

Pandemia: educación y disyuntivas. Experiencias en Arquitectura

Darío Jiménez (arq.)

"Y sí, Gastón. Yo me posiciono entre los que creemos que "educación a distancia" o no es educación o no es la educación a la que aspiramos, salvando alguna instancia de posgrado universitario, dónde el que estudia ya está formado. Pero bueno, uno no es dueño de la verdad y el debate está abierto" (Jiménez, 2020)¹.

"The economy, stupid". Como muchos conocen, con esa contundencia se pronunciaba en 1992 el entonces estratega de campaña de Bill Clinton, James Carville, para no dejar dudas de cuál era el eje a afirmarse para vencer al entonces presidente Bush en las siguientes elecciones. Volviendo a este artículo, si hubiera que asignárselo a alguien, el *stupid* -dicho como para despertar a quien no distinguió lo que verdaderamente importa-le cabe a quien escribe, en tanto autor de las palabras del epígrafe.

Porque el pez por la boca muere. Aquella afirmación que sostuvimos con tanto énfasis a fines de marzo de este año en las redes sociales -en los primeros impactos en el país de esta etapa crítica de la historia de la humanidad- nos resulta hoy al menos relativa. En realidad, aún le seguimos dando algo de crédito: "la educación a la que aspiramos" sigue siendo ineludiblemente presencial. Pero hoy nos preguntamos: ¿es la presencialidad, a la luz de las experiencias de este año, una condición *sine qua non* para desarrollar un proceso educativo? ¿Es, de todos los atributos de la educación deseada, el más o uno de los más importantes? Hoy nos parece que no.

En este escrito no nos proponemos una especie de confrontación educación presencial - educación a distancia; pensamos que esa no es la disyuntiva verdaderamente trascendente. Tampoco ofrecer a los lectores una mera descripción de lo realizado en estos meses como pretendida contribución a la mejora de nuestras performances docentes, en este caso sentados frente a una pantalla. Más bien, a luz de lo vivido en este año crítico, intentamos plantear alguna reflexión sobre lo educativo, partiendo de la experiencia de un curso como en el que trabajamos, de Historia de la Arquitectura en una Facultad de Arquitectura del Estado argentino, masiva, pública, gratuita y de ingreso irrestricto. Y, desde allí, volver a posicionarnos ante la disyuntiva que sí importa.

¹ "Gastón" no es otro que Gastón Cigol, director del Centro de Documentación Visual de nuestra Facultad, con quien entonces intercambiábamos comentarios en la red social.

Un botón de muestra: cómo empezamos²

El inicio del curso, con las incertidumbres del caso, nos encontró también posicionándonos pedagógicamente de forma bastante clara: más allá de programas y contenidos, lo que más nos importaba como objetivo inicial era lograr que los y las estudiantes hablen, se expresen y tomen una actitud activa y no meramente receptiva. Esta búsqueda se veía mucho más imperiosa dada la lejanía y la virtualidad: a los miedos y barreras que normalmente hay que superar en el aula, temíamos que -escudados detrás de la pantalla y con la poca "amigabilidad" que eso presupone- fuera muy difícil generar el diálogo indispensable para la marcha del curso. El modo en que afrontamos esto fue en un diseño muy cuidadoso de las modalidades de cada jornada y de cada ejercicio. En ese sentido, tuvimos en cuenta:

+ Cada ejercicio, fundamentalmente los primeros, proponía al estudiante generar respuestas personales y subjetivas, liberadas del compromiso o el temor de que fueran clasificadas por el cuerpo docente en "correctas" o "incorrectas". De esa forma, el primer práctico fue proponer al curso ver el programa de TV -apelando a un lenguaje familiar y amigable- *Mentira la verdad*, capítulo *La Historia*, en que su conductor Darío Sztanszrajber realiza una presentación filosófica e ideológica de la disciplina histórica, en códigos televisivos. Luego de verlo, se les planteó:

"Sólo a quienes se animen (esperamos que sean muchos) invitamos a contestar estas preguntas:

+ ¿Les pareció interesante el programa? ¿Coinciden con el planteo del autor sobre la Historia? ¿Pueden rescatar tres o más palabras clave sobre lo expuesto?

+ ¿Tuvieron Historia en el colegio secundario? ¿Les gustó esa experiencia?

+ ¿Los sorprende o no que en nuestra carrera se dicte Historia de la Arquitectura? ¿Por qué? ¿Qué sienten o piensan al respecto?"

Lo que obviamente subyacía detrás de estas preguntas era:

+ El tono propositivo y de no obligatoriedad de la primera propuesta. Al pretensioso objetivo de requerir pensamientos propios de estudiantes, solicitados por docentes hasta ese

² La experiencia que se refiere corresponde al inicio del cursado 2020 de Historia de la Arquitectura I en el Taller a cargo de Bibiana Cicutti, FAPyD UNR. Estuvimos asignados a ese curso, bajo la dirección de Bibiana, las docentes Bibiana Ponzini, Silvia Longo (en ese cuatrimestre inicial ambas sin participar por licencias) Florencia Blázquez y quien escribe, con la colaboración de las adscriptas Florencia Sobrero y Carolina Zuttió.

momento desconocidos³, se le agregaba la condición amable de “sólo a quiénes se animen”. Lo que no dejaba de ser, por supuesto, algo provocativo y estimulante para los y las estudiantes, pensamos.

+ Como punto de partida, nos parecía ideal el programa y la oportunidad para reflexionar respecto a cuestiones basales del camino que se iniciaba en el Taller: las experiencias y conceptos previos respecto de la Historia, su conexión y relevancia (o no) respecto de la disciplina arquitectónica y la introducción en el mundo, lenguajes y códigos de la Historia, para entenderla de una forma crítica, interpretativa y madura.

En lo personal, sobre un curso de Historia I que imaginábamos de unas 50 personas, quien escribe tenía la expectativa de recibir 4 o 5 respuestas. Recibimos 34, en un curso a la postre de casi 70. El primer objetivo estaba alcanzado, con creces.

Nuestras experiencias previas

No sólo los y las estudiantes inician los procesos educativos con saberes y experiencias previas. En nuestro caso, fuimos sustancialmente marcados por la experiencia de la elaboración de la propuesta y coordinación del CAU 2019-2020, Curso para estudiantes ingresantes a nuestra carrera de Arquitectura⁴. El primer objetivo planteado en aquella propuesta, que rezaba “producir en los estudiantes una experiencia colectiva de “encuentro” con la disciplina arquitectónica”, se concibió de una forma participativa y activa: se trataba de tener un encuentro intenso, de algo menos de un mes de duración, en que los y las ingresantes “hicieran” arquitectura; al menos, si no edificando, realizando tareas de observación y proyectuales. A esta especie de mezcla entre ilusión y sana locura le era necesaria, en nuestra opinión, una inversión conceptual del modo más habitual en que se hace docencia, al menos universitaria: pensamos que el cuerpo docente debía abandonar el rol “evaluador” -indispensable desde la institucionalidad y los requerimientos curriculares- y ponerse decididamente en conductores de un equipo de trabajo. Obviamente, esto debía darse según un modelo participativo y democrático: no iba a ser educativo ni a la postre productivo convertir a los y las ingresantes en “mano de obra proyectual barata” de docentes que dirigieran el trabajo a su antojo. Porque, como dice Mario Sabugo, “la universidad es en sus términos actuales una institución que regula y

³ Seguramente muchos y muchas estudiantes conocían a Florencia Blázquez y/o a quien escribe en nuestra condición de docente y coordinador responsable, respectivamente, del Curso de Aprestamiento Universitario que la mayoría del curso debió haber transitado en 2019. De todas maneras, se trabajó sin apelar a esa condición.

⁴ Ya se mencionó esa condición en la nota 4.

legítima la reproducción de la diferencia social desde su propia asimetría simbólica interna. Esta asimetría se instituye imaginariamente entre los que no saben y los que saben, y estos, por añadidura, son los que miden la distancia entre ambos" (Sabugo, 2014, pág. 2). Para nuestro Curso -al menos- creímos indispensable asumir el "todos sabemos", más allá de las obvias diferencias de experiencias, estudios y rodaje en la disciplina entre docentes y estudiantes. Pero esto no invalida los saberes de estos últimos.

¿A qué viene todo esto? En definitiva, a la modalidad activa y participativa que siempre propiciamos para Historia, una experiencia positiva y confirmatoria como la del CAU en una situación más crítica -dada la masividad y la experiencia iniciática a nivel universitario- nos interpeló a su vez para volver al curso de la asignatura. Y, más allá de las marcadas diferencias que existieron entre un curso presencial, cuerpo a cuerpo, de conexión con el territorio y de varios centenares de estudiantes en el primer caso y uno de decenas de participantes distantes, sólo pantalla de por medio y de una asignatura no considerada principal como Historia, en nuestra mirada no podemos no subrayar que las grandes cuestiones de la educación siguen siendo las mismas.

La disyuntiva

"Sostenemos, asimismo, que el ámbito pedagógico hegemónico está atravesado por un trascendental, que denominamos explicativo, y que posee dos características fundamentales: la de clasificar a sus integrantes según su posesión o no-posesión de determinados saberes y, en consecuencia, la de propugnar las actividades educativas de transferencia e incorporación de aquellos contenidos (...) Señalaremos también que estos dos postulados confrontan con los dos atributos propuestos para definir genéricamente a la educación: la igualdad y el pensamiento. De este modo, sostenemos la tesis de que un sujeto colectivo en la educación es aquel que se constituye a partir de la disrupción respecto del trascendental explicativo, que opera contra sus presupuestos fundacionales, la desigualdad y la transferencia, en favor de sus opuestos, la igualdad y el pensamiento" (Colella, 2015, pág. 15)

A esta altura del siglo XXI que la educación deseable sea activa y participativa de parte de quienes se educan parece ya una perogrullada. Pero a ese horizonte anhelado no se llega nunca si la labor docente no pone proa hacia ese lugar y no arbitra los medios necesarios y eficaces en coherencia con esa búsqueda. Porque, a poco que revisamos nuestro actuar y nuestros modos detectamos cuán arraigado está el protagonismo del rol "sabio y explicador" de docentes cuya tarea es entendida como transferencia"

(transmisión, traspaso) de los conocimientos que posee y que los y las estudiantes no. Ese modelo de "desigualdad y transferencia" a decir de Colella, sigue siendo el verdadero escollo de la educación participativa y activa. En el cada vez más dinámico y fluido "ida y vuelta" entre docentes y estudiantes, interactuando en el colectivo de los cursos, pensamos que los y las docentes debemos bajarnos del pedestal del saber limitándonos al rol de evaluadores neutros de lo que quienes "no saben" hacen. Menos aún asumir el rol de "vigilar y castigar" académico, según el cual los y las docentes deberíamos cuidar la no desviación del curso en torno de cuidar, preservar y honrar los saberes establecidos en los cánones de la disciplina que sea. Necesitamos docentes que se arremanguen a producir conocimientos con cada curso, que se consideren pares de quienes se educan, que conduzcan los cursos con la autoridad que les da el rol pero con la cercanía humana necesaria para el trabajo colectivo, que no se sientan dueños de ninguna verdad y que cumplan su rol evaluador requerido por la institución sintiendo que no es el único ni el más importante.

Palabras finales

“(Eduardo Bertí): En “Patatas de rana” vos te preguntás: “cientos de siglos después, cuando la canción no exista ya ¿qué será de esto?” (...) ¿Creés que la canción dejará de existir en algún momento? ¿Imaginás un mundo sin canciones?”

-(Luis Alberto Spinetta): ¿Por qué no?”

A meses de la implantación forzosa de la modalidad virtual, la confrontación “presencial - a distancia” ya nos parece secundaria y casi menor. Las tecnologías y los cambios sociales quizás nos presenten pronto modalidades impensadas para quienes hemos crecido y sido formados en un cada vez más lejano siglo pasado.

Una vez más, aprendimos haciendo y andando. Ser docente implica también re-aprender, poder salirse de posiciones rígidas y admitir que uno puede decir y/o actuar como un *stupid* muchas más veces de las que alcanza a advertirlo.

Bibliografía

Colella, L. (2015). *El concepto de "sujeto colectivo" en la educación: Un abordaje desde la teoría del sujeto de Alain Badiou y la noción de "emancipación intelectual" de Jacques Rancière*. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1114/te.1114.pdf>

Jiménez, D. (2020). Facebook. Obtenido de

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10216247434274651&set=a.1739005631075&type=>

Sabugo, M. (2014). *El tronco y el follaje. Imaginarios de la academia, la enseñanza y la autonomía cultural*. Obtenido de

<http://congresos.unlp.edu.ar/index.php/EDIHDAC/VIDIHDAC/paper/view/1879>