por la educación que se imparte en nuestro territorio, y desde allí seamos luminaria para que otros hagan lo propio.

.....

FIN

Sobre el autor

Juan María Segura es asesor, consultor y experto en innovación y gestión educativa, con una trayectoria profesional que combina posiciones directivas en proyectos e instituciones de educación, con una sólida formación académica y práctica de aula.

Ocupó los cargos de Director de Reclutamiento para Cono Sur de Minerva Schools at KGI (2014-2016), Academic Market Senior Director para Latinoamérica de Cengage Learning & National Geographic Learning (2012-2013), Director de Desarrollo Institucional en la Universidad de San Andrés (2010-2012), Director General de Educación Digital del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2010), y Director Académico y Director del MBA de UADE Business School, en la Universidad Argentina de la Empresa (2005-2009). En el pasado ocupó posiciones gerenciales en BankBoston (1996-2003) y Citibank (1994-1996).

Es profesor visitante de Dirección General, Estrategia y Liderazgo de Edinburgh Business School, en la Heriot-Watt University (Escocia), del Swiss Management Center University (Suiza), de la Universidad de la Sabana (Colombia) y de la Universidad Católica Argentina (Argentina). Dictó clases en Barna Business School (República Dominicana), la Universidad Torcuato Di Tella, la Universidad de San Andrés, la Universidad del Congreso, ESEADE y UADE Business School. Ha implementado programas de capacitación para diferentes organizaciones (Shell, Techint, Coca-Cola, Ford, Banco Santander Río, Banco BBVA, Barrick, Grupo APTAR, Grupo UNO Medios, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Zoo Logic, Fundación Telefónica, Sociedad de San Juan) y escuelas.

Es cofundador y director de CircusEdu, fundador y presidente del Congreso de Educación y Desarrollo Económico, fundador y presidente de la Asociación Civil Educación 137, fundador y presidente de la Asociación de Graduados de la University of Chicago en Argentina. Es consejero de la Asociación Argentina de Cultura Inglesa, y de la empresa Llorente y Cuenca. Dicta conferencias regularmente, en Argentina y en el extranjero, y publica columnas de opinión sobre cuestiones de innovación educativa en diarios, revistas y medios especializados. Publicó los libros 'Internet, el invitado inesperado de la democraci@' (Amazon Direct Publishing, 2013), 'Yo qué sé (#YQS), la educación argentina en la encrucijada' (Editorial Dunken, 2014), 'Analfabetos, escritos sobre educación y otros menesteres' (Amazon Direct Publishing, 2015), 'El extravío de Doña Norma, sobre la ingobernabilidad escolar' (Amazon Direct Publishing, 2016) y 'La falla en la educación' (Amazon Direct Publishing, 2017), y 'Yo qué sé, recargado (#YQSR), la educación de Latinoamérica en la encrucijada' (Editorial Dunken, 2019).

Su formación académica incluye un Master of Arts in Public Policy, University of Chicago (USA); un Magíster en Economía y Ciencias Políticas, Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas, Argentina; un Magíster en Administración de Empresas, Universidad Austral, Argentina. Es Ingeniero Agrónomo, egresado de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Está casado, tiene 53 años y cuatro hijos, y actualmente vive en Buenos Aires.

