



Índice

Agradecimientos

Introducción

1. Mitos de la decadencia educativa

2. Mitos sobre los alumnos

3. Mitos sobre los docentes

4. Mitos sobre lo que la escuela debe enseñar

5. Mitos sobre la autoridad, el orden, la disciplina y la violencia escolar

6. Mitos sobre la escuela pública y privada

7. Mitos sobre la educación y la igualdad

8. Mitos sobre las soluciones mágicas para la educación

9. Mitos sobre el presupuesto y el federalismo

10. Mitos sobre las universidades

Agenda para el futuro: cierre y aperturas

Referencias bibliográficas

Otros libros de los autores

Alejandro Grimson y Emilio Tenti Fanfani

Mitomanías de la educación argentina

Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas

 **siglo veintiuno**
editores

Alejandro Grimson

Los mitos de la educación argentina // Alejandro Grimson y Emilio Tenti Fanfani.- 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.- (colección Singular)

E-Book.

ISBN 978-987-629-496-6

1. Historia de la Educación Argentina. I. Emilio Tenti Fanfani.

CDD 370.098 2

© 2014, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Diseño de original de cubierta: Juan Pablo Cambariere

Adaptación de cubierta: Eugenia Lardiés

Digitalización: Departamento de Producción Editorial de Siglo XXI Editores Argentina

Primera edición en formato digital: septiembre de 2014

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

ISBN edición digital (ePub): 978-987-629-496-6

Borges: El estilo de T. S. Eliot es desesperante. Dice algo y en seguida lo atenúa con un quizás o un según creo, o le resta importancia reconociendo que en ocasiones lo contrario es cierto. A veces me parece que lo hace para llenar papel, porque hay que escribir un artículo.

Bioy [Casares]: Yo creo que es porque cuando dice algo teme exponerse, por haber cometido una inexactitud. A mí, por lo menos, me pasa eso, pero creo que los autores deben atenerse a tener afirmaciones un poco audaces, en la inteligencia de que el lector comprenderá que no hay que tomar todo literalmente y contribuirá con las dudas. Por un ideal de nitidez y simplificación hay que tener el coraje de afirmar algo a veces.

Borges: Goethe declaró que esas palabras como quizá, según me parece, si no me equivoco, deben estar sobreentendidas en todos los escritos, que el lector puede distribuirlas donde lo juzgue conveniente y que él escribía cómodamente sin ellas.

Adolfo Bioy Casares, *Borges*, ed. abreviada, Barcelona, Back List, 2010, p. 60.

Agradecimientos

Un libro siempre es un proyecto colectivo, hecho de conversaciones, debates, textos y voces de otros. Este no hubiera sido posible sin la generosidad de Gabriel Noel y Leandro Bottinelli, quienes colaboraron con datos, informaciones, sugerencias y críticas. Hemos entrevistado y consultado a diversos colegas, docentes, periodistas y funcionarios para construir este texto. También ha colaborado con nosotros María Soledad Córdoba, reuniendo y procesando información.

Por supuesto, ambos agradecemos al Conicet y a las universidades en las que trabaja cada uno –la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de San Martín–, porque las instituciones públicas facilitan y tornan posible realizar investigaciones y libros como este.

Emilio agradece muy especialmente a Silvia, su querida compañera de toda la vida. También a los colegas, maestros, profesores y directivos escolares de la Argentina y otros países de América Latina, con quienes compartió la experiencia de la investigación y la enseñanza.

Alejandro agradece a sus compañeros del IDAES y la UNSAM, y muy especialmente a su madre María Rosa Glasserman, a su padre Wilbur Grimson, a sus hijos Matías y Lucas, y a su compañera Lucila.

Introducción

Todos conocemos la escuela. ¿Verdadero o falso?

¿Usted sabe por qué hay delitos en la Argentina? Porque la escuela no forma a los jóvenes en la cultura del trabajo. ¿Usted sabe por qué existe la corrupción? Porque la escuela no forma con valores contundentes de honestidad a los futuros funcionarios. ¿Cuál sería la causa de la pobreza? Que la escuela no forma individuos competentes y emprendedores capaces de competir en el mercado global. ¿Por qué no aumenta la productividad del país? Porque la escuela no ha formado a las nuevas generaciones en la cultura del sacrificio. Quizá ya puede adivinar las causas del desempleo: es que no se forma a los jóvenes con las habilidades que demanda el mercado. Nada, absolutamente nada de todo lo malo que sucede en este mundo deja de ser una consecuencia del desastre atribuido a la escuela. Fíjese cómo conducen los automovilistas y motociclistas, y las picadas de los jóvenes, sus borracheras, lo mal hablados que son. Antes esto no pasaba: chicos y grandes conocían los códigos del respeto y el buen trato, y eso porque la educación funcionaba de verdad. Sin duda, “todo tiempo pasado fue mejor”.

La distancia abismal entre esta posición –que culpa de todas las desgracias del país a los déficits de la educación– y su exacto reverso –la visión de la escuela como una institución sagrada e intocable– da una idea del atolladero en que nos encontramos para pensar la cuestión.

Todos los lectores de este libro, y no sólo ellos, están involucrados en cuestiones educativas. En efecto: en las sociedades actuales la escuela es uno de los sistemas más incluyentes. Salvo casos excepcionales, todos los adultos argentinos fueron a la escuela: algunos comenzaron antes, otros después; algunos permanecieron más tiempo y alcanzaron los diplomas más elevados, otros salieron de ella en forma prematura y sin obtener un título. La mayoría “ha vuelto” a la escuela como padre o madre de los alumnos. Por lo tanto, todos se sienten legítimamente autorizados a “hablar de educación”. Al menos, todos y cada uno tienen una opinión más o menos formada sobre la cuestión escolar.

Pero las experiencias son muy diferentes. Los argentinos no somos iguales, aunque lo seamos formalmente ante la ley; nuestra sociedad presenta desigualdades (a veces muy profundas) y diferencias sociales, regionales, culturales. Las escuelas tampoco son iguales. Por lo tanto, las experiencias y las ideas que cada grupo tiene de la educación también son muy diferentes. Esto no quiere decir que se distribuyan al azar, sino que individuos que comparten ciertas características sociales (posición de clase, edad, género, lugar de residencia, religión, grupo étnico) y frecuentaron escuelas parecidas tenderán a compartir un sentido común en la materia cuando hablen de las cuestiones escolares. Por otra parte, podríamos parafrasear un conocido refrán y decir que cada uno habla según como le fue en la "feria escolar". No es lo mismo una experiencia exitosa que una fracasada, o una regular que otra excelente. De cualquier manera, si se lo hace con prudencia, siempre pueden identificarse visiones dominantes y dominadas, así como visiones simplemente diversas sobre la educación escolar.

Más allá de esa heterogeneidad, los argentinos percibimos la educación como un factor clave en la sociedad. Si bien hay países donde es vista como un medio para llegar lo más alto posible en la estructura social (según el modelo del emprendedor o *self-made man*, que se abre camino en virtud de sus méritos), en la Argentina ha prevalecido la idea de la educación como un derecho que tiende a igualar y permite la tan ansiada movilidad social ascendente. Se trata de un derecho que el Estado debe garantizar para que no existan excluidos y para que la formación de los ciudadanos sea la base de una sociedad democrática con mejor calidad de vida para todos.

Ahora bien, los argentinos oscilamos con facilidad entre el orgullo patriotero por las maravillas de nuestro país y un pesimismo exagerado que insiste en convencernos de que somos un desastre. Como no podía ser de otro modo, esa facilidad imbatible para considerarnos los mejores o los peores afecta nuestra visión de la educación, que, por excesivamente esquemática, rehúye la complejidad y los matices. Entre otros defectos, esa visión tiende a establecer comparaciones salvajes con el sistema educativo de otros países, para concluir que somos un "caso único", del todo excepcional.

Ante semejante planteo, respondemos con buenas y malas noticias: la Argentina actual no es ni perfecta ni desastrosa, y otro tanto ocurre con nuestra educación. Sin embargo, circulan de boca en boca frases que construyen estereotipos sin matices sobre los docentes, los alumnos, los padres, la escuela, la nación, la pedagogía. Son fórmulas que implican profundas simplificaciones y no dejan lugar para los grises ni las relativizaciones. Las escuchamos en muchos

medios de comunicación, en los salones de clase, en las salas de profesores, en las reuniones de padres, en la sobremesa del domingo o en la charla de café.

Este libro fue construido contra esas frases y para deshacerlas. Buscamos arrancar las simplificaciones de raíz, porque pensar los problemas y enfrentar los desafíos exige reponer la complejidad propia de un fenómeno que nos interpela cotidianamente y merece ser analizado en múltiples dimensiones: histórica, política, económica, y hasta afectiva y simbólica. Nos proponemos cuestionar muchas creencias sociales sobre la educación argentina. Porque estamos convencidos de que esas creencias, hoy y aquí, constituyen obstáculos para una mejor comprensión y un debate de calidad sobre la educación que tenemos y la que necesitamos. Pueden ser creencias de pocos o de muchos, pero sobre todo son frases que escuchamos con frecuencia y cumplen una función: cerrar un debate. Todo lo contrario de lo que necesitamos y de la apuesta que nos comprometemos: abrir una discusión con argumentos.

Nuestro propósito es aportar otras miradas, en especial las que ofrece la investigación social. Los científicos sociales (historiadores, sociólogos, antropólogos, economistas) miran las cosas de la educación como si fueran un “objeto” que está ahí para ser analizado, explicado, interpretado e interpelado. Es decir, la relación de los investigadores con las cuestiones de la educación es distinta de la que cultivan quienes “hacen la escuela” en forma cotidiana (maestros, directivos, funcionarios de los ministerios), quienes tienen un conocimiento práctico, útil y necesario para hacer lo que deben hacer.

Es sabido que el diálogo entre los que “saben por experiencia” y los que saben como resultado del trabajo científico nunca es fácil y está plagado de prejuicios y malentendidos. Por eso, contra la soberbia de los intelectuales que suelen darse como misión criticar a otros y justificarse a sí mismos, trataremos de evitar los juicios inapelables, los esquematismos, las condenas injustificadas. Ante las seguridades a prueba de balas, preferimos promover el debate, generar preguntas, hacer comparaciones. Se suele decir que los intelectuales tienen el privilegio de la duda. Podríamos agregar que la duda es como un dispositivo automático, una especie de fuerza que alimenta la curiosidad y la investigación, una insatisfacción con lo conocido cuando pretende una validez universal y para siempre. Nosotros queremos usar y sugerir la duda como un mecanismo protector contra las verdades absolutas que acechan en todas las mitologías.

Acerca de creencias, mitos y mitomanías

Las frases a que nos referimos, esos lugares comunes de la educación, muchas veces se contradicen entre sí. Sin embargo, pueden ser sostenidas incluso por una misma persona, según el contexto, tal como suele ocurrir con el repertorio de refranes, que tanto nos ofrece un “no por mucho madrugar se amanece más temprano” como un “al que madruga Dios lo ayuda”, para usar según la ocasión. En un comienzo, esas ideas fueron pensadas por ciertas personas en determinados contextos, pero siguen circulando independientemente de esas circunstancias. Son frases testarudas frente a los cambios reales, como cápsulas impermeables. La historia y el tiempo no pueden modificarlas si no reflexionamos críticamente sobre ellas. Son más resistentes que los datos. A esa obsesión de los argentinos por simplificar para sentirnos satisfechos –si no con el resultado logrado, al menos con el diagnóstico exitista o catastrofista– la consideramos aquí una manía: las mitomanías educativas. Estas mitomanías tienden a desentenderse de las miradas complejas que cualquier proceso de cambio requiere. Son vallas difíciles de franquear para cualquier intento de instrumentar proyectos de cambio concretos y viables.

Llegados a este punto, no está de más aclarar cómo trabajaremos en contra de las mitomanías: no por defender que cada cosa tiene matices y debe ser pensada en su contexto, este libro adoptará las visiones relativistas hoy tan de moda, esas que sostienen que la verdad no existe y todas las afirmaciones son igualmente válidas. Por el contrario, quienes nos dedicamos a la docencia y a la investigación consideramos que no todas las afirmaciones son equivalentes, ni científica ni moralmente. Para pensar nuestra educación hacen falta datos, argumentos y análisis con que contrastar las creencias establecidas. La mayoría de las mitomanías, al ser así confrontadas, muestran ser verdades sólo a medias, y algunas se revelan directamente falsas. A veces, basta con cambiar el contexto de una afirmación para que deje de ser productiva y estimulante y se convierta en lo contrario.

En cierto sentido, nuestro método es inverso al del antropólogo clásico que viajaba y residía temporariamente en una isla donde se hablaba una lengua que desconocía y se practicaban costumbres que le llevaba mucho tiempo comprender. Nosotros analizaremos nuestras propias creencias. Ya que en nuestro caso esa distancia física del antropólogo con la isla remota no existe, necesitamos construir junto a los lectores una distancia intelectual respecto de nuestro propio lenguaje. Debemos esforzarnos incluso para hacer sociología de nosotros mismos y de las

condiciones sociales que hacen posible ese distanciamiento.

Desde luego, no podremos remontarnos aquí al origen de cada mitomanía. Lo que nos interesa es su actualidad y sus consecuencias. Por eso, el libro está organizado en grupos de creencias que giran en torno a temas fundamentales en el ámbito educativo: los docentes, los alumnos, lo que la escuela debería enseñar, las soluciones mágicas de la educación, la fantasía de un tiempo pasado siempre idílico.

Esas creencias nos dicen cómo es la educación y también versan sobre qué “habría que hacer” para mejorarla. En el primer caso, tienden a “juzgar” las cosas de la escuela: a definir “lo que está bien y lo que está mal”, “lo que está peor o lo que está mejor”. En el segundo caso, dicen “lo que habría que hacer para mejorar”, son una suerte de programa político para la educación. Así como en cada argentino hay latente un “director técnico de fútbol”, en muchos casos también hay un “economista” o un “especialista en política educativa” capaz de diagnosticar y prescribir recetas y hacer pronósticos. Estas creencias constituyen opiniones basadas en algún tipo de experiencia propia o ajena. Obviamente no tienen la rigurosidad propia de la investigación científica, que está obligada a conectar las distintas experiencias a partir de ciertas reglas metodológicas. Que la escuela a la que asiste mi hijo sea buena o mala no indica algo específico sobre el sistema educativo en general. Pero la experiencia personal o familiar tiene una enorme incidencia en las opiniones. Y aunque estas opiniones no se sometan a los procedimientos del conocimiento científico, muchas veces tienen una pretensión de verdad absoluta.

Las creencias, contrariamente a lo que piensan algunos, no son ideologías. Estas son sistemas de ideas, conjuntos de términos interrelacionados, dotados de coherencia lógica y con una existencia formalizada, es decir, expresada en principios y argumentos que muchas veces existen en forma escrita. Las creencias, en cambio, tienen una utilidad práctica y no son “ideas” contenidas en los libros que los intelectuales estudian o escriben. Pero también pueden encontrar lugar en los libros de muchos ensayistas y escritores... En efecto: todos tenemos creencias sobre las cosas de la vida, saberes que nos ayudan a entender el mundo en que vivimos y nos permiten actuar en él. Así, los padres de familia y los ciudadanos de a pie saben qué es una escuela, qué es el aprendizaje, pero no necesariamente tienen una “teoría” o una “ideología” pedagógica o educativa. Por lo tanto, es inútil (o perverso) pedirles definiciones y conceptos “claros y coherentes” sobre las cosas de la educación (esto es lo que muchas veces hacemos los sociólogos o antropólogos cuando les pedimos definiciones a nuestros encuestados, definiciones que, salvo

que sean pedagogos o especialistas en ciencias sociales, no revisten ningún interés práctico para ellos).

En un sentido socioantropológico, un mito es un relato compartido por un número significativo de personas que explica una dimensión del mundo. Puede ser el fundamento, por lo tanto, de una práctica determinada. También se ha asociado la idea de mito a las creencias erróneas o no fundamentadas. A los mitos se los asume como reales, no se los discute. Por eso este libro pretende invitar a una reflexión crítica sobre ellos.

Las mitomanías educativas son eficaces porque proveen explicaciones casi automáticas y “naturales”, por ejemplo, acerca de las funciones y problemas de la escuela, así como de las soluciones que es menester instrumentar. Son fórmulas que están más allá de la reflexión. Se supone que un pedagogo o un especialista en educación tiene representaciones (más o menos “científicas”) de las formas de enseñanza, de la organización de los contenidos del programa escolar. Es capaz de explicarlas, justificarlas y remitirlas, si es necesario, a una o varias “teorías” que tienen su propia historia y sus “padres fundadores”. Pero el resto de los mortales, la mayoría de las veces, tenemos creencias –formas de pensar, de valorar, de actuar– que no necesariamente son sistemáticas. Si somos interrogados acerca de ellas (“¿Qué opina usted del abandono escolar?”), seremos más o menos capaces de dar respuestas sensatas, pero la mayoría de las veces esas respuestas son *ex post*, es decir, producidas para contestar una pregunta.

Las frases hechas, a examen

Para desarmar la mitolanda educativa resulta más sencillo enfrentarse directamente con las grandes distorsiones o falsedades antes que con las medias verdades. Por eso prestaremos especial atención a estas últimas. Se trata de creencias que, en su mayoría, apuntan a hechos de la realidad, a una experiencia compartida, que “tocan un nervio” de la sociedad, pero que lo absolutizan. Especialmente porque toman la parte por el todo. Al descontextualizar, terminan forzando los hechos en un lenguaje simplificado.

Uno de nuestros objetivos es precisamente la crítica de las frases hechas: hechas para ahorrarnos el tiempo del análisis y la reflexión. Esas frases que nos

resultan tan familiares, que están allí y son una suerte de patrimonio común, nos proveen respuestas automáticas que muchas veces vienen antes que las preguntas. Todos, de un modo u otro, miramos alguna dimensión del mundo con esas “muletas” del pensamiento. Pero seremos más libres si recurrimos a ellas conscientes de sus implicaciones prácticas. Por eso es útil preguntarse cómo funcionan esas frases. Todas tienen una racionalidad. El hecho de que muchas veces no resistan la prueba de la lógica ni la prueba empírica no quiere decir que sean débiles. Más bien indica exactamente lo contrario. Cuando de un modo u otro están presentes en las conciencias y en el inconsciente colectivo tienen una fuerza muy particular. Tienen poder.

Cuando se examina su origen, siempre se nota que tienen algún punto de apoyo en la realidad, o al menos en una parte de la realidad. Los que consideran que la educación privada es “naturalmente” superior a la que ofrece el Estado no lo hacen por capricho o porque fueron convencidos o persuadidos de esa verdad por algunos ideólogos sabios y todopoderosos. Sin negar la eficacia característica de lo que vulgarmente se denomina “adoctrinamiento”, una creencia se instala, difunde y reproduce porque está apoyada en algún elemento objetivo. Por eso, tanto los partidarios de la educación privada como los adalides de la pública, cuando son interpelados, pueden aportar razones parcialmente basadas en evidencias empíricas. El asunto radica en cuáles de esas evidencias se consideran más pertinentes, y en función de qué criterio: el interés individual o particular de una familia, o bien el interés y el bienestar generales. No todas las creencias son igualmente pertinentes y valiosas para el desarrollo del conjunto de la sociedad. Desde este punto de vista, unas pueden ser negativas ya que se constituyen en obstáculos para la realización del interés general, mientras que otras lo favorecen. A las primeras, en la medida de lo posible hay que removerlas. A las segundas hay que alentarlas. Y una manera de hacerlo es analizar cómo funcionan, en qué contexto adquieren o pierden sentido, y sopesar sus consecuencias prácticas en determinados campos, como el de la educación escolar.

Las frases hechas y las creencias asociadas a ellas son poderosas porque están arraigadas en sentimientos y escritas en el cuerpo antes que en la conciencia. Uno no cambia de creencia como cambia de “teoría”, y no basta una “toma de conciencia” para lograrlo. Un ejemplo de creencia es la que induce a preferir las escuelas privadas a las públicas. Esta “preferencia” no es el resultado de una “teoría” o “ideología” (que las hay, pues para eso están los teóricos e ideólogos del mercado, ¡que, atención, no son sólo economistas...!) sino de una historia, una tradición y una experiencia.

Por eso, aunque un libro no podrá cambiar creencias, sí puede poner de relieve las frases cristalizadas que a menudo las expresan, y así generar dudas y preguntas. Puede abrir debates. ¿Y si las cosas fueran de otra manera? Esa es la virtud potencial de la reflexividad. Al tomar distancia de nuestras propias creencias y nuestros dichos más automatizados, los consideramos objeto de reflexión y, al hacerlo, los colocamos fuera del terreno de aquello que se acepta naturalmente porque “no está en discusión” o “está más allá de toda discusión”.

Por supuesto, no es posible pensar una sociedad sin “mitos”. El problema son las mitomanías, es decir, la incapacidad de reflexionar y tomar distancia respecto de esas creencias que se convierten en verdades absolutas. Muy lejos de nuestro objetivo está reemplazar esas verdades por otras. Buscamos, más bien, introducir preguntas e instalar debates. Ese puede ser el comienzo de otro modo de ver las cosas, más ponderado, menos absoluto, menos certero quizá, pero también más humano, más acorde con la diversidad y la complejidad de lo que aquí hemos dado en llamar “las cosas de la educación”.

Este texto es una invitación a los docentes, estudiantes, padres, madres, políticos, dirigentes sociales, periodistas y funcionarios a potenciar el debate sobre qué educación tenemos y qué objetivos podemos y debemos fijarnos. Desplegar este diálogo sin apelar a mitomanías es condición necesaria para que la educación pueda fortalecer su rol crucial en la construcción de una sociedad más democrática e igualitaria.

1. Mitos de la decadencia educativa



¿La educación argentina está peor o mejor que antes? Si vamos a buscar datos en la realidad, encontraremos argumentos funcionales tanto para quienes piensan que está “peor” como para quienes están convencidos de lo contrario. Si se mira la escuela actual como un punto en una trayectoria, pueden observarse progresos, dificultades y retrocesos. Entre los primeros, por ejemplo, la expansión de las coberturas, la ampliación de la educación obligatoria, el aumento del financiamiento educativo, la mayor diversidad de la oferta, incluidas las modalidades para adultos, especial, intercultural, bilingüe. Entre las dificultades hay desigualdades en el aprendizaje, problemas en la formación docente, cierta confusión en cuanto al sentido de la experiencia escolar. Entre los retrocesos se aprecia el debilitamiento de varias instituciones públicas, incluso de aquellas que fueron un modelo y hoy dependen de los méritos y el esfuerzo personal de los directores que les toquen en suerte. La opinión categórica “la escuela es un desastre” tendrá más prensa que la igualmente categórica, aunque en sentido inverso, “la escuela está fantástica”. La frase tajante cautiva a los argentinos. Y si es negativa, más aún. Esas opiniones simplificadas evitan el debate profundo, son ofertas baratas en el “mercado” de las opiniones. Cada una observa sólo un aspecto de una realidad compleja y polisémica.

En el lenguaje que usamos los argentinos es muy habitual apelar a las mitomanías de la decadencia. Un conjunto de frases, que tienden a idealizar la educación del pasado, toman ciertos elementos de la realidad y pasan por alto muchos otros. Comenzaremos por contrastar esas expresiones con algunos datos y análisis, como un modo de abrir el debate y poder detenernos, a lo largo del libro, en preguntas que nos inquietan a todos y que requieren un análisis con matices.

«Todo tiempo pasado fue mejor

La educación argentina tuvo un pasado de esplendor que la convirtió en un ejemplo para el mundo. Todos los habitantes tenían pleno acceso a una educación de excelencia.»

Las creencias, para cumplir su función, no tienen por qué ser lógicas, racionales o estar fundadas en evidencias. Pese a que la comparación con el ayer siempre es compleja, se ha instalado en el imaginario argentino la idea de que en un tiempo pasado la educación era mucho mejor que hoy: en esa época perfecta, teníamos una sociedad completamente educada. Algunas visiones ubican ese pasado glorioso entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, en el marco del impulso que le dieron a la educación pública las primeras leyes y políticas educativas (Ley 1420 de 1884 y Ley Lainez de 1905). Otras perspectivas identifican el esplendor de la escuela argentina con las décadas de 1940 y 1950, en pleno desarrollo de la educación técnica y de un sentido fuertemente nacional del proyecto escolar. Por último, una tercera línea interpretativa busca en la década de 1960, en coincidencia con la “época de oro” de la universidad y con los inicios de la masificación de la educación secundaria, esa utopía ubicada en el pasado. Pero los proyectos dictatoriales de 1966, y especialmente de 1976, parecen haber clausurado la posibilidad de concebir algo bueno en la educación argentina desde fines de los años sesenta.

La percepción de esta decadencia está bastante extendida entre directivos y docentes, según han mostrado Cerruti y Binstock en una investigación. Para ellos, los alumnos de antes estaban más orientados al estudio, tenían metas más claras y contaban con un mayor apoyo familiar. En cambio, el presente implicaría escasa preparación académica, menos presencia de la familia y baja disposición al esfuerzo personal. Así, para un sector importante de la comunidad educativa, la educación se ha depreciado respecto de un pasado cuya referencia temporal no es necesariamente precisa.

Como cualquier mitomanía, esta también puede tener una parte de verdad.

¿Qué parte? La Argentina inició, antes que la mayoría de los países de la región, el desarrollo de la educación pública. Por eso, durante décadas, la educación argentina era más avanzada que la de sus vecinos. Ahora bien, desde hace ya varias décadas, esta “ventaja” relativa se ha eclipsado. Por una parte, porque durante el siglo XX la mayoría de los países implementaron fuertes políticas educativas. Por otra, porque en diferentes momentos la educación argentina fue golpeada, desfinanciada y perjudicada.

Ahora bien, una cosa es decir que antes estábamos mejor posicionados. Otra muy distinta es creer que la sociedad en general tenía más acceso al conocimiento. La Ley 1420 de educación pública, laica y obligatoria se aprobó en 1884. Once años después, el segundo censo nacional mostró que más de la mitad de la población era analfabeta. Si se nos permite el anacronismo, algún medio de comunicación podría haber titulado el balance de la década como: “Estrepitoso fracaso de la Ley 1420”. Treinta años más tarde de aprobada la norma, en 1914, se realizó el tercer censo nacional y reveló que más de un tercio de los habitantes era analfabeto. Esos hechos históricos permiten entender que las políticas y los cambios educativos son realmente muy lentos, y que evaluarlos con plazos electorales o periodísticos probablemente no sea muy buena idea. Al menos si se trata de entender y mejorar la educación.

En 1980 la mitad de los argentinos entre los 15 y los 19 años alcanzaba el nivel medio, mientras que en Brasil ese índice apenas superaba el 10%. Hace treinta años, la escolaridad promedio de la población de 15 años y más en la Argentina era de 6,2 años mientras que en Brasil era de casi la mitad (3,4 años). Hoy las diferencias en la escolarización ya no son significativas. Y los datos de rendimiento escolar producidos por las pruebas PISA[1] muestran que Brasil aventaja a la Argentina.

No obstante, debe tenerse en cuenta que los países que comenzaron antes la extensión cuantitativa de sus sistemas educativos, como la Argentina o Chile, han sido los primeros en alcanzar el techo en materia de alfabetización y cobertura. Aquellos que recorrieron después ese mismo camino fueron acortando brechas, inevitablemente, en ese tipo de indicadores. Más allá de la pertinencia política y técnica de los rankings (tanto de países como de instituciones), la Argentina ya no goza de una posición de privilegio en la región en materia de indicadores de calidad. Por otra parte, las comparaciones simplificadas entre América Latina y los llamados países desarrollados omiten que estos completaron la etapa de universalización de la cobertura hacia la década de 1960, lo que les ha permitido centrar los esfuerzos en aspectos más cualitativos, como la calidad de la enseñanza y los niveles de aprendizaje. En América Latina, recién en la década pasada nos

hemos propuesto que accedan a la escuela todos los niños y adolescentes, por lo que los desafíos cuantitativos –relacionados con la cobertura– y cualitativos –vinculados con los niveles de aprendizaje– deben afrontarse de manera simultánea, con las dificultades que este doble esfuerzo trae aparejadas.

Además, y para no caer en comparaciones absurdas, hay que recordar que los títulos o años de escolaridad tienen un valor relacional. Por ejemplo, un título de bachiller de 1930 no es lo mismo que uno de 2010, simplemente porque desde el punto de vista social no son la misma cosa. En 1910 el bachillerato era atributo de una minoría, mientras que hoy la mayoría de los jóvenes entre 20 y 25 años poseen ese título. Su “valor de cambio” en el mercado laboral, el prestigio y reconocimiento que provee son completamente diferentes. Así, los diplomas obtenidos en diferentes etapas históricas no son comparables y carece de sentido preguntarse si los bachilleres de antes eran mejores o peores que los de hoy, porque estaríamos comparando cosas nominalmente iguales (lo cual favorece la confusión) pero realmente distintas.

Crear que todo tiempo pasado fue mejor es la actitud típica de los tradicionalistas y conservadores del mundo. La idea del paraíso perdido tiene una raíz religiosa. (El pecado era, justamente, acceder al conocimiento.) Pero, más allá de estos ilusorios o trasnochados “ideales”, cabe señalar que los problemas de la escuela contemporánea no tienen una solución predeterminada. No es ni lógica ni sociológicamente posible (ni tampoco deseable) volver a una supuesta época de oro de la educación argentina. En todo caso, esta creencia es aliada de todos aquellos que temen la novedad, la innovación, el cambio social, e incluso sirven a los intereses de quienes prefieren preservar un determinado estado de cosas. De no ser por la fuerza de esta creencia en la Argentina actual, no merecería mayor comentario y menos aún ameritaría el esfuerzo del análisis crítico. *Eppur si muove*, decía Galileo. Pese a carecer de sustento lógico, esta idea ejerce todavía un fuerte efecto conservador en el escenario cultural argentino. Podríamos decir que se trata de un proyecto utópico en el peor de los sentidos. La ilusión de volver al pasado no tiene ninguna posibilidad de hacerse realidad. Por el contrario, es una fuerza negativa que funciona como un obstáculo a la renovación y la innovación en materia escolar.

1 PISA (Program for International Student Assessment) es un Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes por el cual se realizan exámenes en diferentes países del mundo. Analizamos con mayor profundidad las pruebas PISA

en las páginas 35-37.

«Si recuperamos la escuela de hace cien años, la Argentina será una potencia

Antes se enseñaba y se aprendía en serio. Debemos recuperar ese pasado para conquistar nuestro futuro.»

Este mito soslaya una cuestión fundamental. Los objetivos de la escuela han cambiado a lo largo del tiempo porque ha cambiado lo que la sociedad y el Estado demandan del sistema educativo. Los sistemas escolares tienen la edad de los Estados modernos y su racionalidad se explica por su función eminentemente política de construcción de ciudadanía. La escuela moderna, como ha mostrado Juan Carlos Tedesco, fue fundada para construir al ciudadano moderno y dotarlo de una identidad nacional. En la Argentina, durante la segunda mitad del siglo XIX y en especial con la Ley 1420, de 1884, el diseño del sistema educativo se propuso convertir a los habitantes originarios, mestizos y a los inmigrantes en miembros de esa nueva configuración política que se estaba gestando. El mismo proceso ocurrió en Francia, Italia y la mayoría de los países de América Latina. En sus orígenes, la educación primaria no era tanto un derecho como una obligación, un imperativo que las elites gobernantes impusieron para conformar al ciudadano de la nación en construcción.

Este modelo no carecía de tensiones. Y si bien Sarmiento fue su principal difusor, su visión no era la única y ni siquiera la dominante: la propuesta de Alberdi, por ejemplo, era invertir en obras públicas e infraestructura antes que en educación, porque entendía que el progreso social tenía efectos educativos. En aquella época esto se denominaba “educación de las cosas”, espontánea. Por otra parte, Bartolomé Mitre consideraba más necesaria la educación de una elite para construir y reproducir una clase política, antes que la educación de la población en su conjunto. La propuesta escolar que defendía Sarmiento terminó imponiéndose, no sólo en la Argentina, sino en casi toda América Latina. Y como por lo general los vencedores escriben la historia, tienden a olvidar las otras opciones que tuvieron peso e injerencia en su momento. Lo que finalmente sucedió se presenta como inevitable o “natural”.

La universalización de la educación primaria, sin embargo, tomó su tiempo: la tasa de asistencia escolar se duplicó entre 1869 y 1914, al pasar del 26 al 56%, pero recién en 1980 comenzó a superar el 93%, y en 1991 alcanzó el 97% (de acuerdo con Juan Carlos Tedesco y Alejandra Cardini). El modelo sarmientino era de matriz francesa en su visión curricular de construcción de homogeneidad cultural, y anglosajón desde el punto de vista administrativo, dado que el gobierno de las escuelas quedaba en manos de los poderes locales. Con los procesos de modernización, ese modelo perdió capacidad de responder a las nuevas demandas sociales. Entre múltiples aspectos, la percepción “libresca” que algunos sectores populares tenían de la cultura fue un resultado de la incapacidad del proyecto “culto” para incorporarlos. Posteriormente, las clases dominantes comenzaron a privilegiar “las funciones económicas” del sistema escolar. La inversión en educación pública se justificaba en la medida en que producía los recursos humanos necesarios para sostener la productividad y el crecimiento de la economía. La educación dejó de pensarse como un gasto y pasó a ser considerada una inversión planificada en función de la demanda de mano de obra dictada por los planes de desarrollo económico.

En línea con la dictadura de 1976, el neoliberalismo de los años noventa resultó fatal para cualquier proyecto de educación pública. La descentralización vertiginosa de la educación primaria y secundaria hacia las provincias, basada más en cuestiones económicas que educativas, el achicamiento del salario docente y sus desigualdades regionales, los cambios no consensuados en la estructura del sistema escolar (entre ellos, la división entre educación general básica y polimodal) y las concepciones de la evaluación de la calidad educativa culminaron con el despliegue de conflictividades nunca antes vistas; por ejemplo, que no hubiera clases durante un año en algunas provincias (como sucedió en Corrientes en 1999).

La pregunta de si la escuela de hoy es mejor, igual o peor que la escuela de antes presenta varios problemas. Ni la Argentina de hoy es la Argentina de ayer, ni la escuela de ayer puede valorarse según los criterios de hoy. En la actualidad, la sociedad espera de ella cosas que no esperaba hace cien años. Mientras la escuela de las primeras etapas del desarrollo del Estado-nación argentino buscaba reducir las diversidades étnicas, culturales y lingüísticas inculcando en la población un denominador común, es decir, una lengua (el castellano), una “historia” y una “geografía” oficiales que consideraba necesarias para construir una identidad nacional que trascendiera las pertenencias de origen, hoy predominan otras expectativas. Se espera que la escuela contribuya a la formación de “recursos humanos”, a la inserción social y a difundir los valores necesarios para la convivencia democrática. Más aún, en las sociedades que tienen vocación de

reducir las desigualdades, la educación pública se plantea un objetivo crucial: impedir que los hijos de los más pobres queden condenados a lo más bajo de la pirámide social. Así, una educación de calidad para todos aparece como una meta decisiva si lo que se desea es quebrar el determinismo social.

«Las pruebas PISA muestran que toda la educación está mal

Las pruebas internacionales expresan la realidad de la decadencia educativa argentina. Si en PISA te va bien, está todo fabuloso; si te va mal, se confirma el diagnóstico catastrófico.»

PISA es un programa internacional de evaluación de estudiantes de 15 años implementado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Esta institución internacional está integrada por 34 Estados; entre ellos, los más desarrollados del mundo. El programa consiste en aplicar cada tres años pruebas estandarizadas de rendimiento escolar a muestras nacionales de chicos de 15 años escolarizados (no importa en qué nivel). En la última prueba realizada en 2012 participaron 65 países, entre ellos la Argentina. Los datos resultantes se traducen en un ranking de países que tiene su propio peso en el campo del debate y la formulación de políticas educativas nacionales. Aunque el programa ha recibido críticas tanto por su enfoque limitado de la “calidad de la educación”, como por sus metodologías y técnicas de análisis, lo cierto es que la posición que cada país obtiene en el ranking muchas veces se utiliza para alabar o condenar la calidad de su sistema escolar. El problema es que una simple medida, uno u otro lugar en una lista, desencadena una especie de “comparativismo salvaje” que ignora las particularidades socioeconómicas, históricas y culturales de cada sociedad, así como los objetivos múltiples que persiguen los sistemas escolares, estructuralmente complejos y multifuncionales.

Pese a todo, hay quienes se basan exclusivamente en los resultados de las pruebas PISA para sustentar la idea del fracaso de la educación argentina. Que existen problemas serios que requieren correcciones imprescindibles es parte de un debate sustancial. La sociedad argentina está preocupada por la calidad de la educación a la que acceden sus niños y jóvenes; se trata, desde luego, de una inquietud legítima, profundamente vinculada a las nociones de democracia e igualdad. Ahora bien: discutir el éxito o el fracaso de una inversión en plazos de pocos años parece un poco absurdo. O bien remite a una cuestión estrictamente

electoral, pero no educativa. Sólo en 2009 se alcanzó un nivel razonable de inversión educativa, y la última prueba PISA fue en 2012. Incluso en términos eficientistas, un lapso de tres años no es un piso razonable para analizar resultados contundentes en el aprendizaje.

Hay quienes creen que las pruebas miden nuestra competitividad futura, algo relevante en un mundo global. Como contrapartida, para otros son un test demoníaco. Lo cierto es que los actores que instrumentan PISA son los países desarrollados, como parte de sus planteos y su enfoque del capital humano. A nuestro entender, PISA no debe ser endiosado ni condenado; más bien necesitamos comprender cuáles son las inferencias útiles, en nuestro contexto, para nuestros procesos y objetivos educativos.

Cabe hacer algunas observaciones adicionales. Por una parte, la ampliación del acceso a la escolaridad implica la incorporación al sistema de estudiantes antes excluidos. En este contexto, es esperable que algunos promedios de rendimiento o logro tiendan a descender. De hecho, como señala Roberto Giuliadori, el mismo fenómeno pudo percibirse en la evolución de la tasa de egreso del secundario a partir de su masificación en los años ochenta. Lo mismo sucede con los resultados del aprendizaje, en el sentido de que las pruebas estandarizadas demuestran que el origen socioeconómico o sociocultural de los estudiantes es un factor que incide en los puntajes. Ahora bien, ¿es este un motivo suficiente para explicar el lugar que ocupa la Argentina en las pruebas PISA? Posiblemente existan otros. Por eso, es imprescindible incluir la incidencia de la desestructuración institucional, social y pedagógica provocada por el neoliberalismo y la crisis del período 2001-2002. También debe resaltarse que nuestro sistema educativo no prioriza la preparación para las pruebas porque privilegia otros contenidos. Esto marca una diferencia, por ejemplo, con Chile, donde el currículum está muy enfocado en PISA. El riesgo de esta orientación es reducir la enseñanza a un entrenamiento para aprobar exámenes de opción múltiple, objetivo que directamente sustituiría muchos otros.

Para concluir, desmitificar PISA implica darle la importancia que tiene para los objetivos educativos que definamos y en un contexto social específico; por ejemplo, de incremento de la cobertura. Aunque en la Argentina resulta difícil analizar los datos sin exitismo o sin catastrofismo, esa es justamente una de las asignaturas pendientes en el análisis de la realidad educativa.

«La educación pública igualaba

A la escuela se llegaba con diferencias y se salía con igualdad.»

Se impone decir de entrada que la escuela pública no podría haber igualado a todos al menos por dos razones. En primer lugar, porque en ningún momento de nuestra historia todos los sectores sociales argentinos tuvieron un acceso igualitario a la educación. En verdad, el sistema escolar fue expandiéndose en forma paulatina y diferencial (educación primaria para todos, secundaria para pocos) a medida que el país se urbanizaba e industrializaba y que la democracia se ampliaba (por ejemplo, a través de la Ley Sáenz Peña de voto masculino universal, secreto y obligatorio). En épocas que muchas veces se consideran “de oro”, esa ampliación excluía a un tercio de la población argentina.

Además, las escuelas de los distintos lugares del país tampoco eran idénticas en calidad. Sin embargo, en su contexto histórico fue la escuela más incluyente de la región, dado que generó condiciones para que sectores crecientes de la población se incorporaran a la vida cívica y se insertaran socialmente, en un proceso que permitió una importante movilidad social.

En segundo lugar, la escuela de inicios del siglo XX imponía una cultura homogénea en un contexto marcado por la heterogeneidad. A través de la educación, el proyecto del Estado-nación apeló a herramientas de homogeneización lingüísticas, históricas y culturales: una lengua común y el relato de un pasado compartido, con próceres, símbolos y valores de referencia. Es por esto que Alain Rouquié consideraba que, junto con el servicio militar obligatorio, la escuela constituía un “antídoto contra el cosmopolitismo”. Así, la escuela “argentinizaba” en estos dos sentidos: construía ciudadanía y reducía la diversidad cultural.

Es cierto que la pregunta sobre cómo construir un común denominador sin socavar las diversidades es propia de fines del siglo XX y principios del XXI, no del XIX. Entonces, la prioridad del Estado nacional era fortalecer una nueva configuración alimentando un sentido de pertenencia que fuera más allá del lugar

de nacimiento, el clan, la etnia o, en el caso de los inmigrantes, la nación de origen. Sin embargo, es evidente que se adoptó un modelo asimilacionista que presuponía que la igualdad cívica requería igualdad simbólica.

Más allá del anacronismo, vale la pena revisar esa operación de homogeneización a la luz de los valores actuales, porque, cuando se idealiza la educación del pasado, se pasan por alto muchos rasgos cuestionables, como sucedería si aplicáramos concepciones de otra época a nuestra sociedad. Y especialmente, porque sirve para no repetir aspectos trágicos del pasado, como la aniquilación de los pueblos originarios, sus lenguas y sus culturas.

Como vemos, el mito de la igualdad no resiste un examen atento a la densidad de los procesos históricos.

«A la escuela pública de antes asistían todos, ricos y pobres

A la escuela pública iban desde el hijo del almacenero o el obrero hasta el hijo del médico o el juez.»

Muchos hemos vivido o escuchado la experiencia de una gran cantidad de argentinos que evocan una escuela pública socialmente heterogénea, capaz de albergar a los hijos de asalariados, profesionales, comerciantes y empresarios. Esa experiencia, sin embargo, a veces tiende a transformarse en una narrativa cristalizada sobre la escuela pública del pasado, una imagen representativa de *todo* lo que sucedía en el país. Esa imagen capta algo relevante, pero para completar la pintura necesitamos puntualizar otros datos.

Primero, en muchas provincias argentinas la elite más tradicional no concurría a esos establecimientos, sino a otros que eran considerados “exclusivos”. De hecho, en su primera etapa de desarrollo, hasta mediados del siglo XX, la escuela secundaria (los colegios nacionales y las escuelas normales, por ejemplo) era socialmente mucho más homogénea que la primaria, ya que a ella accedían casi únicamente los hijos de los sectores más acomodados de las grandes ciudades, seguidos de una minoría de hijos de los sectores asalariados urbanos, que ingresaban luego de atravesar un sistema informal, pero rígido, de selección conforme al mérito (que sólo en poquísimos casos se traducía en becas de apoyo económico).

Segundo, en varios lugares del país la mayoría de los niños en edad escolar no asistía a la escuela (en Formosa, por caso, sólo un tercio lo hacía en 1947). La imagen idílica, por tanto, no contempla a estos excluidos.

Tercero, esa imagen, al menos hacia mediados del siglo XX, sólo abarcaba la escuela primaria. En 1947, el 90% de los jóvenes no asistía a la secundaria. En otras palabras, las escuelas públicas tenían mayor heterogeneidad social que en la actualidad, pero una porción importante de los niños en edad de asistir a la escuela primaria y la inmensa mayoría de los jóvenes en el caso de la secundaria no

accedían al sistema de educación pública. Las verdades son complejas y tienen matices.

Si consideramos el nivel primario en la década de 1940, cuando asistía a la escuela estatal el 93% de los niños, se podría afirmar que esa escuela era, en efecto, socialmente más diversa. Lo era porque la oferta privada capturaba sólo una porción ínfima de la matrícula, por lo que la inmensa mayoría de los grupos sociales que enviaban a sus hijos al colegio elegían la escuela pública. Esto no garantizaba, de por sí, la heterogeneidad, ya que los lugares de residencia (barrios, ciudades, provincias) condicionaban la asistencia a una determinada escuela y marcaban así ciertos límites. Entre zonas muy pobres o muy ricas había diferencias claras en la composición social de los alumnos. Así y todo, en cada escuela había mayor diversidad social que en la etapa posterior, cuando los sectores medios altos y altos tendieron en gran medida a concurrir a escuelas privadas. Tampoco debe olvidarse que en las décadas de 1940 o 1950 una parte considerable de los sectores populares sólo realizaba los primeros años del nivel para luego abandonar los estudios. Así, el sistema educativo tomaba la forma de una pirámide con una base más inclusiva que se achicaba (tanto en matrícula como en grado de heterogeneidad) a medida que avanzaba la escolarización.

¿Cómo continuó este proceso en las últimas décadas? Durante el período 1976-1982 puede identificarse –como dice Cecilia Veleda– el momento histórico en que se plasmó la política más orgánica destinada a instalar nuevas desigualdades e impulsar la segmentación en los distintos niveles educativos. En los años noventa se diseñaron algunos paliativos, conocidos como “programas de equidad”, verdaderas intervenciones que asignaban recursos en forma desigual, dando más a quienes más lo necesitaban. Sin embargo, la igualdad de oportunidades de aprendizaje siguió siendo más formal que real. Las desigualdades persistieron en diversos planos. Las escuelas de los ricos siempre fueron más ricas que las de los pobres.

Recordemos que las profundas desigualdades en la oferta escolar parecen “desaparecer” cuando se las considera iguales desde un punto de vista legal (los títulos que asignan son homólogos desde el punto de vista jurídico) y estadístico (los alumnos de ambas instituciones son clasificados en el mismo casillero de los cuadros de cobertura).

Con el aumento de los años de escolaridad obligatoria instrumentado en la década de 1990, y el consecuente incremento de la matrícula que benefició a los alumnos de más bajos recursos, se pusieron en evidencia brechas interprovinciales

en ciertos indicadores de calidad. Según Cecilia Veleda, los resultados de las evaluaciones nacionales de calidad (ONE) mostraron la “ampliación de las desigualdades entre los resultados de los alumnos de distintas jurisdicciones”. En la misma dirección, Rubén Cervini constata que el nivel socioeconómico de los alumnos afecta la variación de los resultados entre escuelas en mayor medida que la variación de los resultados entre alumnos dentro de la misma institución. En 2000, la Argentina ocupaba el sexto lugar entre los países con mayor variación de los resultados entre las escuelas. Esto se debe a la creciente homogeneidad del origen social de los alumnos en cada establecimiento. En paralelo, los alumnos encontraban ambientes de aprendizaje muy diferentes en términos de equipamiento, gestión y nivel socioeconómico según el establecimiento al que concurrían. La idea de la escuela policlasista se fue diluyendo.

Los avances educativos de los últimos años no lograron revertir los procesos de segmentación educativa. Si bien se puso énfasis en el acceso a la educación, la segmentación se agravó. Los balances no son blancos o negros. Como mostraremos en otra sección, revertir esas tendencias de largo plazo exige actividad en múltiples niveles.

«La escuela del pasado incluía a todos y había menos deserción escolar

Todos los argentinos accedían a la educación formal. Ahora los chicos abandonan la escuela más que antes.»

Consideremos algunas cifras. Cuando se realizaron las primeras elecciones con sufragio universal en la Argentina, de las cuales saldría victorioso Hipólito Yrigoyen, aproximadamente un tercio de los habitantes era analfabeto. Cuando Juan Domingo Perón fue electo presidente por primera vez, en 1946, uno de cada siete argentinos era analfabeto. Ese índice se ha ido reduciendo en forma constante a lo largo de la historia argentina.

Porcentaje de población analfabeta.

Total del país

Año

Índice de analfabetos

1869

77%

1895

53,3%

1914

36%

1947

14%

1960

9%

1970

7%

1980

6%

1991

3,7%

2001

2,8%

2010

1,9%

Fuente: Censos de población.

En los primeros censos se detectaba una fuerte desigualdad de género, en el sentido de que el porcentaje de analfabetismo era más elevado entre las mujeres, ya

que tenían menor acceso a la escolaridad. Por ejemplo, en 1895 el analfabetismo era del 51% entre los hombres y del 59% entre las mujeres. Desde mediados del siglo XX las diferencias son menores, y desde el censo de 2001 se ha podido constatar que el porcentaje es idéntico para ambos sexos.

En cambio, sorprende la persistencia de ciertas desigualdades regionales. Si se considera el analfabetismo por provincia, se constata que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mantiene la tasa más baja del país y que la provincia de Buenos Aires se ubica, en todos los censos, un poco por debajo de la media nacional. Desde mediados del siglo XX, la provincia de Córdoba está levemente por debajo de la media nacional, mientras que la de Santa Fe acompaña ese promedio. En su gran mayoría las provincias, si bien han logrado reducir drásticamente el problema, mantienen la desigualdad con respecto al promedio nacional. Aunque la brecha regional se ha atenuado, no se ha anulado, como ocurrió en el caso del género. La contrapartida de esto es que, si en 1960, considerando la población de entre 5 y 29 años, sólo el 40% asistía a un establecimiento educativo, desde el censo de 1991 ese índice se ubica cerca del 60%.

Por supuesto que ha habido graves problemas y diferentes procesos de degradación. Pero cuando se pretende hacer una generalización, el debate tiende a despolitizarse. De lo que se trata es de comprender cuál medida, en qué momento, produjo efectos específicos. Como la desinversión por décadas o el debilitamiento de las escuelas secundarias técnicas, que fueron las grandes olvidadas de la reforma educativa de los años noventa.

Desde 1998 se verifica un crecimiento paulatino pero sostenido de la cantidad de establecimientos educativos, con un salto entre 2007 y 2008. En 1998 había unos cuarenta mil y en 2010 sumaban ya cincuenta mil. Entre los jóvenes que pertenecen al 40% de la población con menores ingresos, entre 2003 y 2012 se incrementó un 24% la proporción de los que terminaban el secundario. Es impactante constatar que en ese sector, para los jóvenes de entre 25 y 29 años, la proporción con secundario completo creció un 50% en el mismo período.

Para comprender mejor esta democratización de la escolarización en el nivel medio es preciso recordar que, con el paso del tiempo, los sectores sociales y los territorios más aventajados se acercan al máximo en materia de alfabetización, escolarización primaria y secundaria. Por su parte, las regiones y los grupos más rezagados progresan en esos mismos indicadores y, por lo tanto, las desigualdades en el comportamiento de ciertas variables tienden a reducirse. Pero esto no significa que desaparezcan, sino que se desplazan hacia los niveles más elevados de la

estructura educativa (educación secundaria o superior, por ejemplo), o bien se manifiestan en la muy diversa probabilidad de aprender en los chicos según su lugar de residencia o grupo de pertenencia. Los procesos de masificación de los diversos niveles del sistema han sido desde siempre graduales y desiguales: los hijos de los grupos privilegiados son los primeros en escolarizarse, luego les toca el turno a los grupos subordinados. Pero, como ya sabemos, cuando los pobres llegan a un nivel (el secundario, por ejemplo), ese nivel “ya no es el mismo”. Como señaló Pierre Bourdieu, alcanzar cada nivel educativo puede ser un rasgo distintivo sólo si no todos llegan hasta allí. Cuando son muchos los que obtienen un mismo título, ese diploma pierde cierto valor relativo. Por ejemplo, como atributo para conseguir empleo. Un certificado de bachiller no significaba lo mismo en 1960 que hoy.

Si se analizan los últimos treinta años de inversión pública en educación en términos de porcentaje del PBI, resulta evidente que la Argentina ha logrado triplicar su inversión respecto de los niveles de 1980. ¿Esto indica que el problema de la educación estaría resuelto? De ninguna manera. Indica que la educación tiene un valor muy alto para la sociedad argentina, ya que se trata de un mecanismo crucial para mantener y mejorar la posición de las personas y los grupos en la estructura social y para generar una mayor igualdad de oportunidades. Podemos decir que este nivel de inversión expresa el lugar destacado que ocupa la educación en los valores de la sociedad. La paradoja radica en que ese nivel de inversión también deja traslucir que un presupuesto educativo razonable es condición necesaria pero no suficiente para lograr la educación pública que deseamos.

Por último, un comentario sobre el término “deserción”, la gran metáfora, al parecer, de todo lo malo que pasa en la educación. Con todas las connotaciones militares del término y su carga estigmatizante. En el pasado, la escuela estaba más allá de toda sospecha: el niño que desertaba era culpabilizado o responsabilizado. En cambio, hoy se considera que quienes desertan de la escuela son más bien “expulsados” por el sistema. Efectivamente, existen trayectorias escolares intermitentes o discontinuas. En la medida en que se amplíe el acceso a la educación es probable que aumenten los problemas de discontinuidad. Estos deben ser abordados como corresponde y, de hecho, una herramienta para hacerlo es la oferta de educación “permanente para jóvenes y adultos”. La información disponible deja en evidencia que en la última década ha crecido la proporción de personas que asisten y se gradúan en la secundaria más allá de los 25 años.

«La educación de antes era de mayor calidad

Es cierto que ahora van más niños a las escuelas, pero antes aprendían y ahora no aprenden nada.»

Pocos conceptos son tan elásticos como el de “calidad” de la educación. Todo el mundo habla de ella, pero pocos se ocupan de precisar su contenido. Se habla de calidad para lamentar “su caída” o su ausencia. A su vez, “la educación” es un término demasiado amplio para adjudicarle propiedades o cualidades. ¿A qué se alude con la palabra “educación”? ¿Al sistema escolar? ¿Al aprendizaje? ¿A los métodos y las instituciones educativas y sus recursos? Sería productivo que, cuando se hicieran diagnósticos sobre “calidad de la educación”, se precisara el contenido de los dos términos.

La “calidad” aparece con fuerza en los temas de educación hacia los años ochenta, como una preocupación de los países centrales. También se nota su emergencia en el marco de la crisis de las instituciones y de la “sospecha” que comienza a cernirse sobre escuelas y docentes antes incuestionados.

Muchos creen que la calidad de la educación debe definirse de manera científica y objetiva. Podemos distinguir algunas dimensiones. Por una parte, necesitamos evaluar seriamente si nuestros niños aprenden los elementos necesarios de matemática y lectoescritura. Pero la calidad remite a una valoración, un terreno en el que siempre hay conflictos y criterios en disputa. De esta manera, lo que para unos es bueno (por ejemplo, la concientización política de los adolescentes en los colegios secundarios), para otros es muy malo. Lo que para unos es imprescindible (por ejemplo, una sólida educación sexual), para otros es peligroso. Sobran los ejemplos de conflictos de valores y finalidades educativas. En la Argentina contemporánea, no todos están de acuerdo con la obligatoriedad de la educación secundaria o con la democratización del acceso a la educación universitaria. Y este es un conflicto que no tiene una resolución científica, sino política. En democracia, la legitimidad de las decisiones no deriva de su supuesta “verdad intrínseca” sino del criterio de la mayoría. Como la mayoría, por su

naturaleza misma, es variable, la legitimidad de una política o arreglo institucional (por ejemplo, la gratuidad de la educación universitaria) no es una “verdad científica” refutable por el trabajo científico crítico, sino una “verdad provisoria” y práctica. Por eso la lucha por definir la calidad de la educación no tiene una resolución puramente objetiva. Esta no es más que una fantasía de ciertos grupos tecnocráticos que ocultan sus intereses específicos bajo las apariencias de una verdad científica de valor universal.

Pensemos en la calidad de la enseñanza en el nivel secundario. Cuando se evalúan los cambios educativos desde la perspectiva de un porteño, un cordobés o un rosarino de sectores medios altos se presentan problemas. Muchas veces se toma el parámetro de los colegios universitarios para describir el pasado y los de cualquier escuela de barrio para el presente, violando así una regla elemental de la comparación válida, como es la prohibición de comparar peras con manzanas.

Los colegios nacionales de 1930 podrían ser una referencia educativa. Puede asumirse que el Colegio Nacional de Buenos Aires (o el de Rosario) ofrecía una formación muy diferente del comercial del interior de alguna provincia. En cierto modo, la oferta ya comenzaba a segmentarse: colegios nacionales para algunas elites; escuelas comerciales y técnicas para los sectores medios y, luego, también para las capas superiores de la clase obrera. En las últimas décadas, la segmentación parecería no provenir del diseño de la oferta, sino de los diferentes públicos que asisten a las escuelas e imprimen su marca social a las instituciones.

¿Puede alguien afirmar que la enseñanza y el aprendizaje en el colegio nacional era indudablemente mejor hace un siglo o hace medio siglo de lo que es hoy? Sería temerario intentarlo, ya que de ese modo la sustancia del asunto permanecerá indefinida, esto es, de qué “aprendizaje” se habla. Numerosos registros del pasado desmienten la narrativa de la decadencia de la educación argentina. Lo cual no significa que en el pasado no hayan existido docentes, instituciones y actividades extraordinarios. Una verdad indiscutible, y una parte de la verdad, es que en el pasado hubo grandes docentes. ¿Pero quién puede arrogarse el derecho a afirmar que hoy “ya no hay grandes maestros”? Por nuestra parte, no tenemos dudas de que los maestros son seres humanos iguales al resto: hay grandes, buenos, regulares y malos. Además, como señalara Norbert Elias, cuando uno compara lo “bueno” con lo “malo”, toma lo mejor de lo “bueno” (ignorando lo malo) y lo peor de lo “malo” (ignorando lo bueno), con lo cual la oposición se polariza y la distancia aumenta.

Un ejemplo con una breve historia. Uno de los grandes filósofos del siglo XX,

Ludwig Wittgenstein, era maestro en un pueblo rural de Austria por decisión propia. Wittgenstein fue una de las mentes con mayor capacidad de abstracción de la historia humana, pero parecía desconocer algo fundamental que, sin embargo, sabe la mayor parte de los docentes. Su experiencia estuvo marcada por la sobreexigencia, que en su caso reflejaba su voluntad de dar todo a sus alumnos, a los que dedicaba mucho tiempo fuera del horario de clase. Frustrado, llegó a tener problemas con los padres de sus discípulos por ciertas situaciones violentas, lo cual dio por terminada esa experiencia. Por su reflexión sobre el lenguaje, así como sobre la lógica y la matemática, Wittgenstein quizás haya sido uno de los docentes con mayor nivel académico de la historia. Y dejó para la posteridad la lección de que la formación académica es necesaria pero de ninguna manera suficiente para tener éxito en la empresa educativa.

La calidad de la educación que reciben los niños y los jóvenes en la primaria, la secundaria y las universidades debe ser objeto de un amplio debate. Para ello, es necesario ser precisos respecto de los objetivos de cada uno de los niveles.

También es imprescindible desarmar la creencia de que una mayor inversión puede resolver por sí sola los problemas ligados a la calidad. La educación no funciona sin dinero, pero tampoco sin procesos educativos, sociales y culturales. Que hoy pueda cerrarse un balance de los logros de esa inversión resulta por lo menos apresurado, y sin duda quien lo haga arribará a conclusiones parciales. Pueden discutirse cuántas escuelas se han construido, cómo ha aumentado el acceso a la educación, cómo ha mejorado la infraestructura. Pero creer que automáticamente, en pocos años, mejorarán los resultados es otra simplificación desmentida por la historia. Tanto como no asumir que es necesario detectar los problemas que debemos resolver hoy y que pueden marcar un mejor futuro para nuestra educación, nuestros hijos y nuestro país. Siempre se puede gastar mejor, en el sentido de que es propio de las buenas políticas públicas someterse a evaluaciones y debates para reorientar los recursos en función de ciertos objetivos.

«Antes había orden y disciplina

Los alumnos no tienen límites, se comportan de cualquier modo. Son completamente irrespetuosos.»

Cuando se reivindican épocas remotas para encomiar la disciplina se huele un nostálgico tufillo a autoritarismo. Pero es un autoritarismo que no suele pensarse como tal, ya que no toma en cuenta que nuestras ideas sobre qué es legítimo y qué no lo es en materia de disciplina han cambiado con el tiempo y con la democratización creciente de la sociedad.

Es sorprendente cómo esa nostalgia se transmuta en un relato sobre la mayor calidad de la educación. Las concepciones de la disciplina del pasado, del tipo “*la letra con sangre entra*”, no fueron una particularidad argentina. Si queda alguna duda, recomendamos ver nuevamente (o por primera vez) la película *The Wall*.

No podemos negar que una concepción vetusta de la disciplina, según la cual las escuelas deberían concebirse como regimientos, dejó una huella autoritaria en la sociedad. En la novela *Ciencias morales*, con fuertes componentes autobiográficos sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires, Martín Kohan alude a una figura clave: el preceptor. Por supuesto que hubo preceptores de lo más variados. Pero la búsqueda sistemática de personas que impusieran la disciplina, entendida como llevar el pelo corto, no intimar entre varones y mujeres, formar fila de menor a mayor a determinada distancia, aceptar mansamente órdenes sin fundamento ni sentido, terminó en muchos casos por delegar la responsabilidad del alumnado en personas que se colocaban en esa línea vertical, de correa de transmisión. Incluso, tal como indica Kohan y como se ha constatado, hubo preceptores que colaboraron directamente en la delación de estudiantes en el contexto de la dictadura militar iniciada en 1976, propiciando de ese modo el secuestro y la desaparición de adolescentes y la persecución de cualquier forma de organización estudiantil. Hubo otros, en cambio, que colaboraron con quienes organizaban centros de estudiantes cuando estaban prohibidos por la dictadura. Pero estos últimos, para aquellas instituciones escolares, no estaban cumpliendo el rol que se les había asignado y se

arriesgaban a graves castigos.

No creemos que, frente al autoritarismo, la solución sea la vía libre del todo vale, la ausencia de límites. Como se dice coloquialmente: un *viva la pepa*. El estudio, la enseñanza y el aprendizaje, como actividades grupales, requieren disciplina y respeto, convivencia y autoridad, cierta sistematicidad y organización. En todo caso, con nuestros debates buscamos ampliar el espacio existente entre las estrategias demagógicas y las autoritarias. Porque tampoco creemos que el modo de abordar los problemas de disciplina pase por una nostalgia del autoritarismo o por el recurso a métodos y medidas que hemos aprendido –y con buenas razones– a considerar ilegítimos.

La autoridad es una condición necesaria de la disciplina. Hoy la autoridad escolar puede basarse en el respeto de las normas por parte de todos (insistimos, de todos) o puede sostenerse en un liderazgo especial. No consideramos que, para sostenerse, deba exigir a los alumnos que acepten las jerarquías en homenaje a una historia gloriosa, a un pasado que no tiene ningún significado para ellos. Salvo que ese pasado se enuncie en un relato cargado de significado para el futuro de los estudiantes. Ahora bien: lo que sabemos, y es evidente, es que la coacción y la actitud autoritaria constituyen ni más ni menos que una corrosión irremediable de la autoridad.

¿Por qué criticar la nostalgia si los seres humanos en general y los argentinos en particular somos nostálgicos? La mitomanía de que “buena educación era la de antes” se parece demasiado a la nostalgia por una niñez o una juventud que ya no tenemos. Podemos pensar en ella con ternura, pero que esa ternura denigre el presente y el futuro tiene una consecuencia política muy concreta. Ubica la utopía en el pasado. Y nosotros estamos convencidos de que la educación argentina actual presenta problemas y desafíos cuyas soluciones deberán construirse en el siglo XXI. Exactamente lo opuesto a desempolvar soluciones de una época en que la mayoría de los habitantes eran analfabetos.

2. Mitos sobre los alumnos



Las nuevas generaciones siempre fueron objeto de miradas contradictorias. Por un lado, son “el futuro del país” y en ellas se depositan muchas esperanzas. Son objeto de los desvelos y sacrificios de sus padres, que intentan legarles diferentes tipos de capital. Desde hace mucho tiempo en Occidente se define la infancia y la juventud como etapas idílicas, ideales. Ser eternamente joven parecería ser una meta ya no utópica sino posible gracias a los avances de las ciencias y tecnologías. El modo de vida “joven” se impone a casi todas las edades, a la vez que la definición operativa que emplean los sociólogos y antropólogos extiende esta etapa hasta los 30 o 35 años. Todo parece indicar que esta imagen de la juventud choca con otro mito hoy en boga. Ya que, cuando se califica a los jóvenes a menudo se los presenta como un peligro, una amenaza e incluso como una “juventud perdida”. Cuando en las instituciones escolares se realizan talleres sobre adolescentes y jóvenes tiende a predominar una visión pesimista, y los temas que se tratan están invariablemente asociados con problemas como el sida, el embarazo adolescente, la drogadicción, el alcoholismo, la anorexia y la delincuencia. Los jóvenes no sólo están en riesgo sino que ellos mismos serían un peligro para el conjunto de la sociedad.

Esta visión negativa parece dominar el campo escolar, donde es frecuente oír que los adolescentes y jóvenes “no tienen valores”, “no se interesan por nada”, “son vagos y no están dispuestos a hacer ningún esfuerzo para aprender”. También suele afirmarse “que exigen sus derechos pero no tienen conciencia de sus deberes”, “son desobedientes”, “irrespetuosos”, “irresponsables” y hasta “violentos”, “no se interesan por el pasado, no tienen proyecto para el futuro” y “viven concentrados en el presente”.

Sin embargo, la verdad es que “los alumnos” no son todos iguales, aunque vistan el mismo guardapolvo o uniforme. Hay tendencias, por cierto, que conviene analizar sin recurrir al anacronismo. Esto es, a la idea de que nuestra generación (sea cual fuera) realmente era fabulosa, y la actual, calamitosa. O la inversa, algo que se escucha menos pero no por eso es menos parcial.

La educación –como la relación entre padres e hijos, como la pediatría, como la psicopedagogía, como la clínica de niños– es, por definición, un trabajo intergeneracional y, por tanto, un espacio de comunicación donde el entendimiento es parcial. Al pertenecer a generaciones diferentes, docentes y alumnos utilizan “códigos” distintos. Y la tensión se genera porque los primeros saben que los estudiantes deben aprender ciertos “códigos”, pero no siempre asumen que, para lograr ese objetivo propio de la tarea educativa, es indispensable aprender, a su vez, los códigos básicos de los alumnos. No para disfrazarse ni para usarlos al pie de la letra. Pero comprender al otro, incluso esa parte de su estilo que no se comparte, es

una condición de toda convivencia democrática y también una necesidad para que se despliegue el proceso educativo.

Siempre podemos echarle la culpa a “cómo son” los niños o los jóvenes, pero lo único que lograremos será generar la resignación del docente y su renuncia al proceso educativo. Quizás uno de los interrogantes que deberíamos plantear es si nuestra propia formación como docentes incluyó buenas herramientas para trabajar con la heterogeneidad y la diferencia, o si más bien tenemos que generarlas. Siempre es mejor saber cuál es la tarea que tenemos por delante que pretender tapar el sol con una mano recurriendo a mecanismos de estigmatización.

«A los alumnos de hoy no les interesa nada

Estos chicos no quieren esforzarse para estudiar. No tienen curiosidad ni inquietudes, y es imposible motivarlos.»

Como la inteligencia, el interés se tiene o no se tiene. En América Latina, la “ideología del interés” parecería haber reemplazado al paradigma de la “inteligencia” (que se ha vuelto políticamente incorrecto). Pero los resultados son los mismos, ya que el prejuicio produce los mismos efectos: la exclusión pedagógica de aquellos que no se interesan por el programa escolar. Diversas investigaciones realizadas en varios países de América Latina (Argentina, Brasil, México, Perú y Uruguay) durante la última década muestran que la mayoría de los docentes de enseñanza primaria y secundaria de áreas urbanas comparten una actitud de pesimismo respecto de las nuevas generaciones. Es probable que esta actitud sea compartida por muchos adultos que son padres preocupados o profesionales interesados en el tema, como periodistas y comunicadores sociales. Más allá de algunas variaciones nacionales, la mayoría relativa (y en muchos casos absoluta) de los docentes tiende a creer que determinados valores sociales como “el compromiso social”, “el sentido de justicia”, “la responsabilidad”, “la honestidad”, “la tolerancia” están debilitados en la juventud actual. Esta actitud crítica generalizada es más débil cuando se trata de valores como “el amor a la libertad” o “el cuidado de la naturaleza”.

En cambio, en relación con valores más directamente relacionados con el desempeño escolar de las nuevas generaciones, como “el sentido del deber” y “la disposición al esfuerzo”, las actitudes críticas alcanzan su máxima intensidad en el cuerpo docente (más del 75% de los docentes cree que estos valores se debilitan irremisiblemente en la juventud actual en la Argentina y Uruguay). Cabe señalar que esta actitud generalizadamente negativa no varía en función de la edad de los docentes ni tampoco según el nivel (primario o secundario) en que desarrollan su tarea.

Más allá del viejo debate acerca del sentido (estructural o no) del conflicto

entre las generaciones, uno no puede más que preguntarse acerca de las eventuales consecuencias de estas actitudes (que siempre son percibidas, en mayor o menor medida, por los alumnos). A modo de hipótesis, pueden plantearse por lo menos dos variables: dificultades en la construcción de la autoridad docente (hoy los alumnos exigen reciprocidad: yo te respeto y valoro si vos hacés lo mismo conmigo) y aumento de la conflictividad en la construcción del orden en las instituciones (nuevos y viejos problemas de disciplina).

Si “a los chicos de hoy no les interesa nada y no están dispuestos a hacer el esfuerzo de estudiar”, el docente dirigirá su enseñanza hacia aquellos alumnos que manifiesten interés. En verdad, la cuestión del interés tiende a ocupar el lugar que antes se le atribuía a la inteligencia en la explicación del éxito y el fracaso escolar. Las críticas sostenidas y muchas veces justificadas al antiguo concepto de inteligencia (ahora se habla de inteligencias múltiples, adquiridas, etc.) y “dones naturales” le han dado un tinte políticamente incorrecto al tema. Hoy el aprendizaje requiere que el alumno “se interese” por aprender y se esfuerce en consecuencia, y muchos docentes consideran que no les corresponde a ellos, sino a los padres, desarrollar el interés por el estudio y convencer a los alumnos de dedicarse a estudiar y aprender. Por lo tanto, si los chicos no aprenden lo que deben es porque no estudian, y si no estudian es porque no tienen interés en aprender. En términos generales, el argumento es correcto. Pero el nudo del problema radica en saber si el maestro y la escuela sólo tienen el deber de enseñar o bien deben contribuir a suscitar el interés y la curiosidad de los jóvenes alumnos por la cultura y el conocimiento.

La *libido cognoscendi* (la curiosidad por conocer el mundo que nos rodea) es “natural” y viene “de fábrica”: todos la traemos al nacer. En cambio, los intereses cognitivos son moldeados por la biografía personal, la experiencia, la relación con los otros y los determinismos sociales. En este terreno, los maestros pueden intervenir. Sin embargo, sucede que los docentes (o al menos una proporción significativa de ellos) consideran que están en el aula para transmitir contenidos y procedimientos de análisis a aquellos a quienes esas cosas les interesen. Los que tienen “otras inquietudes”... no aprenden, y es su culpa. Lo primero que debe saber y tomar en cuenta un buen docente es que no existe ser humano sin motivaciones, pasiones o intereses, que deben reconocerse como legítimos. El docente debe intentar entender por qué sus alumnos se interesan en ciertas cosas más que en otras. Por qué algunos se muestran muy motivados por “su materia” mientras que otros están allí sentados, porque no tienen más remedio. Sobre la base de este conocimiento, el maestro virtuoso imagina y tiende puentes entre los intereses, deseos y pasiones de sus alumnos y el programa a desarrollar.

Este razonamiento supone que vale la pena aprender los contenidos del programa escolar (ya se trate de matemáticas o de química), que su dominio significa una ventaja para el educando tanto en el presente como en el futuro. No basta con decirle a un adolescente: "Aprendé esto que te va a ser muy útil cuando seas grande y tengas que conseguir un trabajo o seas padre de familia". El conocimiento tiene que ser significativo no sólo en términos de "inversión a futuro", sino también en la vida presente del alumno. Y esto sólo puede lograrse tendiendo puentes entre los intereses percibidos del alumno (no sólo sus intereses "objetivos") y el programa escolar. Es esta conexión la que permite dar sentido al aprendizaje (que por otra parte supone un esfuerzo, un trabajo). En una situación ideal, cuando uno siente verdadera pasión por aprender algo (matemática, piano o fútbol), el esfuerzo está garantizado hasta tal punto que no llega a ser percibido como tal. En esos casos, uno se esfuerza con gusto. En otras palabras, uno es feliz haciendo algo que no percibe como portador de valor instrumental: es decir, no como un medio para lograr otra cosa que sí le producirá satisfacciones, sino como algo satisfactorio en sí mismo.

En las condiciones actuales, y suponiendo que lo que se enseña tiene valor para la vida de los niños y los adolescentes, los docentes deben ser antes que nada "especialistas en despertar el interés (y ojalá la pasión) por el conocimiento" en las nuevas generaciones. Para eso se requieren muchas competencias, pero hay una que resulta primordial: el docente debe conocer, reconocer y respetar los intereses de sus alumnos, que a primera vista pueden parecer ajenos al programa escolar. No se trata de afirmar demagógicamente la validez de todos los intereses culturales (hay saberes más poderosos que otros) sino de partir de aquello que moviliza a los alumnos para llevarlos progresivamente a demandar esos conocimientos que resultan básicos para conformar individuos autónomos, creativos, productivos y políticamente participativos.

«Los pobres no pueden aprender

Hay niños que no son educables. Tampoco se puede pretender que todos los adolescentes terminen el secundario. En el mejor de los casos, a los pobres hay que enseñarles oficios.»

En la Argentina, muchos niños nacen y crecen en familias excluidas de recursos sociales estratégicos como el trabajo, una vivienda y un salario dignos. Esos niños pueden existir o no, sin que esto afecte para nada la reproducción del todo. Están excluidos de bienes y servicios básicos como la buena alimentación, la salud, la seguridad. Pero la absoluta mayoría de ellos frecuentan un establecimiento escolar y tiene una inserción determinada en el sistema de consumos culturales (todos tienen televisión, por ejemplo).

Ni la economía de mercado ni el Estado tienen una presencia contundente en esos territorios. En muchos casos, la única presencia del Estado es una institución escolar. Sin embargo, esta no es una fortaleza capaz de imponer sus reglas a quienes la frecuentan. Los imperativos de la supervivencia tienden a aplanar la perspectiva temporal de las nuevas generaciones en un presente estrecho que vuelve muy dificultosa la concreción de cualquier “programa pedagógico”. En el límite, algunos incluso plantearon la cuestión de la “educabilidad” de ciertos sectores pauperizados dadas sus condiciones sociales extremas.

El término puede suscitar diversas interpretaciones, en especial cuando se lo entiende como una propiedad o característica que distingue a unos niños (los educables) de otros (los no educables). Nunca está de más recordar que la probabilidad de aprender es una condición relacional. Todo individuo puede ser educado, siempre y cuando se le provean los recursos necesarios y pertinentes. Por lo tanto, no hay individuos “ineducables”, sino más bien excluidos de las oportunidades de aprendizaje que merecen y a las cuales tienen derecho.

Para tomar distancia de la visión “encantada” de la pobreza como reino inefable de la solidaridad y la acción colectiva, y también de la visión “negativa”

que la retrata como un submundo de imposibilidades, es preciso reconocer y definir correctamente los problemas e identificar los espacios de posibilidad. La experiencia indica que aun en estas condiciones sociales extremas la escuela “puede”: siempre y cuando se conforme como una institución fuerte y adecuada (no estandarizada), no condescendiente, y constituida por agentes profesionales que conjuguen, entre otras cosas, conocimientos especializados y ausencia de prejuicios, disposición al trabajo en equipo, responsabilidad profesional y conciencia del sentido social del trabajo que realizan.

En la Argentina actual, la enseñanza secundaria para todos no sólo es una meta necesaria, sino posible. Quizás el principal obstáculo para alcanzarla no sea la escasez de recursos materiales, sino la inadecuación de la oferta educativa a las condiciones sociales y culturales de los adolescentes. En América Latina la enseñanza secundaria creció por proliferación, incluyendo a los nuevos adolescentes en las viejas instituciones, que no habían sido hechas para ellos. Es sabido que las familias de los sectores populares argentinos tienen elevadas aspiraciones para sus hijos, salvo minorías que todavía consideran que “el secundario no es para nosotros”. La Asignación Universal por Hijo, con su amplia cobertura, constituye un incentivo material muy importante para la escolarización de los adolescentes. Pero el objetivo central no debe ser la simple escolarización (la inclusión escolar) y la culminación del secundario, sino la apropiación de conocimientos básicos necesarios para la vida. Escolarizar tiene sentido en la medida en que sea un instrumento para apropiarse de un capital cultural básico que habilite al educando para seguir aprendiendo durante toda la vida, tanto en instituciones universitarias como en otros ámbitos.

Los docentes que creen que no todos los adolescentes están en condiciones de terminar el secundario, y de aprender lo que hay que aprender, no están haciendo un simple pronóstico “objetivo”: están contribuyendo, conscientemente o no, a hacer realidad su propia y lamentable profecía.

«La culpa de todo la tiene la familia

En el fondo, la verdadera responsable de las dificultades de rendimiento académico y de comportamiento de los alumnos es la familia.»

Cuando un grupo de docentes universitarios conversa sobre las dificultades de desempeño observadas en los alumnos ingresantes, suele aparecer una explicación mágica: el problema está en la enseñanza secundaria, que no prepara adecuadamente a los estudiantes. Más allá de lo acertado o no del diagnóstico, lo cierto es que la escena se repite en cualquier conversación de docentes del secundario. En este caso, el problema se traslada a los docentes que dictan asignaturas en los primeros años del nivel e incluso a la escuela primaria. Sin embargo, la espiral de culpas de las dificultades académicas y de comportamiento de los estudiantes en la escuela suele centrarse en un actor privilegiado: la familia. Allí es donde – según parece– empieza todo. Y por eso mismo muchos de los problemas percibidos en la escuela se adjudican a una deficiencia primigenia del grupo familiar.

Los datos corroboran esta primera impresión. En una encuesta a docentes realizada en 2000 por Tenti Fanfani, “la relación con los padres” era considerada un problema por el 28% de los docentes del país. Por otro lado, cuando se les preguntó sobre los factores que determinan el aprendizaje, el más consensuado (81% de acuerdo) fue “el acompañamiento/apoyo de las familias” (“la calidad del docente”, con el 53% de las preferencias, quedó en un lejano segundo puesto). Asimismo, en diversos talleres realizados con docentes, no sólo de la Argentina sino de otros países de América Latina, los maestros tendieron a apuntar a las familias para explicar los bajos rendimientos de aprendizaje en la escuela primaria y secundaria. Esta representación, evidentemente, no contribuye a mantener una adecuada integración y complementariedad entre la familia y la escuela que facilite el aprendizaje de los conocimientos básicos.

Por otra parte, no faltan quienes (periodistas, ensayistas, políticos, intelectuales) critican a la familia actual y reclaman un mayor involucramiento de

los padres en el acompañamiento escolar de los hijos. Se dice que muchas familias “abandonan” a sus hijos a la escuela y le exigen que “los eduque” (es decir, que los “socialice”), y no sólo que les enseñe o los instruya, ignorando que la socialización entendida como interiorización de una serie de expectativas y conductas que permite a los individuos interactuar con los demás en contextos sociales específicos es una condición sociológicamente previa a la instrucción o desarrollo de competencias y conocimientos. Esta demanda de socialización, en países como los Estados Unidos, dio lugar incluso a un fenómeno que algunos especialistas denominaron “terapeutización” de la pedagogía. La tarea que se impone y demanda como prioritaria en este marco, y que tiende a acaparar gran parte del tiempo escolar, se orienta a desarrollar el equilibrio emocional básico de los alumnos (muchas veces alterado por sus condiciones de existencia), fortalecer una autoestima vulnerada por la discriminación y el abandono, y estimular la empatía o capacidad de ponerse en el lugar del otro, condición básica de la convivencia.

Algunos docentes añoran un tipo de familia “tradicional”, que implica un papá, una mamá e hijos conviviendo bajo el mismo techo, el papá trabajando fuera de casa y la mamá dedicándose al cuidado del hogar. Aunque no ha desaparecido del todo, no necesitamos explicar que en la sociedad actual este tipo de familia es minoritario y que nuestras propias familias y las de las personas que nos rodean muestran otras realidades. Muchas mamás están integradas al mercado de trabajo formal, informal, o ambos a la vez, existen familias monoparentales (muchas con jefatura femenina), familias compuestas por varios grupos mono o biparentales, familias ensambladas una o varias veces, e incluso compuestas por un abuelo y/o abuela con nietos, sólo por poner algún ejemplo de la variedad de configuraciones familiares hoy existentes. Por eso, en vez de reclamar un imposible regreso a esa “familia tradicional”, quizás sea más sensato replantear la clásica división del trabajo entre escuela y familia a la luz de las nuevas condiciones sociales. Ciertamente, el panorama de la familia actual demanda el rediseño de la escuela y del tiempo pedagógico, y la incorporación de nuevas figuras profesionales que trabajen en equipo con los pedagogos.

Al mismo tiempo, como han señalado varias investigaciones –entre ellas, la encuesta de la Universidad Pedagógica (UNIPE) sobre relaciones entre “escuela” y “familia”, encabezada recientemente por Bottinelli y un trabajo anterior de Monica Pini–, estas demandas de las familias hacia la escuela y las acusaciones de inacción, apatía o permisividad que los padres arrojan con frecuencia sobre los docentes, son sentidas por estos como una sobreexigencia que los acusa de no hacer y les demanda que hagan precisamente eso que las familias no pueden o no están en condiciones de resolver (lo reconozcan o no). Esto constituye un ejemplo más de esa

tendencia a reclamarle a la escuela lo que antes se esperaba de otras instancias o instituciones (en este caso, la familia) y que, por lo tanto, debería llevarnos a abandonar los estereotipos e interrogarnos sobre un posible rediseño de la distribución de responsabilidades y competencias relativas, y sus condiciones de posibilidad.

Sin embargo, en el punto en que nos encontramos esto parece bastante difícil de alcanzar y la adjudicación mutua de responsabilidades entre “escuela” y “familia” es el clásico de los clásicos de los debates escolares. Si un estudiante tiene problemas, es lógico pensar que a veces tienen razón los docentes y a veces, los padres, y que en cualquier caso deberían conversar y escucharse un poco más. Sin embargo, frente a cierta sensación de desborde por parte de unos, de otros o de ambos, los docentes y los padres se pasan la pelota.

Estos estereotipos de los padres sobre los docentes y de los docentes sobre los padres constituyen un verdadero obstáculo para los desafíos cotidianos en la relación pedagógica. Los estereotipos (“padres despreocupados”, “abandónicos” o “desinteresados”; docentes “apáticos” o “incapaces”) impiden percibir la diversidad real de las situaciones que unos y otros enfrentan. Eso no significa que no existan tendencias sociales profundas, como la desacralización de esa autoridad docente automática de antaño, que ya mencionamos, o el sobreempleo de los adultos. Significa que, en esos contextos, percibir la heterogeneidad resulta decisivo para poder apoyarse en los padres más dispuestos a colaborar y dedicarse con mayor énfasis a las situaciones más desafiantes.

Una vez más, nuestra intención al desglosar algunos de los mitos relacionados con esta culpabilización simétrica es despejar el terreno para un debate fructífero.

«Los padres de hoy no colaboran con la escuela

Los problemas de la escuela se deben en gran medida a la falta de compromiso de las familias.»

Como mencionamos en una “mitomanía” anterior, hace ya bastante tiempo que en América Latina se impuso el discurso de la “participación”. Pero, como también dijimos, cabe reconocer que en esta materia es más lo que se habla que lo que efectivamente se hace y experimenta, tanto en las instituciones como en el campo de la práctica educativa.

En cuanto al rol de la familia en la escuela, existe una serie de ambigüedades o incluso de contradicciones sobre las que rara vez se llama la atención y que tienen que ver con el tipo de participación que se demanda y con el punto en que la “participación” se transforma en “intromisión”. Es cierto que directivos y docentes demandan por lo general mayor “participación” de los padres y las familias de los alumnos, pero también es cierto que esa participación afecta la contribución y la ayuda que las familias deben prestar a la tarea propuesta y definida por la escuela y desde la escuela. Por el contrario, cuando se trata de la participación en procesos de toma de decisiones escolares, acerca de qué se enseña y cómo, de cómo organizar el proceso de aprendizaje, del uso del tiempo escolar o de los recursos financieros disponibles en las instituciones, no se observa la misma intensidad en esa demanda de participación. Por el contrario, suele suceder que los agentes escolares reivindiquen sus derechos profesionales argumentando que son ellos “los que saben” en materia de enseñanza/aprendizaje. Esta dimensión de “lo pedagógico” aparece entonces como su exclusiva responsabilidad y no suelen mostrarse particularmente dispuestos a permitir la intervención de las familias o de otros agentes sociales.

Tanto la familia como la escuela tienen responsabilidades “indelegables”, pero los recursos familiares, como asimismo los escolares, no están igualitariamente distribuidos en las sociedades latinoamericanas actuales. Hay cosas, ciertamente muy necesarias para el desarrollo infantil, que sólo la familia puede proveer. El

amor y el cariño de un padre y una madre (o de los hermanos, abuelos, etc.), cuando por diversas razones llegan a faltar, no pueden ser provistos por un sistema burocrático del Estado (una suerte de “ministerio del amor”, más allá de ironías orwellianas, sería impensable, mientras que un programa de comedores escolares es plausible y necesario). La educación que brinda la familia sigue siendo la “primera” y fundamental, porque provee la base que sustentará los aprendizajes posteriores. La escuela-institución se ha vuelto insustituible, en la medida en que sólo ella puede “realizar ciertas cosas”, y hacerlas en forma masiva, como por ejemplo desarrollar competencias de lectoescritura y cálculo. Por lo general, ni los matrimonios de ingenieros o matemáticos, tanto por razones pedagógicas como de división social del trabajo, están en condiciones de enseñar matemáticas a sus hijos y, así, delegan esa tarea en la institución escolar.

Respecto de la segunda cuestión, en América Latina es un lugar común afirmar que no todas las familias disponen del mismo capital para “educar” a sus hijos y acompañar la tarea de la escuela, y que las escuelas, aunque jurídicamente “iguales”, son extremadamente desiguales en recursos materiales, sociales y simbólicos.

En el origen del Estado moderno, la mujer no se había incorporado en forma masiva al mercado de trabajo ni tenía iguales derechos civiles, sociales y políticos que el hombre. La familia tradicional (un hombre y una mujer, con o sin hijos, que viven bajo un mismo techo, con una unión formalizada y una determinada división del trabajo) se fragmentó y hoy se presenta bajo múltiples formas; por lo tanto, es necesario redefinir el papel de la institución escolar en el proceso de socialización de las nuevas generaciones. En muchos casos, la extensión del tiempo escolar (la jornada completa o extendida) y la incorporación de nuevas figuras profesionales (psicólogos de la infancia, asistentes sociales, animadores culturales, mediadores) deberían acompañar la ampliación de las funciones tradicionalmente asignadas a la escuela (desarrollo de conocimiento en las personas).

Cuando las cosas no andan bien, ni en la casa ni en la escuela, las relaciones entre estas dos instancias se vuelven más complejas. Entre otras cosas, las familias y la sociedad tienden a pedirle a la escuela más de lo que puede dar. A su vez, algunos maestros y administradores educativos esperan que las familias hagan más de lo que están en condiciones (económicas y culturales) de hacer. Aun así, familias y docentes pueden y deben mejorar su contribución al desarrollo de las nuevas generaciones trabajando en conjunto, con una mirada crítica sobre sus actuales prestaciones, posibilidades, obstáculos y condiciones, que dé lugar a dosis mayores de responsabilización del mundo adulto (familiar y escolar) respecto de las

generaciones jóvenes. Eso siempre será más provechoso que la queja y la recriminación recíprocas fundadas en estereotipos “mitomaníacos”.

3. Mitos sobre los docentes



¡Qué es lo que no se dice y escribe acerca de los docentes! Es mucho más lo que se dice que lo que verdaderamente se conoce sobre esta importante tarea. Hasta hace un tiempo (principios del milenio), el Ministerio de Educación ni siquiera sabía con precisión cuántas personas desempeñaban un puesto docente frente a alumnos. El Estado, como “gran empleador”, sabía cuántos “cargos” había, pero desconocía la cantidad de individuos que los ocupaban. Todavía hoy existen empleados que hacen tareas administrativas y perciben por ellas salarios docentes, así como docentes con varios cargos. Menos aún se conocen las actitudes, valoraciones, nivel de formación, expectativas, creencias y otros aspectos subjetivos. Pero este “vacío de conocimiento” se compensa con una abundancia de mitos y prejuicios, tanto sobre lo que son los docentes como sobre lo que deberían ser.

Que “ya no tienen vocación y trabajan sólo por el dinero”; que “es más fácil estudiar para maestro que para médico o economista”; que “ninguna familia de clase media o alta estimula a sus hijos para que estudien las carreras docentes”; que “trabajan poco y tienen muchas vacaciones”; que “faltan mucho a su trabajo, en especial en las escuelas públicas”; que son los “culpables de los bajos resultados que obtienen los alumnos argentinos en las pruebas nacionales e internacionales de rendimiento escolar”, etc.

Todos estos “mitos denigrantes” del oficio docente tienen una larga historia. Basta recordar el antiguo dicho: “El que sabe hace. El que no sabe enseña”. Falacia que se prolonga en otros dos lemas: “El que no sabe enseñar forma profesores” y “el que no sabe formar profesores hace investigación educativa”.

Pero esto no es todo. También hay prejuicios de signo contrario; por ejemplo, que “los “maestros son víctimas del sistema y de las políticas de destrucción de la educación pública”; que “se están empobreciendo, desprofesionalizando, proletarizando”; que “ya no tienen el prestigio que tenían antes”; que “las familias y los niños no los respetan y los directivos escolares no los defienden”; que “son cada vez más objeto de agresión física y moral”; que “están obligados a realizar tareas asistenciales ajenas a su profesión”; que “las malas condiciones de trabajo producen cada vez más enfermedades profesionales”, etc.

Ante todo, hay que decir que estas creencias, algunas de larga data, sobreviven y se reproducen por dos razones básicas: primero, porque se asientan en algún fragmento de realidad, y segundo, porque hay grupos interesados en sostenerlas a lo largo del tiempo. No olvidemos que, al igual que cualquier otro grupo o fenómeno social, los maestros existen de dos maneras: como realidad objetiva que se deja medir y contar (por edad, antigüedad, género, lugar de trabajo,

etc.) y como objeto percibido, representado por ellos mismos o por los demás, es decir, por todos aquellos que tienen algún interés en “hablar” de ese objeto. Es aquí donde se establece una lucha por los nombres y cualidades que adjudicamos a las cosas.

Pero los viejos prejuicios no son fáciles de erradicar. Hasta los periodistas les piden a los expertos que digan cómo son los maestros argentinos. En cierta ocasión, un reconocido psicopedagogo español le preguntó al ministro de Educación de la Argentina durante la presidencia de Carlos Menem: “Ministro, ¿cómo están los docentes en su país?”, y el ministro le respondió: “Los docentes argentinos están muy bien, fíjese que todos van a trabajar en auto”. Más o menos en la misma época, una dirigente de un sindicato docente decía que los docentes argentinos estaban “por debajo de la línea de pobreza”. Es evidente que tanto el ministro como la sindicalista hacían generalizaciones abusivas e interesadas. Para liberarnos de los mitos opuestos de “el maestro víctima versus el maestro culpable”, nada mejor que superar las frases hechas que condenan o elogian sin otro fundamento que un arsenal de viejos prejuicios.

«Lo que falta es vocación»

Los docentes de hoy trabajan sólo para ganar un sueldo, no se comprometen con lo que hacen.»

Son muchos los que acusan a los docentes de no tener vocación, de trabajar sólo por dinero, de no querer la profesión. La falta de vocación sería entonces la causa del mal desempeño. Se ha señalado en más de una ocasión que el trabajo en la docencia es diferente del trabajo en otras actividades. Muchos docentes incluso destacan el carácter “vocacional” que distinguiría a su oficio. Ahora bien, esta perspectiva ha sido muy cuestionada porque iría en desmedro de un adecuado reconocimiento laboral y salarial de la profesión. Para entender las tensiones en torno al concepto de “vocación”, vale la pena revisar las acepciones del término.

La primera tiene que ver con el “innatismo”. En un mundo ideal, una vocación no se elige, se “descubre”, porque es algo así como un llamado, una predisposición, un mandato escrito en cada uno de nosotros. Una vocación es un imperativo, algo para lo cual hemos sido hechos, algo que da razón y sentido a nuestras vidas y no un simple medio para obtener dinero, poder o fama. El mito religioso de la predestinación fue reemplazado por una suerte de psicologismo que considera que cada individuo, en virtud de su carácter y sus rasgos personales (que los tests de orientación vocacional pueden revelar), está orientado a ejercer una u otra actividad ocupacional. Por otro lado, cierto “sociologismo” puede cumplir la misma función explicativa. Ya no se trata de buscar en lo más profundo de la subjetividad personal las orientaciones básicas para explicar la “no elección” de la carrera docente. Según la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, un estudio realizado en 2010 indicaba que el 42% de los docentes manifestó ser hijo, hermano o cónyuge de un enseñante. Esta situación ha configurado el llamado “fenómeno de endogamia docente”, esto es, la reproducción de los docentes en ciertas familias y círculos sociales o, lo que es lo mismo, otra forma de considerar la ocupación docente, no como una profesión elegida por deliberación y cálculo, sino como resultado de una suerte de

determinismo social.

Y aquí aparece la segunda dimensión de la vocación, relacionada con el desinterés y la entrega: el maestro se convierte en heredero del sacerdote o el apóstol; su trabajo es una misión que lo trasciende y se vuelve socialmente más valioso cuanto más sacrificios exige. El maestro vocacional es feliz con lo que hace, y no le importa mucho la retribución. Como el deportista *amateur*, hace lo que hace por placer, no como un medio para ganarse la vida.

Este viejo mito hunde sus raíces en el origen de los sistemas educativos estatales y laicos de la mayoría de los países occidentales y cristianos de Europa y América Latina. Pero no se trata de un mito muerto, sino todo lo contrario: continúa vivo en la conciencia social y funciona como una expectativa que presiona a todos y cada uno de los docentes. La vocación exige, en suma, una entrega total. Es una identidad antes que una actividad. Este tiende a ser el parámetro utilizado para evaluar socialmente a los maestros. Es obvio que la distancia entre el ideal y la realidad hace que la mayoría de los maestros de carne y hueso estén muy lejos de satisfacer semejantes expectativas.

La tercera y última dimensión de la vocación remite al compromiso ético y moral con el otro. En los servicios personales (ya sea la docencia o la medicina), el buen desempeño del oficio requiere algo más que la competencia y la pericia técnica: un buen prestador debe honrar su compromiso con el bienestar y la felicidad del otro. En este sentido, es legítimo esperar que un buen maestro respete y en cierto sentido estime a sus alumnos y se interese por su felicidad presente y futura.

La fuerza de la idea de la vocación, en sus tres dimensiones por lo general indiferenciadas, se hace sentir en la mentalidad de los propios docentes. En una investigación llevada a cabo en 2009 y coordinada por Emilio Tenti Fanfani, el 67% de los estudiantes de magisterio de la Argentina afirmó que “lo más importante para ejercer la docencia es ‘tener vocación’”. Sin embargo, todo indica que la vocación es una respuesta a una “presión social” o un “deber ser” antes que una realidad efectiva. En muchas entrevistas no estructuradas es frecuente que los maestros afirmen que “nunca pensaron en ser docentes” y que comenzaron a desempeñar esa actividad llevados por las circunstancias, como aquellos que tienen los títulos profesionales más diversos (desde arquitectos hasta sociólogos, pasando por psicólogos, médicos, etc.) y ante las dificultades de inserción laboral específica encontraron en la enseñanza un empleo remunerado y estable que sustituye o bien complementa su “primera profesión”.

¿Cómo conciliar la vocación con el hecho de que, en el mismo estudio antes citado, casi el 38% de los encuestados reconoció que cursó una carrera universitaria antes de ingresar a un instituto de formación docente? Más aún, muchos de los que hoy cursan una carrera docente aspiran en el futuro a estudiar una carrera no docente. Este desfase entre aspiraciones y posibilidades de alguna manera se resuelve “haciendo de la necesidad virtud”. Al igual que cualquier otro agente social, el docente “hace lo que puede” y reviste esa acción de sentido vocacional, satisfaciendo de esta manera una suerte de exigencia social que pesa más en ese oficio que en muchos otros.

Claro que, más temprano que tarde, la idea de vocación da paso a la realidad del “trabajo” y la “profesión”. Detrás de la “respuesta a un llamado” asoma lo posible, lo que está al alcance de la mano. La predestinación deja su lugar a la necesidad y a la evidencia del alto porcentaje de endogamia. Las actitudes de “entrega y desinterés” ceden ante la lucha por el salario y las condiciones de trabajo. Y junto al “compromiso ético-moral” y la idea de “misión”, en muchas ocasiones se instalan la desidia, la desconfianza, el desinterés, la rutina y el malestar, aspectos negativos que funcionan como defensas contra el déficit de sentido, los bajos salarios, las malas condiciones laborales, el prestigio social disminuido y la falta de autoridad que, entre otras cosas, caracterizan la experiencia docente no sólo en la Argentina, sino también en muchos países de Occidente.

«El docente Superman

El docente es multifacético. No sólo debe enseñar: también debe moralizar, educar las emociones y sentimientos, alimentar, contener, pacificar.»

¡Se esperan tantas cosas del maestro! Que sea un transmisor de conocimientos, un “creador y un provocador permanente”, un “motivador” que “ame a la infancia”, un héroe capaz de vencer todos los obstáculos para cumplir con su misión, un mago “para poder hacer mucho con pocos recursos”, un sacerdote dispuesto a sacrificarlo todo. Un docente debe ser “experto en solucionar problemas” del más diverso tipo (de aprendizaje, de conductas, de disciplina, de drogadicción, de abandono familiar, de violencia, de burocratización, etc.). Debe saber matemáticas y enseñar esa disciplina, pero con eso no alcanza: también debe garantizar que sus alumnos aprendan realmente y lo demuestren en las evaluaciones del Ministerio de Educación o los organismos internacionales. También debe saber relacionarse con los alumnos y sus familias, aunque ninguno de ellos tenga interés en la escuela ni en el aprendizaje, a pesar de que a veces se muestren agresivos y hasta violentos. Debe estar en condiciones de lidiar con los más variados y agudos problemas sociales que los alumnos “traen consigo”, porque es imposible que los dejen “fuera de la escuela”.

También debe estar dispuesto a colaborar con sus colegas, aunque ellos no tengan interés ni tiempo para colaborar con él. Debe, asimismo, mantener una relación cordial, respetuosa y de colaboración con directores y supervisores, aunque estos sean incapaces, injustos o arbitrarios. Hay quienes esperan, incluso, que el docente predique con el ejemplo. Si pretende enseñar valores, debe mostrar con su vida (y no sólo con su prédica) que es una persona virtuosa. Muchos creen que bastan estas cualidades personales para tener “autoridad” y gozar del respeto de los alumnos, sus familias y la sociedad. Y para terminar con esta enumeración digamos que no faltan quienes suben la apuesta y sostienen que un “verdadero maestro” no puede ser “una persona banal”, sino que debe ser “serio” (pero también “alegre” y con “sentido del humor”).

Desde luego, podrían agregarse otras cualidades a esta lista arbitraria. El lector docente seguramente podrá seguir con este ejercicio; pero le sugerimos que lo haga con humor y, por qué no, con una pizca de sana ironía. Humor e ironía pueden favorecer la distancia y la reflexión crítica respecto del sentido y las consecuencias de estas consignas contradictorias.

Si sumáramos todas las demandas y expectativas que la sociedad deposita en el docente, este debería ser una especie de superhombre (más bien, supermujer): una entidad magnífica tan improbable como imposible. La sociedad y los gobiernos, siempre “generosos” en exigencias, son proporcionalmente mezquinos a la hora de proveer a los docentes los recursos y condiciones necesarios para satisfacerlas. Muchos docentes sienten en carne propia esta contradicción. Lejos de la felicidad “vocacional”, sienten culpa, vergüenza, impotencia o rabia, y muchas veces una mezcla de todos esos sentimientos. Algunos se refugian en la rutina y “hacen la plancha”; otros “hacen como que” están actualizados y aprenden las jergas pedagógicas de moda, esas que se oficializan en los planes y programas de los ministerios. Otros resisten, luchan, reflexionan e intentan recuperar la iniciativa para no ser meros ejecutores de –o “resistentes” a– las políticas de turno.

«Hay que profesionalizar a los docentes

Los docentes son en realidad cuasi profesionales, ya que carecen de una formación adecuada. Se necesitan maestros más competentes.»

En la década de 1990, los organismos internacionales que se ocupaban de la educación comenzaron a reclamar políticas de profesionalización de los docentes. Detrás de la iniciativa estaba la creencia de que estos carecían de los conocimientos necesarios para realizar su trabajo en forma correcta. En sus inicios, la consigna de la profesionalización estaba incorporada en el paquete de políticas neoliberales que tendían a redefinir el papel del Estado en la prestación del servicio educativo. En términos ideales, el Estado sólo debería hacerse cargo de financiar ese servicio para los más pobres, mientras que el resto quedaría en manos de actores privados, que al competir entre sí garantizarían la máxima calidad posible de los aprendizajes. La profesionalización consistiría básicamente en introducir criterios de diferenciación salarial según la formación de los docentes y los resultados de la evaluación de su trabajo. Por esta razón, las políticas de profesionalización docente del menemismo recibieron el rechazo masivo de los sindicatos docentes, tenaces defensores de la educación pública. La idea misma de considerarse “profesionales” generó un rechazo explícito en la mayoría de los dirigentes sindicales, quienes, para resistir la profesionalización neoliberal, reivindicaron su identificación como “trabajadores de la educación”.

Con el paso del tiempo y la crisis del paradigma educativo neoliberal, la idea de profesionalización tendió a perder su carácter inicialmente negativo y hoy goza de cierta legitimidad dentro del cuerpo docente. Así lo evidencian los resultados de las encuestas que invitan a los docentes a identificarse con las figuras típicas del “trabajador” y el “profesional”; esta última concitó el consenso de tres cuartas partes de los encuestados (según la encuesta realizada por la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina).

Toda profesión presenta, al menos, las siguientes características. La primera es que implica el uso de conocimientos complejos, cuyo aprendizaje requiere

tiempo y se realiza en instituciones especializadas, como las universidades. La segunda es que el profesional es autónomo, en la medida en que decide qué hacer y cómo resolver los problemas que le competen. Así, sólo reconoce la autoridad de un código deontológico producido por su corporación de pertenencia. La tercera es que suele gozar de respeto, reconocimiento y prestigio social, en gran parte debido a su escasez numérica y a las funciones estratégicas que cumple en la sociedad. Si se tienen en cuenta estas tres características, la docencia aparece como una profesión en vías de consolidación, ya que aún necesita fortalecer y perfeccionar sus competencias científico-técnicas.

Todavía hoy, lo que se aprende en la práctica (desde que el futuro maestro ingresa en la educación escolar) y los conocimientos teóricos impartidos en los institutos de formación docente muchas veces van por carriles separados y, a la larga, el conocimiento práctico, espontáneo, aprendido en el curso de la experiencia, tiene tal fuerza que termina por imponerse sobre cualquier teoría o discurso aprendido en las instituciones. Prueba de eso es que significativos porcentajes de docentes manifestaron haber comenzado a trabajar en el oficio “antes de haberse recibido”. En 2000 este era el caso del 28% de los docentes argentinos (en Brasil llegaba al 52%). En toda América Latina, el afán de responder las demandas sociales de escolarización obligó a reclutar docentes sin formación pedagógica completa o incluso sin formación especializada.

Por otra parte, las condiciones objetivas de trabajo (infraestructura edilicia de las escuelas, reglamentos, división del trabajo pedagógico, horarios, funciones, recursos didácticos y tecnológicos disponibles, remuneraciones, etc.) refuerzan la tendencia a reproducir rutinas y tradiciones antes que a estimular la creatividad como indican las teorías, por lo general “progresistas” e innovadoras, que se estudian en los programas de formación de grado y posgrado.

La calidad de la formación docente está en discusión en casi todo el mundo occidental. En los Estados Unidos, por ejemplo, un estudio evaluó 1200 programas de 608 instituciones donde concurre el 72% de los egresados, utilizando como puntuación máxima cuatro estrellas. Se analizaron aspectos tales como el criterio de ingreso a las carreras docentes, los planes de estudio, la bibliografía utilizada y otros materiales didácticos. Menos del 10% de los programas evaluados obtuvo tres o más estrellas. Sólo cuatro fueron calificados con cuatro estrellas, y alrededor del 14% no mereció siquiera una. Los programas de posgrado fueron un fracaso rotundo. En 2000, un informe de la OCDE afirmaba que, pese a las variaciones en los programas de formación de doctores en medicina, la mayoría compartía un alto porcentaje de contenidos. Y observaba que cuando se estudian los programas

nacionales de formación de docentes de los diversos países europeos lo que se observa es un desacuerdo sobre lo que debe aprender un estudiante para convertirse en profesional de la enseñanza.

En la Argentina no se han realizado estudios de este tipo, pero hay un dato que debería preocupar a los responsables políticos de formar profesionales de la educación: el número sorprendentemente alto de institutos de formación docente y de programas de formación en las universidades. En 2004 había más de 1000 institutos (1099): 614 estatales y 485 privados. En cuanto al tamaño, el 27% tiene como máximo 100 alumnos y sólo el 26% tiene 400 o más. La proporción de establecimientos con pocos estudiantes es mayor en el sector privado. México, con más del doble de la población argentina, tiene menos de 500 escuelas normales. En Francia, para la misma época (2005), existían 32 institutos universitarios de formación de docentes, convertidos en el año 2013 en escuelas superiores de profesorado y educación.

No es arbitrario calificar como excesivo el número de IFD existentes en la Argentina, ya que es poco probable que cuenten con los recursos humanos, de infraestructura y tecnológicos que permitan garantizar una formación de calidad para los futuros docentes, es decir, la condición básica de la profesionalización de los maestros. Esta situación problemática obliga a casi todos los Estados de la región a invertir sumas considerables (con escaso o ningún éxito) en los denominados Programas de “Perfeccionamiento” Docente masivos. Es muy probable que, si los docentes se formaran mejor en los IFD y en las universidades (a las que asiste gran parte de los profesores especializados de enseñanza secundaria), no habría tanta necesidad de “perfeccionamiento”. En todo caso, al igual que en cualquier profesión moderna, es necesario implementar estrategias de actualización y de formación permanente para incorporar los avances del conocimiento especializado.

«Los docentes se están proletarizando

El trabajo docente es cada vez menos calificado. Los docentes son meros ejecutores de programas y políticas. Fueron perdiendo autonomía y margen de decisión en su trabajo.»

En la década de 1990 los expertos del Banco Mundial aconsejaban desarrollar materiales de enseñanza (manuales y guías de aprendizaje autoadministradas) “a prueba de maestros”, como solía afirmarse en forma bastante cínica y despectiva. En pocas palabras, se partía del siguiente supuesto: la mayoría de los docentes no son competentes. Y, en vez de invertir en su formación, se consideraba más eficiente y eficaz invertir en tecnologías de aprendizaje que volvieran “menos necesaria” la intervención del docente. Este, antes que ser un profesional, se convertiría en el mero usuario de una herramienta. Para usarla bastaba con “seguir las instrucciones”. El maestro dejó de ser un profesional para convertirse en un operador (u operario) capaz de aplicar procedimientos predeterminados a tareas indicadas en un reglamento. Un profesional, en cambio, es capaz de definir un problema mediante un diagnóstico y, atento a eso, decidir cuál de todos los procedimientos disponibles conviene aplicar. Esto es lo que hacen un médico o un arquitecto profesionales. En términos ideales, el profesional de la educación puede desarrollar nuevas estrategias de intervención o incluso nuevos modos de definir los problemas pedagógicos que encuentra en las aulas. Sin embargo, para convertirse en un profesional/tecnólogo, se requieren determinadas condiciones (tiempo, capacidad de experimentación, recursos tecnológicos) nada fáciles de encontrar en las instituciones.

El carácter fuertemente regulado y controlado del trabajo docente atenta contra su autonomía. En muchos contextos, el educador no sólo no decide sino que más bien ejecuta una serie de acciones prescriptas en reglamentos, programas y políticas, sin tener muchas oportunidades de elegir opciones estratégicas sobre aspectos sustantivos de su trabajo, como qué se debe enseñar, con qué ritmos y estrategias, etc. Por estas condiciones, hay quienes afirman, como Ricardo Donaire,

que el trabajo docente, en vez de profesionalizarse, en verdad estaría “proletarizándose”, es decir, a la condición de asalariados se agregaría una pérdida gradual del control y autonomía sobre los fines, procesos y resultados del trabajo pedagógico.

Corresponde reconocer que el maestro no es un profesional autónomo sino que está en relación de dependencia, como es el caso de la mayoría de los profesionales. Por otra parte, se trata en buena medida de funcionarios públicos que cumplen una tarea definida y controlada en forma colectiva. Ellos no pueden decidir qué enseñar y qué no: son ejecutores de políticas y programas cuyos objetivos, contenidos y prioridades son definidos por los responsables políticos del sistema escolar. Por lo tanto, el trabajo del docente tiene márgenes de autonomía variables, nunca absolutos. El equilibrio entre autonomía y dependencia es fuente de potenciales conflictos que nunca arriban a una solución definitiva ya que los arreglos son siempre inestables y provisionales. Por último, el colectivo docente –como el resto de las burocracias públicas– no es un bloque uniforme, porque allí se manifiestan las mismas contradicciones y conflictos que en el resto de la sociedad.

«La docencia es una ocupación cada vez menos prestigiosa en la sociedad

La sociedad respeta poco al docente y apenas reconoce el trabajo que hace. A veces incluso lo culpa de la crisis de la educación.»

Algunos creen que hubo un tiempo en que el docente era una figura muy prestigiosa y respetada en la sociedad. Sin embargo, basta hacer un poco de historia para observar que desde siempre los maestros se lamentaron del escaso reconocimiento y consideración que se les dispensaba. Por otra parte, en ese mítico pasado en que “la docencia tenía prestigio social”, los intelectuales y universitarios solían referirse a los docentes como ¡“los pobres” o los “humildes maestros de escuela”! Una cosa es ser maestro y otra muy distinta es ser calificado como “un maestro”, es decir, alguien que tiene “discípulos” que reconocen su deuda con él. Pero ese título de maestro no se obtiene en las escuelas normales ni tiene estatuto jurídico, más bien se basa en una trayectoria socialmente reconocida en un campo de actividad determinado.

Por un lado, hoy existe una especie de tensión entre los discursos sociales que valoran simbólicamente la función que cumplen los docentes (suele decirse que es un oficio “sublime”, “estratégico para formar a los ciudadanos del futuro”, etc.) y los premios y recompensas que se asignan a su trabajo.

Por otro lado, desde hace algún tiempo el prestigio de los docentes es deliberadamente atacado desde el espacio político-ideológico de la derecha neoliberal, que considera que tanto ellos como sus sindicatos son los principales responsables de la “crisis de la educación” y los bajos rendimientos en materia de aprendizaje, tal como los miden las pruebas nacionales e internacionales de evaluación. La proliferación y masificación de la docencia conspira contra su propio prestigio y reconocimiento social. Por lo general tienden a valorarse más las ocupaciones altamente calificadas, escasas y con alta demanda social.

Por último, el prestigio social es un concepto relativo. Es obvio que en una comunidad rural, donde el promedio de escolaridad es bajo, la figura del docente

gozará de un reconocimiento social más elevado que en un contexto urbano donde la escolaridad promedio de los padres de los alumnos es muy elevada (títulos universitarios de grado y posgrado).

Para prestigiar el magisterio algunos proponen políticas voluntaristas, campañas publicitarias incluidas. Es probable que no sea ese el modo más adecuado de lograr el objetivo. Si se eleva el capital cultural y científico de los docentes, se enriquecen sus condiciones de trabajo, se confía más en su autonomía, se estimula la responsabilidad laboral mediante controles entre pares y se mejoran sensiblemente los salarios, el prestigio social “se dará por añadidura”.

«La docencia es un oficio para mujeres

La escuela es una extensión del hogar; la mujer tiene cualidades naturales para hacerse cargo de la primera educación.»

A primera vista, esta afirmación no sería un mito sino un hecho, ya que la mayoría de los docentes son, en efecto, mujeres. Sin embargo, otro es el cantar cuando la frase denota un “deber ser”. En este caso, quiere decir que “no es de hombres” ejercer este oficio. Y este sí es un mito: más allá de los falsos postulados de la posición machista, no existen oficios con género, predestinados a hombres o mujeres. La política, por ejemplo, sería una actividad para varones, lo mismo que la función directiva en cualquier ámbito de actividad. Sobra decir que, cuando en una sociedad machista determinado oficio u ocupación se define como “para mujeres”, eso quiere decir que es un oficio subordinado, menos importante que las ocupaciones de los varones.

Los datos muestran que la composición de género del empleo docente depende del nivel de enseñanza, ya que a medida que se asciende en los peldaños del sistema –desde el nivel inicial hasta el universitario– la feminización disminuye e incluso llega a revertirse. Este retroceso se ha acentuado en las últimas décadas, en virtud del crecimiento del sistema educativo en los niveles con mayor proporción de varones: secundario y superior. El predominio de las mujeres también se manifiesta en la matrícula de los institutos de formación docente.

La fuerza del mito de la docencia como “trabajo de mujeres” se debilita cuando cambia el equilibrio de poder entre hombres y mujeres, algo que ha sucedido drásticamente durante el último siglo. Sin embargo, la igualdad legal, muy extendida, todavía hoy contrasta con la desigualdad real. En otras palabras, la dominación masculina continúa siendo un problema en la Argentina y en la mayoría de las sociedades contemporáneas. La tasa de masculinización crece progresivamente del nivel inicial al nivel de la educación superior. Lo mismo sucede cuando se analiza la composición de género en los cargos directivos (directores y supervisores, por ejemplo). Algo parecido se observa en las

estructuras sindicales docentes. El peso que tienen los varones en los cargos directivos muchas veces excede el que tienen en la base del gremio.

El predominio de las mujeres en el colectivo docente explica algunas de sus características particulares. Encuestas realizadas a docentes en distintos países de América Latina muestran que la mayoría de las mujeres docentes no se consideran jefes de hogar. En efecto, según una encuesta del año 2000, tres de cada cuatro docentes mujeres no se identificaban con esa condición (entre los hombres el índice bajaba al 16%). Es probable que este resultado no haya sufrido variaciones sustanciales en los últimos años. Pero cabe recordar que el ser o no ser jefa o jefe de hogar es una percepción subjetiva de los docentes. Quien no se ve a sí mismo en esos términos no se considera el principal proveedor de ingresos para la reproducción del hogar.

La feminización del oficio docente se asocia con la segmentación del colectivo según la importancia relativa del salario docente en el ingreso total disponible en cada hogar. Grosso modo, pueden diferenciarse dos situaciones típicas. Primero están aquellos cuyo salario docente constituye la principal fuente de ingresos del hogar, al representar el 70% o más del total de los ingresos familiares. (En 2000, casi uno de cada tres docentes estaba en esta situación.) En el otro extremo están aquellos cuyo salario docente representa como máximo el 30% de los ingresos del hogar. Uno de cada cuatro docentes (el 24,4%) se encuentra en esta situación. La mayoría son mujeres (hijas o cónyuges) que no son jefes de hogar. En el medio están aquellos cuyo salario docente representa entre el 31 y el 70% del total de los ingresos disponibles en su hogar. Cabe señalar que esta no es una "particularidad argentina", sino que caracteriza al cuerpo docente de países como Uruguay, Brasil, México y Perú (según estudios de Tenti Fanfani y Steinberg).

Esta diversidad de situaciones probablemente marca una relación bien diferenciada con el trabajo, al menos en los casos extremos. No es lo mismo vivir de la docencia (como es el caso de por lo menos dos tercios del total de los docentes) que ejercerla como un medio de expresión y realización personal, sin que la remuneración sea un aspecto determinante. Esta diferencia, como muestran los datos, se relaciona en parte con la condición de género.

«Los maestros trabajan poco y tienen muchas vacaciones

Los docentes son unos privilegiados: trabajan cuatro horas y tienen más días de descanso que el resto de los asalariados.»

Sería bueno que quienes comparten esta creencia tuvieran ocasión de pasar una semana al frente de tres o cuatro grupos de treinta o más adolescentes que cursan estudios en diversos establecimientos escolares. Es muy probable que luego de esa experiencia cambien de opinión. El trabajo docente es *un servicio personal particularmente intensivo* que requiere no sólo un conocimiento especializado sino también una serie de cualidades personales como la paciencia, el control de las emociones, la perseverancia, la capacidad de improvisación, la creatividad y otros rasgos de personalidad que se convierten en competencias laborales. El docente invierte su conocimiento y además todo lo que él es, incluso su propio cuerpo, pues la relación con los alumnos se juega en un cuerpo a cuerpo que produce fatiga psíquica y física. Prueba de eso es la elevada presencia de diversas patologías en el colectivo docente, como el *burnout*, particularmente frecuente en la mayoría de los países de Occidente. Este síndrome se asocia con el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal.

Estas situaciones reconocen su origen en factores personales como el altruismo, el idealismo, un alto grado de empatía e identificación con las personas a quienes se presta el servicio, la baja autoestima, etc. A esto se suman aspectos contextuales, relacionados con el marco organizacional del trabajo. Así, pueden ser fuente de mucho desgaste y agotamiento la exposición sistemática y prolongada a las miserias y el sufrimiento, el dolor, el hambre, la inseguridad y la violencia, muy frecuentes en ciertas poblaciones explotadas y excluidas; desarrollar la tarea cotidiana en infraestructuras precarias, sin apoyo de otros profesionales como psicopedagogos, mediadores, animadores culturales o asistentes sociales; la sobrecarga laboral, el desfase entre expectativas y demandas sociales y capacidad para satisfacerlas, los conflictos interpersonales, las retribuciones, los estímulos y apoyos escasos o insuficientes, la excesiva burocratización que enfatiza las

formalidades y la racionalidad instrumental en desmedro del logro de los fines, etc. Estas situaciones son mucho más habituales justamente en aquellas actividades que, como la docencia, tienen un fuerte componente “vocacional” y se despliegan en el marco de interrelaciones personales intensas. No hay que olvidar que en el aula “se sienten y padecen” todas las miserias sociales y que, por tanto, los maestros deben poner el cuerpo en situaciones extremadamente difíciles, complejas y en gran parte imprevisibles.

Por otro lado, el trabajo docente mismo presenta una complejidad particular en la medida en que, lejos de limitarse a resolver problemas de rutina con abundancia de recursos, debe afrontar el constante surgimiento de nuevos desafíos, que conciernen tanto a las cambiantes características culturales, sociales y emocionales de los alumnos como a las mutaciones del conocimiento y la tecnología. Así, los niños y adolescentes cultivan códigos específicos de reconocimiento en lo que hace al lenguaje y las jergas, los consumos culturales, las fantasías y los intereses, las formas de presentación, las identificaciones, todos aspectos sujetos al devenir del tiempo y las modas. Se renuevan también, a un ritmo vertiginoso, los dispositivos comunicacionales a los que tienen acceso. En cuanto a los contenidos curriculares, cabe un ejemplo esclarecedor: la reforma educativa del menemismo sustituyó las viejas materias de geografía e historia por una nueva unidad curricular denominada “ciencias sociales”. Este solo hecho trajo aparejada la desvalorización del saber de miles de profesores de geografía y de historia, quienes se vieron obligados a “enseñar lo que no sabían”. Todo esto, sin duda, plantea dilemas para los cuales no hay libreto prefijado.

Por añadidura, y a diferencia de lo que sucede en los países más desarrollados, proporciones significativas de docentes argentinos trabajan en dos o más establecimientos. Es el caso de casi la mitad de los docentes de educación básica (45%), y no constituye un dato menor que ese índice ascienda al 57% en el secundario. Más aún, en ese nivel el 18% de los docentes declara trabajar en tres o más establecimientos. No hay que ser sociólogo para imaginarse las dificultades que entraña desplazarse en el espacio urbano entre zonas alejadas o mal conectadas, en diversos horarios y con el agregado de tener que interactuar con un número considerable de alumnos, que en el caso de los profesores de enseñanza secundaria puede llegar a doscientos o incluso más. Bastarían estos datos para romper con el mito de la docencia como trabajo “fácil”.

«Hay que tomarles examen a los maestros

Hay que clasificar y evaluar el desempeño de los maestros. No son todos iguales: hay que premiar a los mejores y castigar a los incapaces.»

En América Latina, primero se sospechó de la escuela, y así comenzaron a aplicarse pruebas nacionales e internacionales de aprendizaje a estudiantes de educación básica. Los resultados demostraron que los años de escolaridad no se corresponden con los conocimientos efectivamente desarrollados por los estudiantes. Desde hace por lo menos dos décadas se ha comenzado a sospechar de la calidad de los docentes, y varios países (Chile, Perú, Ecuador) evalúan sus conocimientos y su desempeño en las aulas. Un ministro de Educación durante la gestión de Carlos Menem llegó a sugerir que se aplicaran a los maestros las mismas pruebas que se habían aplicado a los alumnos en 1992. Felizmente, su propio equipo de colaboradores lo convenció de lo inoportuno de la propuesta.

Digamos ante todo que la tarea docente se asemeja a una *performance*; es decir, a una práctica cuya racionalidad no se agota en un producto. Además, exige la presencia y la participación de otros (en este caso, los alumnos y sus familias). El trabajo del docente se parece al del artista intérprete (como el pianista o el actor de teatro). Desde este punto de vista, la virtud o la calidad de su desempeño radica en la ejecución y en la actuación y no en el producto.

¿Y cuál es la capacidad (o “competencia”, si seguimos los dictados de la moda) que distingue a los ejecutantes virtuosos? La capacidad de comunicar, que se convierte así en un contenido central del trabajo. Algunos tienden a creer que “el producto” de ese trabajo es el rendimiento del alumno (medido a través de pruebas) al finalizar un año o ciclo escolar, como si estos “resultados” pudieran imputarse mecánicamente al desempeño de cada profesor, o a la suma de todos ellos (pero ¿qué sumaríamos y cómo?, ¿sacaríamos un promedio?, ¿lo que uno suma otro lo resta?). Por otra parte, es legítimo preguntarse: ¿cómo se hace para medir y evaluar la pasión, la curiosidad, la creatividad, el sentido crítico en relación con el conocimiento y la cultura que es capaz de producir un maestro en sus estudiantes?

Sólo “el público” de la escuela (los alumnos y sus padres) está en condiciones de formular un juicio de valor al respecto, simplemente porque “están allí”.

“Si pagas manías, sólo atraerás monos como empleados.” Admitamos que la afirmación no es un ejemplo de corrección política, pero antes de condenarla es preciso aclarar al lector que fue pronunciada por el líder del sindicato docente de Finlandia, país de moda por sus resultados en las evaluaciones PISA. Con esta frase quería denunciar la confianza en las supuestas virtudes de las evaluaciones de los docentes, como políticas aisladas, que terminan por ubicarlos en el banquillo de los acusados. El líder finlandés denunciaba a quienes buscan ganancias políticas de corto plazo haciendo de los docentes los chivos expiatorios de la mala calidad de la educación. Esas evaluaciones, que se proponen como “castigo colectivo” y buscan avergonzar a los profesores, terminarán destruyéndolos. En realidad, muchos buscan justamente eso: limitar al mínimo la fuerza colectiva de ese actor social. De allí el ataque sistemático a las organizaciones sindicales del sector.

En la autodenominada “Cumbre Internacional de Profesionales de la Enseñanza”, que se llevó a cabo en Ámsterdam el 13 y el 14 de marzo de 2013, nadie se opuso a la evaluación de los profesionales de la educación. En ese encuentro, se le adjudicaron dos objetivos específicos, que pueden recibir diferente énfasis: el primero es la mejora profesional (en la medida en que los resultados se orientarían a diseñar políticas y planes de profesionalización); el segundo es “responsabilizar” al docente de los resultados de su trabajo. En este caso, se trata de realizar la evaluación en un marco en el que se definan con precisión sus consecuencias para la carrera del profesorado. El primer objetivo apunta a mejorar las calificaciones y condiciones del trabajo docente. El segundo, a establecer premios y castigos en términos de salario y carrera. La mayoría de los expertos consideró que los docentes debían participar en la definición de los criterios y mecanismos de evaluación y en que estos debían ser multidimensionales, dada la complejidad del trabajo y de los propósitos de la enseñanza. Por lo tanto, resulta absurdo medir las competencias y cualidades profesionales de los docentes mediante un examen.

Por otro lado, no es una tarea sencilla definir qué es una “buena enseñanza”, dado que el aprendizaje debe incluir no sólo las habilidades cognitivas –esto es, conocimientos y competencias–, sino también cualidades relacionales o sociales y también la capacidad de autorreflexión. Y puesto que la enseñanza se despliega en el aula, es allí donde hay que mirar para poder evaluar la calidad profesional del maestro. El problema surge cuando hay que estandarizar estas observaciones para construir clasificaciones de colectivos numerosos de docentes; por ejemplo, en el ámbito nacional o provincial. Los “observadores” deberían estar preparados para

“mirar” y evaluar las mismas cosas si pretenden luego establecer comparaciones y extraer conclusiones, lo cual no es nada fácil. En este sentido, la autoevaluación de los docentes en el marco de cada institución resulta más realista y eficaz por varias razones. La primera es que favorece la reflexividad colectiva, la segunda es que estará relacionada con objetivos y planes institucionales, y la tercera es que los resultados pueden tener efectos sobre el modo de hacer las cosas en el aula, y contribuir a corregir errores, definir planes de formación profesional y favorecer el trabajo cooperativo entre el equipo docente y los directivos. También sería interesante analizar las experiencias de Noruega y Suecia, donde se realizan encuestas para conocer las opiniones y valoraciones de los padres y los estudiantes sobre lo que consideran importante evaluar del trabajo de los profesores.

Para concluir, es difícil no estar de acuerdo con Andreas Schleicher (ni más ni menos, el principal responsable del programa PISA) cuando afirma: “La conclusión es que los sistemas de evaluación docente eficaces son complejos y costosos. Pero si los países lograran hacer de la docencia una opción profesional atractiva que invite a los mejores candidatos, si proporcionaran formación inicial de alta calidad y buen asesoramiento, y si los profesores trabajaran con autonomía en una cultura colaborativa y con líderes escolares eficaces, si los países ofreciesen a los profesores un desarrollo profesional eficiente y estructuras de carrera atractivas y se los involucrase en el diseño e implantación de la reforma educativa y la innovación, entonces las evaluaciones docentes eficaces marcarán la diferencia”. Como se ve, son muchas las condiciones para que la evaluación docente tenga un propósito claro y resultados efectivos, pero se trata de condiciones insoslayables para evitar que la evaluación de los docentes se convierta en una política aislada de la que se esperan resultados milagrosos.

«Sólo las empleadas domésticas y los pobres quieren ser docentes

Las clases medias disuaden a sus hijos de elegir la docencia. La mayoría de los docentes viene de las clases bajas.»

Además de su condición asalariada, el carácter mayoritariamente público del trabajo docente le garantiza una estabilidad que lo vuelve apetecible para una parte considerable de la población, en particular en contextos con alto índice de desocupación y de trabajo informal y precario. En ese marco, la ocupación docente se transforma, siguiendo la expresión de Birgin, en un “puerto seguro”, como lo evidencia el crecimiento de la matrícula en los institutos de formación.

Ahora bien, un estudio realizado en 2000 por Emilio Tenti Fanfani y otros especialistas mostró que los ingresos del 11,6% de los maestros de enseñanza primaria y el 4,2% de los profesores de secundaria del país se ubicaban por debajo de la línea de pobreza. Esta desvalorización material redundó en una pérdida de atractivo de la profesión y tuvo como consecuencia “un cambio en el reclutamiento de los futuros educadores”.

Para entender la composición social del alumnado que cursa carreras docentes hay que tener en cuenta la amplitud de la oferta para completar estos estudios. A lo largo y a lo ancho del país, hay alrededor de mil institutos de formación docente, al alcance de muchos sectores sociales bajos y medios bajos que no cuentan con recursos para desplazarse hacia los centros urbanos más grandes, donde se encuentran las universidades (que, por otra parte, son menos). En ciertos pueblos y ciudades pequeñas, incluso de diez mil habitantes, la única oferta de educación superior disponible para las familias que no pueden enviar a sus hijos a las universidades son los IFD, en muchos casos públicos y gratuitos y en otros, con costos de matrícula moderados o bajos.

Una encuesta realizada por IIFE-Unesco a estudiantes de formación docente en 2010 encontró que un 43% de los entrevistados provenía de hogares con un capital cultural relativamente alto (secundario completo o más). Por otro lado, se

constató que el 68% de los alumnos había finalizado sus estudios secundarios en una escuela pública, mientras que, en el total de egresados de enseñanza secundaria del país, los de las escuelas públicas representaban el 60%. Según estos datos, los estudiantes que ingresaban a la docencia provenían de hogares de diverso nivel socioeconómico y eran muy “representativos” del promedio de la población.

En la elección personal de una carrera de nivel superior o universitario inciden muchas expectativas y proyectos sobre el futuro. En los últimos años de la educación secundaria los adolescentes se hacen preguntas al respecto y suelen conversar con los adultos sobre lo que “conviene estudiar”. Los jóvenes y sus familias sopesan varios aspectos: ofertas educativas existentes y/o accesibles, capacidades de los estudiantes en algunas disciplinas, contactos familiares que puedan potenciar la futura inserción laboral y, por supuesto, la remuneración que ofrecerían diferentes profesiones. Es probable que, considerando el último punto, los proyectos de muchos jóvenes que en algún momento pensaron en dedicarse a la docencia queden en el camino.

En nuestro país, la docencia fue siempre una ocupación “esponja” que, en permanente expansión por la ampliación del sistema educativo, fue absorbiendo nuevos contingentes sociales. En la Argentina hay alrededor de 1 200 000 docentes en todos los niveles de enseñanza, lo que representa el 8% de la población ocupada. Tal como hemos mostrado, en la medida en que la sociedad es más heterogénea –y no sólo por la fragmentación que indujeron las políticas pro mercado del último cuarto del siglo pasado, sino por la mayor complejidad que va adquiriendo la estructura social–, la ocupación docente se vuelve cada vez más transversal a los diversos sectores sociales, lo que confirma cuán engañoso es presentarla en términos de homogeneidad de clase.

«A los docentes hay que pagarles por rendimiento»

El aprendizaje de los alumnos depende de los docentes, por lo tanto la remuneración debe estar atada al rendimiento o la productividad de los estudiantes en las pruebas.»

Una cosa es una economía de mercado, otra bien distinta es una sociedad de mercado. De esto último se trata cuando se considera la educación como una mercancía que se compra y se vende. La escuela y los maestros serían los proveedores, y los alumnos y sus familias, los usuarios o clientes. El movimiento de la oferta y la demanda determinaría los precios del conocimiento, al igual que los de cualquier otro producto. Para esta visión productivista, el salario docente es el principal costo de la educación, y para determinarlo, nada mejor que pagar a los docentes según su rendimiento. Producir aprendizaje sería entonces como fabricar manteca, clavos o sillas. El que produce sillas emplea madera (insumo), la modifica con su trabajo (proceso) y ofrece luego el resultado. Cuantas más y mejores sillas se produzcan, mayor deberá ser la recompensa del carpintero que las fabrica. En el campo de la educación, los alumnos son la materia prima, el trabajo del maestro es el proceso, y el aprendizaje logrado por los alumnos (medido por las famosas pruebas de rendimiento escolar) sería el producto. Los maestros que producen mejores aprendizajes (mejores promedios en matemáticas, lenguas, ciencias, etc.) deberían ganar más que los otros. El único problema es que esta lógica no funciona en los servicios personales.

Cabe preguntar: ¿qué es lo que produce el maestro? Algunos dirán que alumnos educados, que han aprendido lo que corresponde. ¿Y esto cómo se verifica? Con la medición de conocimientos en pruebas de rendimiento, en el marco de una “ingeniería educativa” que busca incentivar a los maestros a mejorar el proceso de producción del aprendizaje, premiándolos y castigándolos según los resultados. Esta lógica comenzó a aplicarse en Chile y en México. En 2014, el secretario de Educación Pública de México denunció las irregularidades del dispositivo: robo de cuestionarios, profesores que respondían las pruebas de los alumnos, ausentismo

de alumnos con problemas de aprendizaje el día de la prueba, vicios oportunamente denunciados por expertos e ignorados por las autoridades de entonces.

El pago por resultados se basa en una concepción individualista de la pedagogía. Como si fuera el único agente pedagógico que interviene en el proceso, cada maestro es responsable de los logros de aprendizaje de sus alumnos, medidos al finalizar el año escolar. Así, se olvida que ese aprendizaje es el resultado de un esfuerzo colectivo: tanto de los maestros y profesores de los diversos contenidos curriculares, como de la institución, el alumno y su familia. Imputar un promedio de rendimiento en una disciplina a una sola persona, el docente, es a todas luces arbitrario. Aun la estadística más avanzada es incapaz de determinar “cuánto puso” cada maestro en el buen o el mal resultado que un niño obtiene en una prueba (por más “objetiva” y sensata que esta sea). Por lo tanto, el pago por rendimiento sólo es un mecanismo para disciplinar al colectivo docente estableciendo relaciones de “competencia” entre sus integrantes y debilitando de este modo su potencial político de acción.

Veamos qué dice la OCDE sobre esta cuestión. La opinión de este organismo internacional es relevante por su creciente influencia sobre las políticas educativas de casi todo el mundo. En un editorial publicado en España en junio de 2012, Schleicher, el ya mencionado responsable del programa PISA, afirma que los sistemas educativos más exitosos “tienden a pagar mejor a sus maestros”. Pero agrega que pagar más a todo el mundo “a menudo no es una alternativa viable” y, por lo tanto, como un aumento generalizado de salarios es “imposible”, muchos países están buscando sistemas que permitan diferenciar los salarios docentes por productividad. En otras palabras, hay que pagar mejor a los maestros que más “producen”, una suerte de “salario individualizado”, y terminar así con el convenio colectivo de trabajo que generaliza el salario por categorías. De paso, se debilita la fuerza del sindicato como actor colectivo y representativo de los docentes. Algo parecido sucedió con las reformas neoliberales en otros sectores de la economía: se introduce un nuevo factor determinante del salario y se tiende a disminuir el peso de la antigüedad y los títulos.

Sin embargo, los datos de PISA, según el propio Schleicher reconoce, no permiten establecer una relación entre el rendimiento medio de los estudiantes de un país y el uso de sistemas de pago basados en el desempeño docente. Ahora bien, como en los países con bajos salarios docentes “no se les puede pagar a todos lo que corresponde”, surge la tentación de recompensar a los maestros más productivos. De allí el afán por encontrar una medida de la productividad del trabajo.

Y si de medir “resultados” se trata, ¿cómo determinar cuánta “curiosidad”, cuánto “interés por conocer”, cuánta “creatividad”, cuánto “espíritu crítico” produjo una buena clase de un profesor? La misma dificultad tendríamos si quisiéramos medir cuánta “devoción” o “religiosidad” suscitó el sermón de un cura o cuánta “convicción” generó el discurso de un político. El afán de medirlo todo no tiene razón de ser y resulta tan absurdo como afirmar que “lo que no se puede medir no existe”. Si este fuera el caso, habría que negar la existencia del poder o del amor, como asimismo de la generosidad, la entrega, el compromiso con una causa, la fe en determinadas divinidades, cosas de cuya existencia nadie en su sano juicio puede dudar. Por lo tanto, lo que se puede evaluar es el desempeño del docente en el aula y la escuela, no sus efectos o productos.

«La culpa la tienen los sindicatos

Ponen trabas a todos los cambios y se la pasan haciendo huelgas. No tienen en cuenta los perjuicios que causan a los alumnos y a las familias.»

Se acusa a los docentes de dejar a los chicos sin clases en vez de preguntarles sobre los motivos de la protesta y sus posibles soluciones. Decir esto no significa afirmar que los sindicatos siempre tienen razón, ya que en una democracia ningún actor social goza de esta prerrogativa. En cambio, significa que abordar esa cuestión obliga a dejar de lado las mitologías antisindicales. El desafío de los sindicatos que no quieren ser exclusivamente corporativos y aspiran a participar en la construcción de una sociedad más igualitaria es preguntarse seriamente cuáles de sus reclamos propician y cuáles dificultan la consecución de ese objetivo.

Según algunos, los sindicalistas son los culpables de todos los problemas porque ponen obstáculos a las reformas “modernizadoras” de los sistemas escolares, priorizando sus intereses corporativos por sobre los intereses de la ciudadanía, por lo que salen beneficiados con el mantenimiento del statu quo. El empresario contemporáneo prefiere el contrato de trabajo individual al contrato colectivo porque, en ese caso, la relación de fuerzas le resulta ampliamente favorable. El derecho a la sindicalización y el contrato colectivo –resultados de una larga lucha que costó sangre, sudor y lágrimas a los asalariados– vinieron precisamente a corregir ese equilibrio de poder extremadamente ventajoso para el capital. Pero nada es inevitable ni irreversible en la historia. El capitalismo contemporáneo ha logrado menoscabar y en ciertos casos incluso borrar de un plumazo las famosas conquistas laborales y sociales que conformaron el Estado benefactor. Los asalariados resignaron expropiar al capital y construir el socialismo a cambio de dos conquistas: una legislación y una regulación que puso límites a la lógica de la oferta y la demanda en materia de contratación de la fuerza de trabajo, y el derecho a la participación política en el marco de las democracias liberales y constitucionales. Este esquema comenzó a desmantelarse hace ya bastante tiempo, de la mano del neoliberalismo.

El ataque a los sindicatos es generalizado. En casi todo el mundo, los que mejor han resistido las embestidas del neoliberalismo son los que representan a los agentes del Estado. Los docentes son un ejemplo paradigmático y por eso mismo se han convertido en una especie de enemigo a vencer. El caso de México es claro: desde la llamada “sociedad civil” (esto es, desde el campo de poder del empresariado) se producen ataques sistemáticos al sindicalismo docente, cuya virulencia es directamente proporcional al poder corporativo de ese sindicalismo.

En un cuestionario aplicado a una muestra representativa de docentes mexicanos de educación preescolar, primaria y secundaria figuraban tres frases que incluían diversas apreciaciones sobre los impactos probables del sindicato docente. Los resultados de ese estudio (realizado por Tenti Fanfani y Steimberg) muestran que el 28% cree que los sindicatos articulan la defensa de los intereses laborales de los docentes y contribuyen a mejorar la calidad de la educación (frase A). Una mayoría relativa del 41% sostiene que el sindicato defiende los intereses del colectivo docente, pero no contribuye a la calidad de la educación (frase B). Por último, el 21% cree que el sindicato no cumple con ninguno de los dos objetivos citados (frase C). De lo anterior se deduce que existe una clara mayoría absoluta (un 69%) que reconoce al sindicato un rol fundamental en la defensa de los intereses laborales de los trabajadores de la educación (frase A + frase B). Al mismo tiempo, otra mayoría absoluta (el 62%) reconoce que el sindicalismo docente no colabora con el mejoramiento de la calidad de la educación mexicana (frase B + frase C). Ambas dimensiones (la defensa de los legítimos intereses gremiales y el mejoramiento de la calidad de la educación) aparecen en tensión y como parcialmente independientes.

En términos de prospectiva, resulta oportuno señalar que uno de los principales desafíos que deberán afrontar los sindicatos docentes es articular la legítima defensa de los intereses laborales de los “trabajadores de la educación” y el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa y los aprendizajes de las nuevas generaciones.

Si bien el sindicalismo docente argentino nunca tuvo el poder y el manejo de recursos que caracterizan al sindicalismo mexicano, es acusado de mostrar condescendencia y ofrecer protección a docentes que hacen uso y abuso del recurso a las huelgas en las negociaciones salariales, se ausentan de sus puestos en forma sistemática y por una variedad de motivos, se resisten a cualquier control administrativo en relación con el cumplimiento de su tarea, etc. Las huelgas al inicio de cada ciclo lectivo ya son una especie de “clásico” que cada año produce pérdidas de días de clase en perjuicio de los alumnos y sus familias, que además

ven alteradas sus vidas cotidianas. Dado que estos problemas se presentan con mayor frecuencia en los establecimientos gestionados por el Estado, muchas familias de sectores medios y medios bajos realizan sacrificios para enviar a sus hijos a escuelas privadas con cuotas reducidas (subsidiadas por el Estado), no porque garanticen una mayor calidad en los aprendizajes de lengua y matemática sino simplemente porque “funcionan”.

Es relativamente fácil calcular los días de clase que se pierden por los conflictos sistemáticos en la relación sindicatos/Estado; en cambio, sólo hay evidencias dispersas aunque preocupantes del ausentismo docente. A pesar de esta limitación, los estudios cualitativos que entrevistan a padres y madres de familia de sectores populares no permiten dudar de la realidad del problema. Las cifras que circulan van del 7 al 30%. En la mayoría de los casos, los medios de difusión masiva ni siquiera se toman el trabajo de citar las fuentes o de explicar qué se entiende por ausentismo escolar.

Por su parte, los sindicatos suelen afirmar que el control de asistencia es responsabilidad del Estado, lo cual es cierto; pero el Estado no cuenta con las condiciones efectivas para llevarlo a cabo. Los directores de establecimientos escolares muchas veces manifiestan que no se sienten autorizados a registrar el ausentismo, ya que si lo hicieran cargarían con conflictos de muy difícil resolución. La cultura escolar/laboral no autoriza a establecer diferenciaciones que, por un motivo u otro, siempre parecen arbitrarias e infundadas. En muchos casos, el director de escuela no cree estar investido de una autoridad delegada por el Estado, sino que se considera una suerte de *primus inter pares*, un primero entre iguales que tiende a identificarse con el cuerpo docente al que debe dirigir, orientar, administrar y evaluar. Este sesgo de la función directiva es en parte resultado de un debilitamiento de las instituciones públicas como representantes y ejecutoras del bien común.

El mito antisindical merece algunas reflexiones sobre los dilemas de la acción colectiva. El gerente de una gran empresa transnacional puede levantar el teléfono y pedir una audiencia al presidente de cualquier república latinoamericana, y es probable que la consiga y sea escuchado. Pero un asalariado o un maestro de educación básica no pueden hacer lo mismo. Los desposeídos de capital (económico, social, simbólico, cultural) sólo pueden luchar por sus demandas e intereses actuando colectivamente, mediante el mecanismo de la delegación. Una vez instaurado ese dispositivo, se establece una distancia entre representantes y representados, que puede favorecer la malversación de confianza, en especial cuando los representantes dicen “hablar y actuar en nombre del interés colectivo” y,

en verdad, lo hacen en función de sus propios intereses corporativos. Decía Raymond Aron (célebre intelectual francés del siglo pasado) que los obreros, cuando se convierten en representantes de la clase obrera, dejan de ser obreros. En cambio, los representantes de la burguesía siguen siendo burgueses. El movimiento obrero occidental y los partidos políticos de masas conocieron el problema de las burocracias sindicales y políticas que cambian radicalmente de vida cuando se convierten en representantes y gestores del interés colectivo. Este cambio de condiciones conlleva la tentación de usar los recursos colectivos en beneficio privado o de casta. Y cuanto más grandes, ricas y poderosas son las organizaciones sindicales de los trabajadores, más vigilancia se necesita para evitar los efectos perversos de la representación.

Las fuerzas reaccionarias aprovechan estas crisis de representación para proclamar la eliminación lisa y llana de la acción colectiva o la limitación drástica del poder de los sindicatos. Ante este peligro, no queda más opción que adoptar dispositivos capaces de garantizar a los representados el ejercicio de un control efectivo y permanente sobre sus representantes. En eso consiste básicamente la democratización de las organizaciones sindicales.

Ahora bien, quien quiera formarse una opinión fundada acerca de las organizaciones gremiales docentes no podrá dejar de prestar atención a las diferencias entre distintos sindicalismos en la Argentina. Las prácticas democráticas, corporativas y burocráticas están desigualmente distribuidas.

4. Mitos sobre lo que la escuela debe enseñar



La escuela debe enseñar absolutamente todo, debe brindar todas las herramientas y los conocimientos que permitan afrontar la diversidad de situaciones de la vida. Si cumple con este mandato, será la indiscutida fuente de recursos humanos altamente calificados, de ciudadanos ejemplares que valoren las culturas populares, y desde luego, asegurará para el presente y la posteridad habilidades en lengua, ciencias, buenos modales, expresividad, solidaridad, autoestima, idiomas, historia local-nacional-europea-universal, entre otras asignaturas. Las escuelas que hacen tan maravillosos a los ciudadanos de los países serios son así de completas, a diferencia de las escuelas argentinas que, tan deficitarias, son la causa misma de nuestros defectos. No importa que en el país haya procesos de desindustrialización o reindustrialización, inclusión o exclusión social, que los dirigentes sociales y políticos muestren trayectorias coherentes y conductas ejemplares: pase lo que pase, si la escuela forma en valores, si desarrolla la conciencia crítica y si la política no entra en las aulas, el país será mejor en el futuro.

Esta concepción insular de la escuela se encuentra en el origen de una serie de mitomanías acerca de lo que debe o no debe ser enseñado. La cuestión de los contenidos se presta a afirmaciones simplificadoras, categóricas, con grandes limitaciones para concebir y abordar un proyecto educativo complejo. Ya hemos dicho que la escuela está sobredemandada y que sus objetivos tienden a ser difusos para la sociedad y para distintos actores de la educación. En este capítulo analizaremos críticamente algunas de estas mitomanías (la lista queda abierta para todos los lectores que deseen ampliarla). Esta tarea es necesaria para recomponer una mirada sobre el proceso educativo en su conjunto.

«A la hora de decidir sobre los contenidos escolares, todo es relativo»

Cuando se consideran los programas escolares no pueden establecerse prioridades. Jerarquizar los conocimientos y contenidos es autoritario.»

La visión de la escuela represiva que discutimos en el capítulo sobre mitos de la autoridad y la violencia escolar, aparece también a veces en una versión “cualunquista” que busca cuestionar el estatuto de los conocimientos impartidos por la escuela. Como ya dijimos de varias otras mitomanías, cuando uno la analiza con cuidado, encuentra una semilla más o menos sensata, que ha sido distorsionada hasta transformarse en una de esas verdades “que se han vuelto locas”, como decía Chesterton.

Comencemos por esta semilla de verdad. El conocimiento escolar no es más que un subconjunto de todos los conocimientos disponibles en la sociedad, subconjunto marcado como “legítimo”, es decir, como “las cosas que hay que saber”. Como las instituciones que deciden qué cosas entran y qué no en este subconjunto están formadas por personas de una clase social particular (en general media alta, si no alta), estos conocimientos están “cargados” a favor de lo que esa misma clase considera valioso, y en detrimento de los gustos, preferencias y conocimientos de otros sectores de la misma sociedad, en particular esos que solemos llamar “populares”. Como consecuencia, los alumnos de sectores medios en general tienen menos dificultades para transitar por la institución escolar, porque en gran medida lo que la escuela transmite está en sintonía con lo que ellos han aprendido y aprenden en sus casas, y con lo que tanto ellos como sus padres han aprendido a valorar. Por el contrario, los alumnos de sectores populares tienen más dificultades porque los conocimientos, competencias, preferencias y aptitudes adquiridas en sus hogares son diferentes, alternativos o incluso contrastantes con los que la escuela propone o supone. Obviamente, de aquí a diagnosticar la “inferioridad” mental o intelectual de los sectores populares –leyendo como un problema psicológico o incluso biológico lo que es una cuestión relacional y social que depende de la invisibilización de la desigualdad y las diferencias de clase– hay

sólo un paso.

Hasta este punto, el argumento sigue datos y planteos más o menos establecidos desde hace medio siglo. Sin embargo, a esta altura ya sabemos que las mitomanías saben encontrar espacios propicios para florecer en los terrenos más impensados. Así, partiendo de la desconfianza hacia toda jerarquía y del “cualunquismo” de los que ya tuvimos ocasión de hablar, nuestro “progresismo de sentido común” retorcerá esta crítica sociológicamente fundada. La llevará hacia una igualación voluntarista que recurre al relativismo radical. Siempre con las mejores intenciones, pero a veces con efectos perversos.

¿A qué nos referimos con “relativista”? Los antropólogos nos han enseñado hace ya un siglo que consideramos “normales” o “superiores” aquellas cosas que aprendimos en contextos sociales específicos. Por eso, no debemos apurarnos a juzgar a las personas que se comportan diferente de nosotros como “irracionales” o “inmorales”. Lo más probable es que a ellos les parezcan tan sensatas sus formas de creer y obrar como a nosotros las nuestras, y tan extrañas las nuestras como las de ellos nos lo parecen a nosotros. Esta constatación –que suena obvia pero que en la práctica es muy fácil perder de vista– se encuentra detrás de esa manera de ver el mundo que denominamos “relativismo cultural”.

Ahora bien, también hay formas de “volver loca” la verdad que entraña el relativismo cultural. Es posible decir que, siempre que un grupo de personas actúe de manera distinta de la nuestra, debemos abstenernos de juzgar o intervenir, porque esa diferencia es el resultado singular de determinadas condiciones, distintas de las nuestras, que debemos respetar como valiosas en sí mismas. Una vez más, esto suena sensato, hasta que llegamos a las justificaciones de la opresión, la tortura, la violencia contra las mujeres, la esclavitud. Incluso los más acérrimos defensores del relativismo cultural no lo han usado como coartada para abstenerse de emitir juicios ante prácticas que consideraban inmorales o erróneas. De lo que sí debería protegernos el relativismo cultural es de los juicios precipitados y de las condenas irreflexivas y prejuiciosas. No de todo juicio y de toda condena. Eso equivaldría al cinismo y a la complicidad con prácticas que pueden causar mucho daño.

Así, debemos dejar sentada la necesidad de jerarquizar, de plantear prioridades claras, de definir orientaciones precisas. Obviamente, una de ellas será el respeto a la diversidad de formas de vida y formas de pensar. A todas las modalidades que respeten al otro, que respeten el conocimiento, que respeten la convivencia.

«Las culturas populares son tan valiosas como el programa escolar

Los conocimientos impartidos por la escuela no son sino una maniobra de dominación unilateral sobre los sectores populares. Las culturas populares son tan valiosas como el programa escolar y deberían ocupar el mismo lugar que los contenidos consagrados.»

El relativismo encuentra rápidamente sus límites en ciertos dominios, entre los cuales se cuenta el del conocimiento. Sabemos hace mucho tiempo que la ciencia no es *la verdad*, y que las instituciones científicas y sus procesos de producción de conocimiento son mucho más complejos que la idea ingenua que teníamos de ambos hace algo menos de un siglo. Aun así, que el conocimiento sea construido no lo vuelve menos conocimiento, así como tampoco un puente es menos sólido por haber sido construido. La ciencia no es infalible, y este atributo es parte de su definición. Sabemos de sobra que, en general, la ciencia produce el mejor conocimiento disponible en un momento dado. Conocimiento construido, sí; socialmente legitimado, sí; contingente, sí, y aun así verdadero, o al menos lo más verdadero posible en las condiciones actuales en que practicamos eso que llamamos “ciencia” en las sociedades modernas, donde el estatuto de legitimidad del saber científico es prácticamente indiscutible.

Otro ámbito en el que el relativismo encuentra un límite es el de la vida en común. Bajo el pleno respeto de las libertades políticas, civiles y religiosas, hay prácticas o actos que las leyes impiden por considerarlos criminales o lesivos para una sociedad que ha elegido vivir según ciertas reglas. Al mismo tiempo, las leyes en ocasiones expanden un campo de derechos anteriormente vedado o restringido (pensemos, por ejemplo, en el voto femenino, la ley de divorcio, la igualación entre los hijos nacidos “dentro” y “fuera” del matrimonio, o el matrimonio igualitario, para mencionar sólo algunos).

Así, incluso dentro del marco de la plena vigencia de los derechos políticos, civiles, religiosos, ciudadanos, hay ciertos consensos que la sociedad, en su estado presente, ha alcanzado: consensos de conocimiento, respaldados por la institución

científica, y consensos políticos y jurídicos, entre los más importantes. La escuela, en este sentido, si ha de cumplir con su cometido de formar ciudadanos que puedan desempeñarse en la sociedad de la que forman parte, ha de procurar transmitir unos y otros.

Sin embargo, la tentación de ceder al “cualunquismo” está siempre presente, en especial cuando esa posición es alentada por una conciencia pretendidamente “progresista” con la que nos sentimos cómodos. Hace ya varias décadas, dos sociólogos franceses, Grignon y Passeron, nos hicieron notar que, cuando escribimos o pensamos sobre culturas populares, tendemos a oscilar entre dos extremos, que ellos llamaron “miserabilismo” y “populismo”. El miserabilismo consiste en ver las culturas populares como una versión degradada, “de segunda”, de las culturas dominantes, y a los sectores populares como simples títeres indefensos de las herramientas de dominación de los poderes constituidos. El populismo, a la inversa, consiste en glorificar a los sectores populares y sus prácticas como lo único verdaderamente puro, auténtico y digno de rescate ante una sociedad corrompida y masificada. Nuestro “cualunquismo pedagógico” identifica muy fácilmente a la “escuela autoritaria” con una visión miserabilista de las culturas populares. En contraposición, se reivindica una visión populista según la cual debe darse a las “culturas populares” el mismo lugar que al “conocimiento consagrado”.

Ahora bien, a esta altura sabemos que las cosas son siempre más complejas, y los que hemos trabajado con sectores populares constatamos que no son ni un antro de sordidez ni un paraíso perdido. Existen manifestaciones muy valiosas de las culturas populares –también estéticas y artísticas– que sí deben ser incluidas e interpeladas desde los espacios escolares si deseamos superar cierto reduccionismo de clase. Pero suponer que la escuela debe recibir acríticamente las prácticas de sus estudiantes de sectores populares y devolverlas consagradas por la legitimidad escolar es simplemente afirmar que debe renunciar a hacer lo que hace, es decir, preparar a todas las personas, sin importar su condición, para poder disfrutar plenamente de sus derechos y su lugar como miembros de la sociedad. Más aún, bajo el argumento supuestamente comprensivo y progresista del “respeto” por la “diversidad cultural”, se esconde una práctica que tiene como consecuencia invisible y no deseada la reproducción de las diferencias sociales.

Volvamos atrás: sabemos que la escuela imparte una selección de conocimientos y aptitudes, seleccionados como legítimos por la sociedad. Ahora bien: son esos mismos conocimientos y aptitudes los que la sociedad requiere y utiliza para evaluar competencias y accesos a bienes codiciados. Ya sea una

entrevista de trabajo, el ingreso a la educación superior, o el pleno ejercicio de los derechos de ciudadanía, la posibilidad de acceder a ellos está limitada y decidida por un conjunto de competencias que los argentinos de sectores populares habitualmente no pueden adquirir si no es en la escuela. Privarlos de ellos con el argumento del “respeto por su cultura” equivale a cerrarles la puerta en la cara y darles dos vueltas de llave. El relativismo cultural, aplicado a sociedades de clase como las nuestras, rápidamente las transforma en sociedades de castas, inmobilizadas en culturas “homogéneas” rigurosamente preservadas por aquellos que pueden darse el lujo de respetarlas porque gozan de todos los beneficios.

Los deseos, las ambiciones, las expectativas también se aprenden, y sabemos de sobra que la respuesta al famoso “qué vas a ser cuando seas grande”, o incluso “qué te gustaría ser cuando fueras grande”, depende en gran medida de lo que uno ve a su alrededor y de lo que considera posible para “la gente como uno”. La escuela tiene ahí un papel importantísimo, que supera el del “respeto” por el “deseo de los pibes”. Si en los últimos años un número cada vez mayor de alumnos de sectores populares ha comenzado a llegar a nuestras universidades, se debe a que tuvieron docentes que, lejos de escudarse en el argumento de que sus “culturas” son igualmente valiosas que las “nuestras”, y que un “oficio” es una elección idéntica a una carrera, han alentado en ellos un deseo de incorporarse plenamente a su vida como ciudadanos, en lugar de refugiarse en guetos que les hacen pagar en pérdida de oportunidades el precio por la “pureza” a la que recurren los argumentos populistas.

A la escuela del pueblo le corresponde ampliar horizontes, ofrecer ventanas para ver mundos que están más allá de las experiencias directas de las nuevas generaciones. La literatura, por ejemplo, contribuye a esto, ya que nos permite vivir otras vidas, contemplar otros paisajes y momentos históricos. Puede ayudar a desarrollar la empatía, al darnos la posibilidad de ponernos en el lugar del otro. Por eso no es correcto pregonar “la educación popular para el pueblo” y la “cultura universal” para los privilegiados. Lo anterior no supone negar el potencial político emancipador y renovador que tienen las experiencias de educación popular, tanto en la Argentina como en otros países de América Latina que luchan contra el desprecio por la cultura de los grupos subordinados. Ellas deben facilitar a los excluidos el acceso a los bienes culturales más complejos sin cuya posesión la emancipación y la liberación se convierten en palabras y consignas vacías de todo contenido real. Por último, es preciso reconocer el potencial renovador de la educación popular cuyas “nuevas formas de hacer las cosas” pueden incluso transferirse al campo de la educación escolarizada.

«Hay que adecuar la escuela a las demandas del mercado de trabajo

En el aula se debe formar para el trabajo. El desempleo es culpa de la mala calidad de la educación.»

Muchos expertos de influyentes organismos internacionales ven al sistema educativo como un proveedor de mano de obra calificada para el mercado de trabajo. Suele decirse que una buena educación es la clave del crecimiento económico. Se insiste tanto con esto que muchas veces se olvida que la escuela tiene otras funciones que cumplir.

Que la escuela deba adecuarse al mercado de trabajo es, entonces, una proposición que debe ser discutida. En efecto, hay que preguntarse de qué educación se habla, qué imagen tenemos acerca de la estructura y dinámica del mercado de trabajo en la Argentina y en los países capitalistas más desarrollados. Y qué quiere decir “adecuar” la escuela al mundo del trabajo.

Vamos por partes. En primer lugar, no se puede negar que el sistema escolar debe contribuir a la inserción laboral de las nuevas generaciones. Pero hay que agregar que esta expectativa legítima no debe impedir reconocer que la educación también tiene otros efectos sociales, tanto o más importantes que el primero. Como vimos, en la escuela se aprende a pensar críticamente, se aprenden cosas útiles para la vida; esto es, la ciudadanía activa, la paternidad responsable, etc. Y se aprende a cuidar la vida, en primer lugar la propia y la del planeta donde vivimos. También se aprende a vivir con los demás, a apreciar las diferencias, a cuidar la salud y a muchas otras cosas.

La pregunta básica es ¿qué tiene que hacer la escuela para contribuir a la inserción laboral de los jóvenes? Algunos piensan esta relación en forma mecánica: a cada título que otorga el sistema escolar debería corresponder un empleo. Este afán se expresa en las denominaciones de muchas carreras, tan específicas que simplemente reproducen los nombres de los puestos de trabajo existentes en el mercado laboral. Este es el caso de muchos títulos docentes, que repiten el nombre

de las materias de los programas de formación. Digamos, desde ya, que este “ajuste perfecto” entre títulos y puestos nunca fue posible, y menos aún en las condiciones actuales del desarrollo de los sistemas escolares y las economías modernas.

El tiempo y la lógica del sistema escolar son estructuralmente diferentes de los tiempos y lógicas del mercado de trabajo. “Formar un recurso humano”, por usar esta expresión tecnocrática (los hombres son mucho más que recursos), lleva un tiempo considerable. ¿Quién puede prever la cantidad y calidad de puestos de trabajo disponibles en el mediano y largo plazo? Es sabido que las economías y las tecnologías se desarrollan en un contexto de incertidumbre que vuelve difícil cualquier previsión. Lo único que puede hacerse es identificar tendencias, pero no calcular proporciones o adivinar cambios bruscos en las demandas de calificaciones. ¿Cómo pretender que el sistema escolar produzca en cantidad, calidad y oportunidad justo lo que el mercado demandará en el futuro? ¿Quiere esto decir que el mundo escolar debe desentenderse de lo que pasa en la economía, el desarrollo de la ciencia y la tecnología y el mercado de trabajo? De ninguna manera. En verdad, el sistema escolar no puede formar para los puestos de trabajo históricamente determinados. Mejor sería decir “formar para el trabajo” en lugar de “para el mercado de trabajo”, entendido este como un conjunto de puestos específicos de empleo.

Para decirlo de una manera simple: a la escuela y la academia les corresponde la formación de las competencias básicas y generales. A la empresa u organización productiva le corresponde formar para el puesto, tal como se lo defina en determinados momentos históricos. En la facultad de Economía y Administración se aprenden conocimientos contables. Ahora bien, el sistema contable que se utiliza en la empresa X no es el mismo que en la empresa Z: tiene sus particularidades, que es preciso aprender “en el trabajo”, mediante cursos de formación que organiza y ofrece la empresa. Quien tenga una sólida formación en competencias básicas estará en condiciones de seguir aprendiendo toda la vida, en el trabajo o en programas especiales de formación permanente. En el mundo actual, el tiempo de la formación ya no se distingue en forma neta del tiempo de la producción. No se trata de obtener un título y luego ponerse a ejercer los conocimientos adquiridos. Habrá que seguir aprendiendo toda la vida. Por eso la formación escolar (o superior) se convierte cada vez en más básica y general, ya que debe preparar para el trabajo y para el aprendizaje permanente y no para puestos de trabajo definidos.

Discutamos ahora la idea de adecuación. Si “adecuarse” quiere decir plegarse a las exigencias y demandas de un mercado de trabajo excluyente, injusto e incluso

explotador, que demanda una mano de obra competente y dócil, eso no puede aceptarse. La escuela no debe preparar para someterse a un mundo injusto, sino que debe enseñar a comprender, criticar, resistir, reformar y mejorar la sociedad en la que vivimos. Desde este punto de vista, no es una simple “variable dependiente” del sistema productivo, social, político y cultural, sino que debe verse a sí misma como una institución que contribuye a construir el mundo del presente y del futuro. Por lo tanto, los empresarios no tienen una autoridad particular, como algunos creen, para decir qué es lo que la escuela debe enseñar o hacer. Tampoco la tienen los tecnócratas y “expertos” en educación. Todos los actores sociales tienen derecho a hacer oír su voz para definir “el programa escolar”.

Veamos cómo se pueden articular formación y trabajo en la educación general básica y obligatoria (inicial, primaria y secundaria). Para avanzar en un principio de respuesta, es preciso tomar posición acerca de la estructura y dinámica del trabajo moderno. La pregunta básica es la siguiente: ¿en qué trabajan los argentinos? ¿Cómo son los nuevos puestos que se crearon en los últimos años? Es preciso responder estas cuestiones para pensar en forma realista si la educación general básica y obligatoria puede facilitar el acceso al empleo de las nuevas generaciones. No se trata de responder apresuradamente estas y otras preguntas, pero sí de considerar ciertos datos básicos.

Por ejemplo: tres de cada cuatro empleos que se crean en el ámbito urbano corresponden al sector servicios, cuya participación en la generación de empleo registra una estabilidad considerable. En el total del país, una estimación razonable es que siete de cada diez empleos se generan en este sector. Estas simples proporciones deberían bastar para saber que el tema de la relación educación-trabajo es mucho más amplio de lo que suele pensarse, ya que no sólo está en juego la educación técnica en el sentido restringido y referido casi exclusivamente al sector industrial. Por el contrario, la mayor parte del empleo tiene que ver con la producción de servicios personales (empleados de comercio, docentes, médicos, enfermeros, empleados de hoteles, restaurantes, cuidado de niños y ancianos, enfermería y servicios médicos, etc.).

Y uno debe preguntarse qué competencias utiliza el que presta servicio de persona a persona, quien trabaja con gente. Una habilidad básica en este tipo de actividad tiene que ver con la competencia expresiva. Una peluquera, un vendedor, un empleado de hotel, un enfermero necesitan ser competentes en comunicación interpersonal. El prestador de servicios personales debe saber comprender y redefinir las necesidades y demandas del cliente, y ganarse su confianza; debe saber explicar y convencer acerca de las bondades de determinados productos o servicios.

En todos los casos, las habilidades expresivas en el sentido más amplio –orales, escritas, gestuales, saber qué decir y cómo decirlo, en qué momento decirlo, cuándo hay que hablar y cuándo hay que callar– resultan fundamentales para desempeñarse bien. Estas son las capacidades que pueden y deben aprenderse en la educación básica y obligatoria. No hay que olvidar que “se hacen cosas con palabras”, que con la palabra se informa, se divulga, se convence, se publicita, así como se enamora o se engaña. Cuando en primaria o secundaria se habla de formación para el trabajo, por lo general se piensa en la educación tecnológica, de oficios, de manejo de ciertas herramientas, y raramente en el lenguaje. Habrá que convencerse de que quien enseña para el trabajo es “la señorita de lengua o literatura” tanto o más que el profesor de tecnología. Es más, el desarrollo de las competencias expresivas no debería ser responsabilidad de los docentes de las áreas específicas (lengua, español, inglés, literatura, teatro), sino de los profesores de todas las áreas. En palabras simples, debería ser el objetivo de toda la institución escolar.

Formar para el trabajo en la educación básica es también desarrollar esas habilidades que erróneamente se denominan “blandas” (el que así las denomina en verdad quiere decir que no son tan importantes como las “duras”). Las habilidades duras se refieren a las competencias técnicas relacionadas con saber hacer determinada tarea empleando recursos tecnológicos (un martillo o una computadora). Las competencias “blandas” se refieren a la capacidad de trabajar en equipo, al sentido de responsabilidad, a la aptitud para argumentar, escuchar, debatir, respetar las diferencias, también al desarrollo de dotes de liderazgo. El trabajo moderno suele ser colectivo y, por lo tanto, requiere productores capaces de interactuar con otros en forma eficaz y responsable. La escuela puede contribuir a formar estas competencias sociales en la misma experiencia pedagógica (aprendizaje en equipo, toma de decisiones colectivas) o bien en actividades tales como el deporte, el teatro, la participación en programas de prestación de servicios a la comunidad, entre otras.

Por último, en la educación básica supuestamente se prestan servicios de orientación vocacional. Se contribuye a la formación para el trabajo ayudando a los jóvenes a conocerse mejor, descubrir sus pasiones, intereses y proyectos futuros. La orientación vocacional con una impronta predominantemente “psicologista” debe complementarse con una introducción al mundo del trabajo. En muchos colegios se estudia la forma de las hojas, las Guerras Púnicas y el nombre de los ríos más grandes del mundo, y no cómo es y hacia dónde va el mercado de trabajo en la Argentina, cuántos están de-sempleados o subempleados, cuántos son asalariados, cuentapropistas o autónomos, cuántos formales e informales, qué relación hay entre

escolaridad, empleo e ingresos, o cuáles son los derechos laborales de los asalariados y trabajadores autónomos.

Los adolescentes que terminan la escolaridad obligatoria deberían haber tenido la oportunidad de conocer de qué trabajan los argentinos, más allá de las clásicas carreras que se ofrecen en las instituciones de educación superior. El mundo del trabajo es extremadamente dinámico. Cada año hay oficios que aparecen y otros que mueren. Muchos oficios muy demandados y que ofrecen oportunidades de realización personal no siempre se aprenden en las universidades, como es el caso de los relacionados con el ancho mundo del arte y el espectáculo, sino en otro tipo de instituciones y experiencias. Es sabido que no se puede elegir lo que no se conoce, por lo tanto, una adecuada formación acerca de la estructura y dinámica del trabajo moderno en la Argentina y en el mundo ayudaría a los jóvenes a encontrar su "vocación".

«A los pobres hay que enseñarles oficios, educarlos para la vida y el trabajo

A los que menos tienen no hay que enseñarles teorías y conocimientos abstractos. Ellos necesitan aprender cosas prácticas que les sirvan para ganarse la vida. Por eso tendrían que formarse como buenos plomeros, gasistas, mecánicos o electricistas, que hacen mucha falta.»

Toda sociedad necesita electricistas, plomeros, gasistas, mecánicos, etc. Muchos piensan que estos oficios son para los pobres, es decir, para aquellos que, por su posición social, no están en condiciones de aspirar a estudios prolongados y costosos como los que ofrecen las universidades. A estos jóvenes –suele decirse–, no sirve enseñarles cosas “inútiles”, sino que se les debe proveer competencias específicas, que se aprenden en corto tiempo y sirven para ganarse la vida. En síntesis, este modo de ver las cosas aconseja ofrecer conocimientos abstractos, “teóricos”, que sólo sirven para seguir aprendiendo, a los hijos de las clases privilegiadas, y conocimientos prácticos para conseguir trabajo y ganarse la vida a los hijos de las clases subordinadas.

En casi todos los países capitalistas se manifiesta una tensión entre los grupos sociales cuando se trata de definir el sentido y la orientación de la educación secundaria. No hay que olvidar que en la Argentina, este nivel, en todas sus modalidades y orientaciones, habilita para continuar estudios universitarios de todo tipo. Por esta razón, muchos se oponen a la obligatoriedad de esta instancia: consideran que no todos los alumnos están en condiciones de aprender los conocimientos generales y, en muchos casos, abstractos que implica. Muchos desearían implantar el modelo alemán de enseñanza media, que a los diez años de edad separa a los alumnos que aspiran a estudios universitarios de aquellos que tendrán una formación profesional-técnica, que se desenvuelve en instituciones educativas y en empresas (educación dual) y que en una elevada proporción excluye a esos jóvenes de los estudios universitarios. Más allá de las críticas que ha merecido este modelo en el resto de Europa, hay que decir que es “una particularidad alemana”, como lo es el capitalismo en ese país, basado en una fuerte

alianza entre un Estado sólido y un empresariado nacional poderoso, capaz de hacerse cargo de tres cuartas partes del costo de la formación profesional de sus asalariados.

Por otra parte, la formación profesional que ofrece el sistema dual es extremadamente sólida y posee un alto prestigio social. Los técnicos tienen grandes probabilidades de obtener un puesto de trabajo en las empresas donde fueron formados y los salarios que perciben en su carrera laboral son más que dignos comparados con los que reciben los graduados de las universidades alemanas. Las experiencias inspiradas en el modelo de educación dual que se han desarrollado en América Latina son reducidas y raramente pasaron el estadio de “lo experimental”.

Volvamos al caso argentino: las familias más ricas –que no están urgidas por la inserción laboral de sus hijos, que pueden darse el lujo de invertir en una formación de larga duración, hasta el doctorado y el postdoctorado– prefieren una escuela secundaria “exigente”, donde no se enseñen conocimientos prácticos sino teóricos, abstractos y complejos, como esos que se necesitan para ingresar y progresar en las universidades (en especial, matemáticas, informática, lenguas extranjeras, etc.). Los que no pueden esperar y necesitan una inserción temprana en el campo laboral, incluso para contribuir al sostén de sus familias de origen, no encuentran “sentido” a lo que se enseña en el secundario. Para ellos no es satisfactoria la respuesta que muchas veces se les da para justificar el aprendizaje de determinados contenidos: “esto te va a servir para entrar a la universidad”, o bien “para aprender las materias del año que viene”.

La prolongación de la escolaridad obligatoria hasta el secundario superior impone la necesidad de volver a definir qué se entiende por cultura común, esa que todos los adolescentes deben adquirir al finalizar el nivel medio. Aquí también se presenta una tensión que adopta formas variadas. De manera un tanto esquemática, podríamos decir que de un lado están los que priorizan la “formación para la vida” y del otro, los que demandan educación de excelencia, esa que es útil para seguir la carrera escolar, en especial para ingresar a la universidad.

En ocasiones, la oposición se plantea en términos del desarrollo de competencias versus educación por disciplinas. En el primer caso se prefiere ofrecer una cultura que tenga sentido para la vida presente de los alumnos (no sólo en términos de inserción en el mercado laboral, sino también en cuanto a conocimiento útil para cuidar su salud, el medio ambiente en el que viven, la resolución de problemas de diversa índole en la vida cotidiana, etc.). En el segundo caso también se espera una utilidad del conocimiento desarrollado en la educación básica, pero

esta se despliega y realiza en el interior del sistema escolar. Desde este punto de vista, el nivel medio debe preparar para la licenciatura. A su vez, esta debe servir para ingresar a la maestría y esta, al doctorado, y así sucesivamente.

Pese a la ayuda que significa la Asignación Universal por Hijo, los sectores más desfavorecidos deben realizar muchos sacrificios para enviar a sus hijos al secundario. Muchas veces sacrifican otros consumos y esperan una utilidad inmediata de la escolarización. Estos sectores valoran los conocimientos que tienen sentido para el presente y no “en el futuro”, porque su futuro es incierto. Una buena educación secundaria, para quienes llegan por primera vez a este nivel, es aquella que sirve “para ganarse la vida”, lo cual no excluye que también aspiren a realizar estudios post-secundarios. Pero los datos objetivos indican que muchas de estas aspiraciones ambiciosas tienen escasas probabilidades de realización. Para muchos de ellos, la educación obligatoria será también toda la que podrán lograr en su trayectoria biográfica. Por ello es importante garantizar que esta educación que para muchos es “obligatoria y última” sea también útil y tenga sentido para sus vidas presentes y futuras.

Esta tensión que tiene protagonistas sociales situados en diferentes lugares del espacio social (los poseedores y los desposeídos de diferentes especies de capital, no sólo económico) está detrás de los debates acerca de la calidad de la educación media en contextos de masificación de las coberturas. Las clases medias altas y altas tienden a denunciar la disminución de la calidad, la igualación hacia abajo, la pérdida de nivel, etc., y reivindican el secundario “de antes” (que era para pocos).

Una forma de resolver esta tensión es diferenciar y jerarquizar la oferta de enseñanza media. Tanto en los países de mediano desarrollo de América Latina como en Europa, la masificación del nivel medio fue acompañada por una aceleración del proceso de segregación social de las instituciones. Del colegio común para todos se pasó al “secundario para cada uno”. Así, incluso muchos colegios públicos prestigiosos, que dependen de las universidades, fueron literalmente “colonizados” por las clases altas en términos de capital cultural y social (universitarios). La expansión de la educación privada favoreció esta suerte de “encuentro” entre una demanda social y una oferta adecuada. De este modo, se buscó garantizar la “excelencia” y el “efecto de distinción”. Los sectores sociales que se incorporan por primera vez al nivel secundario y que no tienen los recursos necesarios para “elegir” tienden a concentrarse en ciertas instituciones públicas gratuitas, cercanas a sus lugares de residencia y, por lo general, menos “ricas” en recursos de todo tipo. En los establecimientos “exclusivos” para los sectores medios y altos tiende a predominar una preocupación por el “nivel académico”, la

“excelencia”, la formación disciplinaria (en especial lengua, inglés, matemáticas, ciencias naturales, computación).

Cabe destacar que la tensión entre educación para la vida y el trabajo versus educación para seguir la carrera escolar también se expresa en la introducción (en medida variable según los establecimientos escolares) de todo un conjunto de espacios curriculares interdisciplinarios que “se agregan” al currículum tradicional y dominante organizado en las disciplinas clásicas, a fin de ofrecer a los alumnos una oportunidad de trabajar alrededor de temáticas socioculturales de interés, tales como la ecología y el medio ambiente, la ciudadanía, el desarrollo local, las experiencias de producción artística, el deporte, etc. De cualquier manera, esta política de agregación curricular es un indicador de la necesidad de buscar formas de articular los contenidos disciplinares y el desarrollo de competencias ligadas a la resolución de problemas cotidianos.

La oposición “educación general/teórica”, “educación especializada y práctica” en cierta medida es falsa, ya que bien podrían desarrollarse competencias genéricas y abstractas mediante la resolución de problemas prácticos. La buena pedagogía clásica ya aconsejaba articular y equilibrar las tres grandes funciones de la escuela, esto es: la formación de las virtudes sociales y cívicas, el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de las competencias, que antes se denominaban habilidades y destrezas o, simplemente, “saber hacer”. En la vida práctica, la gente valora a las personas que son “bien educadas” (en el sentido común de la expresión) y que además son sabias y saben hacer, es decir, son capaces de resolver problemas. Este debería ser el objetivo que oriente la enseñanza básica, desde la primaria y la secundaria. Lo peor que podemos hacer es especializar a la enseñanza media alentando la diferenciación entre instituciones que a) forman individuos muy competentes, una suerte de gorilas amaestrados que “saben hacer”, pero no entienden los porqués ni se preocupan por las dimensiones éticas de su hacer; b) forman individuos que dominan conocimientos abstractos y complejos, pero son incapaces de resolver problemas de la vida cotidiana y carecen de conciencia moral, y c) forman “buenas personas”, pero llenas de creencias míticas y completamente inútiles para resolver problemas.

Si forzamos un poco el razonamiento, es probable encontrar muchos colegios secundarios que se afanan por alcanzar uno de estos tres grandes objetivos, en vez de proponerse una formación básica de individuos buenos, cultos y competentes, como postulaba el ideal pedagógico clásico.

«La función principal de la escuela es formar en valores

Lejos de limitarse a transmitir conocimiento, una buena educación sabe dar prioridad a los valores morales.»

Es sabido que muchos países de América Latina atraviesan situaciones de alta conflictividad social. Las múltiples formas de desigualdad y dominación ponen en peligro la integración social y política de la región. De un tiempo a esta parte, las elites gobernantes, en especial las de centroderecha, insisten en asignar al sistema escolar la función de “educar en valores” con el fin de “fomentar la inteligencia comunitaria” y fortalecer la educación cívica y las normas de convivencia. Así, para definir políticas y programas de “educación en valores”, se organizan congresos y seminarios. Más todavía, muchos tienden a poner esta función “moral” en el centro del programa escolar, incluso a costa de resignar el aprendizaje de contenidos cognitivos y críticos. La educación básica debería priorizar la formación de “buenas personas”, antes que de personas instruidas y competentes. Esta insistencia en “formar en valores”, versión secularizada de la vieja “educación moral”, merece una crítica atenta.

Por un lado, la escuela no es la única (y quizá tampoco la principal) institución que inculca criterios de distinción entre el bien y el mal en las nuevas generaciones. Su acción se ve cada vez más debilitada por el fortalecimiento del poder “formador” de valores, gustos y hábitos que ejerce el sistema de producción y difusión cultural del capitalismo contemporáneo, cuyas “mercancías” llegan, en forma diferenciada, a toda la población. Basta pensar en la inculcación de hábitos estéticos o alimentarios: ni la escuela ni la propia familia tienen el poder de los medios masivos de comunicación para configurar el deseo y los gustos de niños y adolescentes.

Por otro, en la experiencia de las aulas, las cuestiones cognitivas y valorativas están estrechamente relacionadas. El profesor que enseña matemáticas, lo quiera o no, inculca a sus alumnos determinada actitud respecto de esa disciplina. La dimensión ético-moral está presente en casi todas las acciones sociales. Incluso

aquellos que defienden el desarrollo de competencias y la formación de “recursos humanos” como objetivos dominantes de la escuela reconocen que la fuerza laboral debe poseer ciertas competencias relacionadas con la disciplina, la capacidad de trabajar en equipo y de obedecer ciertas reglas, la responsabilidad, el respeto a los demás y a los acuerdos alcanzados, etc. Estas competencias, que los tecnócratas califican de “blandas” (en oposición a las “duras”, esto es, las competencias profesionales o técnicas), ocupan un lugar subordinado pero necesario en la producción moderna. La pedagogía de las ciencias aparece cada vez más articulada con la pedagogía de la moral.

En este marco, la mayoría de las veces se emplean dos tipos de recursos pedagógicos: el primero, de orden psicológico y el segundo, ético-moral. Por una parte se le pide a la escuela que desarrolle la “empatía”, entendida como capacidad de ponerse en el lugar del otro; se trata de “educar los sentimientos y las emociones” para prevenir conductas agresivas y violentas. Por otra, la pedagogía de los valores moviliza sentimientos éticos como la “indignación” ante situaciones de injusticia y opresión, actitud de rechazo ético que se complementa con la inculcación del “sentido del deber”.

Pero más allá de la pertinencia de estas dos dimensiones, cabe señalar que no son eficaces si no se les agrega una tercera, que consiste en proveer explicaciones racionales de la desigualdad y la exclusión social. Las nuevas generaciones deben aprender a comprender y explicar racionalmente el mundo en que viven. Desde este punto de vista, no hay educación en valores sin ciencias sociales, puesto que son ellas las que deben proveer las herramientas para entender los procesos sociales de producción de la injusticia y la opresión desde una perspectiva histórica. Sin esta explicación imprescindible, la educación en valores no es más que otra forma de psicologismo y/o moralismo estéril.

«Lo importante es desarrollar la conciencia crítica

Dejemos de usar las viejas herramientas de memorización, imitación y transmisión, que coartan la creatividad y el pensamiento.»

Muchas veces el pensamiento pedagógico se presenta esquemáticamente, como una oposición entre contrarios; por ejemplo, entre la pedagogía tradicional y la moderna (o progresista). Este pensamiento “binario” tiene múltiples manifestaciones. La pedagogía tradicional enfatizaba la enseñanza, y la moderna, el aprendizaje; la primera ponía al conocimiento en el centro de la escena, la segunda, al niño; la primera era memorística y “de transmisión de información y conocimiento”, la segunda pone el acento en “el desarrollo de la creatividad y la conciencia crítica” o en “la solución de problemas”. Este modo de pensar es empobrecedor y poco ayuda a comprender el mundo de los fenómenos reales. En vez de oponer, sería preciso articular aspectos conceptual y analíticamente diversos (la memoria y la creatividad, por ejemplo) pero interdependientes en la realidad. Las verdades parciales son peligrosas porque sugieren políticas parciales (“lo importante no es enseñar, sino que los niños aprendan”, “no hay nada que transmitir, el conocimiento se construye en el aula”, etc.) y terminan llevando al absurdo. En efecto, el sentido común indica que para que haya aprendizaje escolar es preciso que “alguien” (el docente) enseñe; para que haya acto creativo es preciso que alguien se apropie del conocimiento creado por sus antecesores.

Hay que ir más allá de los eslóganes y las consignas vacías. Y para lograrlo es necesario reconocer que el camino que conduce a la creatividad es largo. No se obtiene por arte de magia, de un momento a otro y sin trabajo previo, como muchos tienden a pensar. Nadie nace creativo. La creatividad es un punto de llegada, pero existe como potencialidad en la mayoría de las personas.

Quizá sea necesaria, hoy más que nunca, una pedagogía de la imitación como estrategia de apropiación de una herencia cultural. La imitación incluso puede sugerir una didáctica, un método que también valoriza la tenacidad como virtud imprescindible para realizar ejercicios, muchas veces repetitivos, hasta lograr la

perfección en la ejecución o en la elaboración de una determinada obra, sea de la naturaleza que sea. Robert Louis Stevenson, en su "Carta a un joven que desea ser artista", elogia la virtud de la imitación. El futuro escritor, sostiene el mexicano Sergio Pitol, "debía transformarse en un simio con alta capacidad de imitación". El lector que quiere estudiar para aprender está obligado a leer con más tenacidad que placer. También Alfonso Reyes aconsejaba "la gran escuela del ejercicio y la tenacidad" (por supuesto que habrá quien piense que ninguno de ellos conocía los progresos de la pedagogía contemporánea de la creatividad y el espíritu crítico y sus descubrimientos, "que facilitan las cosas del aprendizaje" ...).

Y en algún momento la imitación abre paso a la imaginación del aprendiz. Cada uno sabe cuándo puede empezar a liberarse de sus maestros y decidirse a recorrer un camino propio. Por lo general se trata de distanciamientos imperceptibles, aunque no se descartan los actos de iniciación y las declaraciones formales de independencia...

Otro instrumento pedagógico que es necesario defender, paradójicamente, de los embates de la pedagogía progresista y moderna es el libro: el instrumento más maravilloso que ha creado el hombre, en opinión de Borges. El libro "es la extensión de la memoria y la imaginación", es su objetivación y permite su difusión sin límites, lo que no es poca cosa. El libro nos permite viajar por el espacio y el tiempo sin movernos de la silla. Y no se trata sólo de leer, sino de releer. Como decía Cardoza y Aragón: "Y me doy cuenta de que quien no ha releído a Reyes no lo ha leído". O, en palabras de Pitol: "Un libro leído en distintas épocas se transforma en varios libros".

La memoria es otra competencia que conviene rescatar del olvido. Inefables pedagogos también la condenaron al ostracismo, y lo siguen haciendo con el supuesto de que, hoy por hoy, todo el conocimiento está disponible en internet. Pero olvidaron que "la inspiración es el fruto máspreciado de la memoria", que nadie crea de la nada, y que así como la poesía viene de la poesía, la ciencia y sus descubrimientos surgen de la ciencia acumulada. Quien más conoce más imagina, e imaginar es trascender lo conocido.

«No hay nada que transmitir, porque el conocimiento rápidamente se vuelve obsoleto.

El conocimiento se renueva y actualiza en forma tan acelerada que no tiene sentido la transmisión a la vieja usanza. El saber se construye día a día en el aula.»

En América Latina no es “pedagógicamente correcto” asociar educación con transmisión de conocimientos. Hace décadas que los especialistas autodenominados “progresistas” oponen una crítica feroz al concepto de transmisión. Usando el viejo truco de ridiculizar el argumento que pretenden criticar, repiten hasta el hartazgo que los niños no son recipientes vacíos que el maestro y la escuela deben “llenar”. Pero de ahí a negar toda idea de transmisión cultural hay una brecha insalvable. El discurso vulgarizado de muchos docentes latinoamericanos sostiene que “el conocimiento se construye” y que la función principal de la escuela es “desarrollar la creatividad y el espíritu crítico” (alrededor del 60% de los docentes de la Argentina, Brasil y México así lo afirma), en lugar de “transmitir conocimientos actualizados y relevantes” (idea a la que adhiere alrededor del 42% de los mexicanos y sólo el 28 y el 17% de los argentinos y brasileños). Respecto del rol del docente, entre el 17 y el 20% suscribe la idea de “transmisor de conocimiento y cultura”, mientras que una significativa mayoría (del 70 a casi el 80%) se considera un “facilitador del aprendizaje de los niños” (según una investigación coordinada por Emilio Tenti Fanfani).

¿Cómo interpretar este “sentido común mayoritario” en el colectivo docente latinoamericano? La primera explicación es optimista: se trata del rechazo a viejas representaciones de la enseñanza y del oficio que consideran el aprendizaje como recepción pasiva de contenidos culturales predigeridos. De ahí el éxito de consignas como “aprender a aprender”, “desarrollar la conciencia crítica”, etc. Sin embargo, esta suerte de “constructivismo” literal y vulgar en su “rechazo” de la transmisión cultural presenta aristas potencialmente negativas; entre ellas, negar la existencia del capital cultural objetivado (en libros, obras y objetos culturales), capital que en

una sociedad democrática debería ser patrimonio común. A la misma conclusión se llega cuando se dice que el conocimiento se renueva cada vez más rápido, de modo que casi no queda nada que transmitir. Incluso, para otorgar “cientificidad” al argumento, se afirma que el 80% del conocimiento se renueva cada quince años (por poner una cifra, dado que cada argumentador propone la suya sin indicar jamás cómo sacó la cuenta). Por lo general, quienes se obnubilan con la aceleración del progreso científico y tecnológico olvidan que, en lo atinente a la educación básica, el conocimiento que las nuevas generaciones deben incorporar no es el “de punta”, sino el “primario”, y hasta podríamos decir “milenario”: saber leer y escribir correctamente y realizar cálculos elementales.

Hay además conocimientos, como el famoso eureka de Arquímedes o la ley de la gravedad de Newton, que jamás se volverán obsoletos; y otros resistirán al menos en el corto y mediano plazo. Podría decirse que cambia más el método pedagógico (como efecto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) que el contenido del programa escolar. Antes se decía que éramos “enanos en hombros de gigantes”, un modo de expresar que no hay revolución científica sin previo aprendizaje de un capital cultural acumulado. Dios puede crear el mundo “de la nada”, mientras que los mortales estamos obligados a recurrir a la cultura heredada para producir conocimientos nuevos y más poderosos.

En la Argentina, es necesario superar cierta “confusión” educativa. Luego de la reforma curricular de los años noventa, hay poco acuerdo sobre qué saberes transmitir. A partir de 2005, desde el Consejo Federal se trabaja en el desarrollo de Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) para establecer saberes básicos de cada nivel y homogeneizar parte de la enseñanza. La iniciativa es buena, pero su implementación ha revelado profundas limitaciones.

Por otra parte, resulta difícil recomendar un único modelo pedagógico. En realidad, habría que pensar en estrategias pedagógicas tan diversas como los educandos mismos, desde el punto de vista personal o grupal (por nivel socioeconómico, género, cultura familiar, lengua materna, lugar de residencia, etc.). La pedagogía activa o “centrada en el alumno”, flexible, espontánea y no estructurada es más eficaz cuando se aplica a estudiantes provenientes de los grupos sociales dominantes, que llegan a la escuela dotados de una herencia cultural y familiar muy afín al programa escolar. Esta cercanía facilita el diálogo y el reconocimiento entre docentes y alumnos, y permite que aquellos puedan confiar en la iniciativa, el interés y la participación de los alumnos.

De un modo paradójico, la llamada pedagogía progresista aplicada a alumnos

de los sectores sociales dominados, y por tanto menos familiarizados con el programa escolar (desde el punto de vista lingüístico y cultural), resulta conservadora en la práctica, pues no puede darse por descontado el interés y la disposición al esfuerzo de los educandos. El autoaprendizaje no es un punto de partida sino de llegada. Podría decirse que el éxito de un buen maestro consiste en hacerse cada vez más prescindible, en la medida en que el niño o el joven van adquiriendo grados crecientes de autonomía en la apropiación del conocimiento. Pero la educación “primera” depende siempre de la intervención de especialistas (los maestros) en un marco institucional adecuado (la escuela). Y esto es especialmente así con los niños cuya cultura familiar está más alejada de la cultura escolar. En ese contexto, un maestro “progresista”, en vez de “dar buenas clases” (esto es, tomar la iniciativa, ordenar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar y orientar la curiosidad de sus alumnos), invitará a sus alumnos a “aprender por sí mismos”, a “investigar” un tema, a “construir el conocimiento”.

Ahora bien, las familias de sectores sociales de bajos recursos (sin biblioteca, sin acceso a internet, sin tiempo, etc.) cuya cultura de origen fue sometida y desvalorizada, ¿cómo pueden acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos? En otra época, los niños estudiaban con la ayuda de un libro o manual que contenía definiciones, información y “fórmulas”, además de problemas y ejercicios (con sus correspondientes respuestas). Cualquier padre o madre de familia alfabetizado podía aprender con sus hijos leyendo ese manual. La pedagogía moderna, más exigente y sofisticada, que pide al alumno un esfuerzo de búsqueda, de autoaprendizaje y de indagación, muchas veces es un obstáculo para que las familias apoyen y complementen el trabajo escolar de sus hijos.

Las mutaciones en la pedagogía obedecen a dos conjuntos de factores asociados: los cambios en los modelos pedagógicos introducidos por los cursos de actualización (que difunden la pedagogía “moderna”) y los cambios en circunstancias sociales como “la variedad y dispersión” de intereses por parte de los alumnos. Cabe preguntarse entonces si las modas pedagógicas no serían una racionalización de las prácticas: la necesidad hecha virtud. Lo cierto es que, de una manera u otra, refuerzan las tendencias observables en el aula.

La enseñanza es cada vez menos objeto de planificación: el queha-cer se va definiendo día a día, según circunstancias cambiantes e imprevisibles. El tiempo corto reemplaza el mediano y largo plazo (se trata de decidir ahora lo que debe hacerse ahora). La hegemonía del presente se afirma así como una tendencia que deja su impronta en todas las prácticas y comportamientos humanos. El efecto es la discontinuidad, la fragmentación, la improvisación recurrente, lo cual puede afectar

negativamente el logro de los objetivos fijados en leyes, decretos, circulares. ¡Habría que preguntarse en qué consiste la planificación educativa en estas circunstancias! Por eso, tantos planes, reformas y transformaciones se quedan en el papel.

Por último, no está de más señalar que en muchos casos se trabaja con métodos tradicionales de enseñanza (clase expositiva con tiza y pizarrón) no para adaptarse a las condiciones sociales y culturales de los alumnos, sino para replegarse ante los fracasos de tantas modernizaciones pedagógicas bienintencionadas. Es sabido que cuando los agentes sociales perciben que ciertas propuestas de cambio son confusas o que las condiciones sociales no son propicias para su implementación exitosa se refugian en los viejos modos de hacer las cosas. Eso da seguridad y constituye una defensa contra las innovaciones que no convencen o están mal ejecutadas. Ese fue, en gran medida, el caso de la reforma educativa de la década de 1990, que pretendió cambiar todo a la vez (estructura, contenidos, pedagogía) y en un lapso breve. De gran parte de aquello sólo quedan el recuerdo y cierta jerga pedagógica (“prácticas áulicas”, contenidos “procedimentales”, “actitudinales” y “cognitivos”) sin mayor impacto sobre la experiencia y las instituciones.

«La política no debe entrar en el aula

La escuela es una institución que debe quedar protegida de los debates y las discusiones que atraviesan el campo político.»

A la escuela se le han asignado tres funciones básicas (en el sentido de efectos esperados): el desarrollo de sujetos autónomos, libres y reflexivos; la incorporación de ciertas competencias creativas y productivas (en el sentido más amplio de la expresión), y la formación para la ciudadanía activa. Definir el contenido de esta última tarea es por demás problemático, y tal vez por eso se generó una querrela en torno a la cuestión. Si hacemos un poco de memoria, este era el objetivo de la vieja materia de “instrucción cívica” o educación para la ciudadanía democrática. Cabe señalar que, pese a los regímenes dictatoriales que se sucedieron en el país, nunca se introdujo explícitamente una materia de “educación dictatorial o autoritaria”. De todos modos, abundaron los contenidos escolares que buscaban prevenir los supuestos males que ocasionarían la libertad y la democracia (anarquía, desorden y violencia social) e inculcar el valor del orden y la obediencia a las jerarquías socialmente establecidas en el campo militar, religioso o productivo.

El consenso actual sobre la formación de la ciudadanía democrática se acaba cuando se pasa del discurso a los hechos, puesto que no todo el mundo la entiende de la misma manera. Están aquellos que la conciben en términos restrictivos: educar para la ciudadanía significa enseñar y aprender las reglas jurídicas que estructuran el juego político democrático. En términos prácticos, esto se traduce en aprender la Constitución y las leyes fundamentales de la sociedad. Este sesgo marcadamente juricista privilegia la dimensión institucional de la democracia (la división de poderes, sus incumbencias, los procedimientos legítimos de toma de decisiones, el conocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos tal como los sanciona el derecho positivo, etc.).

En el campo político “progresista” se plantea, en cambio, una perspectiva más amplia: la educación para la ciudadanía incluye sentidos y componentes relacionados con la vida política de una sociedad y un momento histórico

específicos. Aquí se impone el estudio de las coyunturas y los agentes (partidos, movimientos sociales, corporaciones, etc.), sus intereses y relaciones de fuerza, las tomas de posición sobre los principales temas de la agenda política y las estrategias que despliegan. Y si bien esta mirada abarca la dimensión jurídico-normativa, la desborda para incluir otros fenómenos de índole sociológica, histórica, antropológica, cultural y económica. Aquí las ciencias sociales juegan un papel fundamental legitimando el ingreso a la escuela de los temas y problemas del presente, y por eso mismo esta perspectiva es más compleja y potencialmente conflictiva. En la visión tradicional, por el contrario, la actualidad quedaba fuera del programa escolar. La enseñanza de la historia, por ejemplo, se mantenía a una prudente (y a veces demasiado lejana) distancia del presente. La política se juega en la coyuntura, y precisamente por eso no debía introducirse en la experiencia escolar. Hoy, la mayoría de los docentes considera que la “politización del programa escolar” (que no debe confundirse con su partidización) no sólo es inevitable sino incluso necesaria y conveniente. Los resultados de las encuestas realizadas a muestras representativas nacionales en la Argentina, Brasil, México, Perú y Uruguay indican que la mayoría absoluta de los docentes está de acuerdo con incluir temáticas sociopolíticas contemporáneas en el programa. No se trata de constituir a las escuelas en terreno de conquista de los partidos y movimientos políticos. La escuela, incluso la de gestión privada y financiada por el Estado, no debe dejar de ser pública y, en consecuencia, un espacio plural y para todos. De lo que se trata es de constituir los procesos políticos, sus actores e intereses, sus recursos y estrategias, sus relaciones de fuerza, sus tomas de posición, en objeto de reflexión crítica.

Pero la escuela es formadora de ciudadanos en otros dos sentidos. Por una parte, no sólo es un lugar donde se estudia y aprende la democracia, sus instituciones, sus reglas y sus actores colectivos, sino también donde las nuevas generaciones pueden apropiarse de un recurso político fundamental: las capacidades expresivas en sentido amplio. En efecto, participamos en la vida política a través de la palabra (y de otras formas de expresión y manifestación). La democracia funciona gracias al mecanismo de la representación: el representante tiene, entre otros recursos, la capacidad de decir, de expresar lo que otros simplemente “sienten”, “intuyen”, “piensan”, “desean”, etc. Con palabras se convence, se premia o se castiga, se conquista y seduce, se engaña. La competencia expresiva excede ampliamente la enseñanza de la gramática y la literatura, la oralidad y la escritura. También se dicen cosas con gestos, con imágenes, con símbolos. Pero no se trata aquí de considerar la lengua y el habla como objeto de estudio sino como instrumento, como competencia “para hacer cosas”. El lenguaje es poder, y el que sabe expresarse (qué decir, cómo y cuándo hacerlo) tiene poder.

Por lo general, cuando un grupo de individuos comparte una problemática –en el barrio, la fábrica, la escuela o la universidad– y tiene que actuar en forma colectiva (“como un solo hombre”), alguien presta su voz para hablar en nombre del conjunto. Es el representante. Y en la democracia los representados deben estar en condiciones de entender y controlar lo que dicen y hacen sus representantes en los diversos escenarios donde se desempeñan. La competencia expresiva no es la única competencia política (se necesitan también dinero, carisma, capital social), pero es el único recurso que la escuela puede desarrollar en los futuros ciudadanos de las democracias participativas.

Por otra parte, la escuela puede ser un ámbito donde los niños, adolescentes y jóvenes no sólo aprendan la democracia sino que también la vivan y la experimenten. Esto sucede, por ejemplo, cuando se forma parte de un centro de estudiantes para ejercer la representación de un curso o aula, o cuando se interviene en los procesos de toma de decisiones no sólo secundarias (como las reglas de convivencia) sino también fundamentales (como el empleo del tiempo de aprendizaje, la inclusión de determinadas temáticas en el programa escolar y la definición de los sistemas de evaluación).

Cabe recordar que no se trata de una propuesta utópica (imposible de alcanzar) sino que existen, en el contexto nacional e internacional, numerosos ejemplos en los que inspirarse. El sistema escolar es un archipiélago bastante triste donde existen “islas felices”. Al igual que en otras cuestiones pedagógicas, no se trata de “inventar el hilo blanco” sino de generalizar experiencias que existen y funcionan con éxito. Pero, para no caer en la demagogia de “la participación”, habrá que recordar que esta “no se decreta”: requiere ciertas condiciones sociales para ser algo más que una consigna políticamente correcta.

Todos los que comunicamos, difundimos o enseñamos tendemos a utilizar esquemas. Los docentes y los autores de manuales escolares somos grandes productores de clasificaciones, tipificaciones, cuadros sinópticos, “mapas conceptuales” e infografías repletas de flechas que van y vienen, dizque para “facilitar la comprensión” de determinado contenido. Cabe señalar que, en muchos casos, esos recursos, antes que favorecer o simplificar la comunicación, la complican. El buen esquema es un instrumento que sólo puede descartarse una vez cumplido su fin comunicacional. Dicho esto, podemos proponer, con fines didácticos, una visión esquemática de la autoridad que coloque de un lado a todos los conservadores del mundo, que ante la menor excusa se autoproclaman amantes del orden y la jerarquía, y del otro a los “libertarios” y “progresistas” que desconfían de esas dos palabras y sólo las usan a manera de acusación o bien denunciándolas como parte de un proceso de dominación despiadado, injusto y vulnerador de las libertades y la espontaneidad personal. Quienes cuestionan a la escuela contemporánea desde las ideologías del orden (esas que en honor de la brevedad podemos llamar “conservadoras”) se regodean denunciando el desorden, la falta de autoridad y la disolución de la institución escolar, cuando no la violencia lisa y llana. Desde esta perspectiva, pareciera ser que la escuela es un espacio en vías de desintegración, si es que no está desintegrada ya. Por su parte, las perspectivas “críticas” que arraigan en ideologías de la libertad y la espontaneidad (tanto las de factura individualista, que podemos llamar “libertarias”, como las “progresistas”) cuestionan a la escuela como mero mecanismo represivo e ideológico que aplasta la espontaneidad individual, uniformiza y somete. Aquí también las escuelas son violentas, aunque de otra forma: imponen una dominación avasallante e irresistible.

Ambos relatos todavía son fuente de innumerables mitomanías que, como de costumbre, circulan simultáneamente sin que nadie se preocupe demasiado por su coherencia. Sin embargo, si uno y otro han resultado –y siguen resultando– tan persuasivos es porque tienen algún fundamento en la realidad. Pero no olvidemos tampoco que esta realidad surge de una selección arbitraria de evidencias. Entonces, la mejor manera de comenzar a desarmar estas mitomanías es concentrarnos alternativamente en sus dos focos principales: uno de ellos relacionado con las “causas” (la autoridad, su supuesta pérdida o su carácter represivo) y el otro, con las “consecuencias” (el desorden, la “violencia escolar” y la educación entendida como una forma de violencia).

«La escuela ya no es un templo del saber

La institución sagrada que todos respetaban ya no existe. El antiguo templo cívico hoy se encuentra cuestionado.»

Hubo un tiempo mítico (el de los orígenes del sistema educativo y el Estado-nación modernos) en que las prácticas de la escuela reivindicaban con relativo éxito la sacralidad que antes había sido monopolio de la religión. La escuela vino justamente a disputarle a la Iglesia el monopolio de la verdad: al dogma de la fe y la verdad revelada opuso la verdad científica, producto de la razón y la observación empírica. En su lucha con la Iglesia, la escuela del Estado moderno tendió a reproducir sus formas y estilos. De este modo, la verdad científica era indiscutible y sagrada, la escuela era el templo del saber y el maestro, el sacerdote inculcador de las verdades científicas. La tarea de la institución era una misión y el maestro, como apóstol del saber, debía ser consciente de que su tarea constituía una misión trascendente. Hoy es cierto que la escuela se ha secularizado, es decir, ha perdido parte (no todo) del carácter sagrado que tenía en sus orígenes. La mitomanía comienza allí donde la simple constatación de la secularización se constituye en lamento y demanda de restauración. La mitomanía consiste en decir que “hay que devolverle a la escuela ese carácter sagrado que supo tener”, desconociendo que no existe ningún sentido intrínseco de la escuela, sino que este es histórico y relacional; es decir, se construye en el marco del sistema de las instituciones sociales.

La escuela ya no tiene una posición monopólica ni dominante en el campo de las instituciones que producen y difunden ideas, valores, creencias y sentidos del mundo. Cuando se funda la escuela de Estado, sólo la Iglesia competía con ella en materia de difusión de verdades. Hoy existe una pluralidad de agencias de producción y difusión de valores y sentidos de la vida, que “educan” (es decir, proponen sentidos del mundo, de lo que es una “buena vida”, así como criterios de distinción entre lo bello y lo feo o lo bueno y lo malo) muchas veces sin proponérselo. Pero no se trata sólo de recordar que la escuela no está sola, sino que

en estas materias no puede competir con el poder de inculcación de las nuevas agencias de construcción de subjetividad. A esta pluralidad se contraponen un conjunto de individuos que supuestamente deben “elegir” en la actual babilonia de significados y de instituciones. ¿A quién creerle? ¿En qué creer? ¿Qué leer, a quién escuchar, qué “sitio” visitar? Estas son preguntas que cada vez con mayor frecuencia los sujetos están condenados a hacerse. Extremando el argumento diríamos que, si antes los agentes eran en buena medida producto de las instituciones donde transcurrían sus vidas (la familia, la escuela, iglesia), hoy están obligados cada vez más a “hacerse a sí mismos”. Esto es lo que afirman los análisis posmodernistas. ¿Pero tiene algún sentido decir hoy que los hombres y las mujeres que habitamos este mundo somos fruto de nuestras propias elecciones? Para no caer irremediabilmente en el callejón sin salida de la *regressio ad infinitum*, es preciso interrogarse sobre cómo se desarrolla en los individuos la capacidad de elección. El individuo que elige en esa especie de inmenso e infinito “supermercado” de productos simbólicos que es internet, ¿con qué criterios lo hace? ¿Y de dónde provienen esos criterios o principios ordenadores de las preferencias, los gustos, los valores y los consumos? Si no queremos incurrir en un determinismo biológico ingenuo (los hombres ya vienen equipados con un programa de percepción y de valoración determinado genéticamente), tendremos que reconocer que el proceso de humanización –es decir, el paso del ser biológico lleno de potencialidades que es un niño al nacer a la condición de sujeto– requiere la incorporación o la interiorización de criterios externos a ese niño.

En esto consisten el desarrollo de la civilización contemporánea y las amenazas que entraña. Pero este proceso de subjetivización (extremadamente dispar por cierto) no elimina la necesidad de la socialización primera, que siempre es estratégica y no puede quedar librada a ningún espontaneísmo de las circunstancias. La historia no tiene leyes, pero, si una sociedad quiere reproducirse como tal, debe montar algún mecanismo institucional para controlar el proceso de socialización de las nuevas generaciones. Por eso las instituciones educativas tienen futuro en toda sociedad que busque ahuyentar los fantasmas de la desintegración.

En síntesis, las instituciones no tienen hoy el poder que supieron ejercer en otras épocas, y los individuos (algunos más que otros, cabe recordarlo una vez más) son más libres y “autónomos” para participar en su propia construcción como sujetos. Por eso, las cuestiones relacionadas con la escuela son más complejas de analizar de lo que eran antes. En vez de quejarse del desorden y la indisciplina habría que hablar de nuevas formas de construcción de la autoridad en la escuela y en el resto de las instituciones sociales.

«El maestro ya no tiene autoridad

Ya nadie respeta al maestro ni confía en él. Muchos alumnos no encuentran razones para obedecerlo o para dar valor a sus palabras.»

Los maestros y profesores habrían perdido autoridad: “nadie los respeta”, ni los alumnos ni los padres de los alumnos. Serían el “jamón del medio” de un sándwich que tendría arriba a los directivos, más ansiosos por evitar conflictos que por respaldar la acción del docente, incluso cuando esta fuera apropiada, y debajo a los padres amenazantes y extorsionadores. Así situados, los docentes carecerían de poder para castigar infracciones y de respaldo a la hora de hacerlo. Cuando se habla de la crisis de la educación, esta imagen es recurrente. Aquí también pareciera imponerse la visión de un pasado en que “cada uno estaba en su lugar: el maestro era el soberano y los alumnos, los súbditos”. Un orden perdido que habría que restaurar. Algunos procuran hacerlo mediante disposiciones legales. En España, más precisamente en la Comunidad de Madrid, se ha propuesto y sancionado un dispositivo legal que declara al docente “autoridad pública”, atributo que comparte con la policía. Mediante esta definición, en caso de conflicto, la palabra del docente tiene más credibilidad que la de un ciudadano común (por ejemplo, un alumno o un padre de familia). Es bien sabido que el sentido común coloca el poder “arriba” y a los súbditos, “abajo”. Así, en España algunos sugirieron hace poco volver a colocar tarimas en las aulas: unas simples estructuras que elevan la figura del docente y lo sitúan allí donde reside el poder. La cuestión de la autoridad docente es demasiado seria como para tratarla a la ligera.

Al respecto, hay que reconocer dos cosas: primero, se trata de un problema real acerca del cual no hay un diagnóstico compartido; y segundo, la autoridad pedagógica es un componente necesario para una práctica de enseñanza/aprendizaje eficaz. En síntesis, una forma tradicional de autoridad está en crisis y esto afecta tanto el trabajo del docente como la experiencia escolar de los alumnos.

Para proponer una definición mínima, digamos que alguien tiene autoridad

cuando es respetado y reconocido en el espacio social donde actúa. Es la confianza y el respeto que le atribuimos a alguien lo que constituye el fundamento de su autoridad, lo cual equivale a decir que esta no es atributo de una persona sino de una relación. Pero si bien es cierto que parte de esa autoridad es otorgada por quien se somete voluntariamente a ella, también es cierto que quien la ejerce debe hacer ciertas cosas para ser respetado y reconocido y para que los otros crean en él. La autoridad (como la fama o el prestigio social) es un capital muy frágil, de ahí que mantenerlo, reproducirlo e incrementarlo demande un esfuerzo constante. A esta definición mínima hay que agregarle el hecho de que los agentes sociales actuamos en contextos más o menos institucionalizados. El maestro trabaja en una escuela, por lo tanto, en parte, su autoridad le es delegada por esa institución. De esto se colige que la autoridad tiene su origen en diversas fuentes: unas propias del individuo (lo que llamamos su "carisma") y otras externas (otorgadas por una institución).

Todos los oficios relacionados con la transmisión de creencias, de cultura o, en síntesis, de sentidos del mundo necesitan poseer autoridad para ser eficaces. Esto vale tanto para los maestros como para los periodistas, psicólogos, sacerdotes o políticos. Sobran los testimonios de docentes de enseñanza primaria y secundaria que expresan un gran malestar por esta falta de autoridad y sus impactos sobre el trabajo cotidiano en las aulas. Alumnos que ni siquiera se dignan escuchar a sus maestros, sacarse los auriculares durante la clase o respetar las reglas mínimas que deben presidir los encuentros sociales son cada vez más frecuentes en todos los niveles sociales. Esta incomunicación y falta de consideración deterioran el clima escolar y originan situaciones conflictivas costosas tanto para los alumnos como para los docentes.

Una encuesta –coordinada por Emilio Tenti Fanfani– a una muestra representativa a nivel nacional de profesores de los institutos de formación docente (IFD) sobre los principales problemas que enfrentaba la educación básica del país llegó a resultados coincidentes con un estudio cualitativo. El problema señalado con más frecuencia resultó ser el de las dificultades que encuentran los docentes para construir y hacer valer su autoridad. Pese a las diferencias observadas según el nivel de las carreras donde trabajan los formadores, se trata de un problema generalizado en el cuerpo docente de los IFD.

Cabe ahora preguntarse: ¿qué diferencia a los maestros de hoy de los del pasado? ¿Por qué creemos que estos últimos gozaban de una autoridad que hoy muchos han perdido? En otros tiempos, el acto del nombramiento (en el "cargo", en la "cátedra", por ejemplo) tenía una consecuencia casi mágica: transformaba a una

persona dotada de ciertas cualidades (títulos, por ejemplo) en alguien digno de crédito. Por el solo hecho de estar allí, con su nombramiento en el bolsillo y frente al curso, el maestro gozaba de un crédito y un respeto que se daban por descontados. Nunca faltaron los defectos, los conflictos, los cuestionamientos de los alumnos, pero por lo general la autoridad era un efecto casi automático de ocupar una posición en la institución escolar. Esa autoridad había sido delegada por la sociedad, y el maestro era su depositario y ejecutor ante ella, los padres y los propios alumnos.

Hoy, salvo algunas raras excepciones, la institución escolar ya no es un “templo del saber”. Incluso la arquitectura de los edificios delata esta pérdida de valor simbólico. El acto de nombramiento del docente dista de garantizar autoridad. Cada vez más, maestros y profesores se ven forzados a desplegar estrategias “de seducción” para ganarse el respeto de los alumnos, las familias y la comunidad. Las instituciones pobres en recursos materiales y reconocimiento social no pueden delegar autoridad a sus miembros. En el otro extremo, hay instituciones prestigiosas que por extensión prestigian a sus miembros, y hay personas prestigiosas que trasladan esa condición a las instituciones donde trabajan. Las instituciones ricas, por lo general, acumulan esta doble distinción.

Es evidente que la solución a un problema tan complejo como el de la autoridad pedagógica no pasa ni por medidas legales ni por el rescate de las tarimas. De todos modos, la situación revela las dificultades que tenemos como sociedad, y especialmente como comunidad educativa, para recomponer relaciones humanas que incluyan una dimensión de jerarquía –inherente a la relación pedagógica– sin ampararse en concepciones autoritarias como en el pasado.

«Los alumnos de hoy tienen demasiados derechos y pocos deberes

En busca de reconocer a los jóvenes como sujetos de derechos, se les ha abierto la puerta para que desconozcan cualquier tipo de jerarquía o autoridad.»

Otro factor que viene a complicar la tarea de la escuela es el cambio en las relaciones de poder entre nuevas y viejas generaciones. Por una serie de razones, los adultos ya no tienen el poder de otros tiempos. La diferencia se aprecia mejor entre los adolescentes, cuyo poder llega a tener expresión concreta en el derecho positivo de casi todos los Estados-nación del mundo. La Convención Internacional de los Derechos del Niño concita el más amplio apoyo y reconocimiento en la comunidad internacional. Pero la convención, al igual que todas las leyes, es causa y efecto al mismo tiempo. Como instrumento jurídico, no se explica si no se consideran otros planos de la vida social.

Más allá de la explicación simplista que ofrece cierto ensayismo ocasionalmente de moda, no se trata de “un renunciamiento de los padres” o de los adultos a ejercer la autoridad (¡ningún grupo social renuncia al poder!), sino a ciertos cambios objetivos en las relaciones sociales, que son resultado de las transformaciones en los modos de producción, la ciencia y las tecnologías, la liberación de la mujer y su incorporación al mercado de trabajo, la urbanización, el “costo” reproductivo y el “valor” asignado a los hijos en relación con la disminución de la tasa de natalidad y el tamaño, estructura y dinámica de la familia. Por otra parte, las transformaciones en las instancias y los procesos de socialización de la infancia (medios masivos de comunicación, acceso a consumos culturales, internet, videojuegos, relaciones virtuales con iguales, etc.) son fenómenos que, en forma conjunta y estructural, están detrás del “empoderamiento” de los niños y adolescentes. Incluso la masificación y prolongación de la escolaridad han jugado y juegan un papel determinante en este cambio en los equilibrios de poder entre adultos y jóvenes.

Hubo una época en que los padres eran “dueños” (literalmente hablando) de sus hijos. Podían hacer con ellos lo que quisieran. Hoy el Estado fija límites a esta

potestad, está limitada por un marco normativo en función de intereses públicos. Lo mismo puede decirse del poder de los maestros sobre los alumnos. Hoy las cosas han cambiado, y los niños y adolescentes tienen derecho a expresarse, a participar en la toma de decisiones en asuntos que les competen, a proveerse de información, a su identidad y a muchos otros aspectos. En síntesis, hoy se espera que los niños gocen de derechos no sólo civiles, sino también sociales y políticos. Desde el punto de vista jurídico, este ha sido un cambio radical. Pero no todo el mundo tiene la misma interpretación y valoración de este proceso. Algunos piensan que lo que las nuevas generaciones ganan en derechos lo pierden en deberes. Pero esto no es más que una manera de resistir y desconocer la legitimidad de los derechos conquistados. En efecto, por lo general quienes denuncian el renunciamento a los deberes se refieren sobre todo al “deber de obediencia” al orden establecido. Muchos jóvenes tienden a rebelarse contra las injusticias, la discriminación y la legitimidad del “siempre fue así”. Por eso, en muchos casos se niegan a jugar el rol que la sociedad y las instituciones les asignan, y esta negación es considerada como una resistencia a cumplir con un “deber” que no tiene más justificación que la costumbre o la tradición.

Sin embargo, persiste una tensión: las nuevas generaciones no deben ser víctimas del autoritarismo, aunque deben insertarse en relaciones pedagógicas de autoridad para poder aprender. Tienen más poder que en otras épocas pero no tienen derecho a autoexcluirse de las instituciones educativas (no nos olvidemos que hay una obligación de ir a la escuela), que a su vez deben tener objetivos y reglas claros. Desde la perspectiva de las instituciones, esto supone un desafío mayúsculo a los dispositivos y procedimientos tradicionalmente empleados para “lidiar” con las nuevas generaciones.

La adaptación de las familias y las escuelas a la nueva realidad de la infancia y la adolescencia con derechos acarrea muchos “dolores de parto”. Sin embargo, no son pocas las experiencias creativas en materia de instauración de una nueva institucionalidad: niños y adolescentes que participan orgánicamente en consejos escolares donde se deciden cosas muy importantes para la escuela, tales como contenidos, tiempos, sistemas de evaluación, actividades, uso de recursos, definición de reglas de convivencia, resolución de conflictos; niños y adolescentes que tienen acceso a información del más diverso tipo y que además tienen derecho a expresarse en forma libre, colectiva y pública mediante diarios murales, periódicos y revistas del establecimiento, entre otros.

«Ya no hay disciplina en las instituciones escolares»

El problema de la escuela es que nadie pone orden: los pibes hacen lo que quieren. Si volviéramos a las amonestaciones y al puntero, todo se resolvería en un santiamén. Hay que fortalecer las sanciones.»

Si la sociedad argentina encuentra dificultades para mantener una base mínima de integración social, ¿por qué deberíamos suponer que las instituciones educativas (en especial las frecuentadas por adolescentes y jóvenes) serán capaces de garantizar el orden y la convivencia entre sus miembros? Todos los problemas sociales se manifiestan en la escuela porque están en el cuerpo y el espíritu de sus protagonistas: los alumnos, los maestros, las madres y padres de familia, etc. Las dificultades materiales y simbólicas (relacionadas con la esperanza, la confianza, el afecto) influyen sobre las conciencias y los comportamientos individuales y grupales, y dificultan la vida en sociedad.

En las escuelas de América Latina siempre hubo infractores, alumnos que no respetaban los reglamentos de disciplina. En muchos casos, la consecuencia de una indisciplina (individual o grupal) era el desorden en el aula y/o la institución y la suspensión del normal desarrollo del trabajo escolar. Pero el o los transgresores no cuestionaban la validez de la norma ni de los encargados de vigilar su cumplimiento y, eventualmente, de aplicar las sanciones correspondientes. Por eso los que transgredían solían hacerlo solapadamente, para no ser identificados. Esto indicaba, de alguna manera, que reconocían la legitimidad de las sanciones.

Hoy, en muchos establecimientos educativos, en especial en las grandes metrópolis urbanas, aparece en forma sistemática una nueva forma de desorden que podría denominarse “anómica,” en la medida en que sus protagonistas no reconocen el valor de las normas que regulan la convivencia. Por eso no necesitan ocultarse para cometer las infracciones, sino que lo hacen a la luz del día y, podríamos decir, “en la propia cara” de los adultos responsables del mantenimiento del orden. En estos casos, los castigos que se aplican pierden por completo su sentido, ya que no son percibidos como tales por los “castigados”. Para muchos

adolescentes, los castigos escolares son “trofeos” que los enaltecen ante sus pares, dentro y fuera de la escuela. Las sanciones no tienen efecto en sí mismas, como acto objetivo y exterior, sino en la medida en que son percibidas como tales por el agente de la infracción, que a raíz de eso debe sentirse “culpable” y considerarse merecedor del castigo.

El respeto a un conjunto de reglas es necesario en cualquier institución. Como ya dijimos en referencia a la autoridad, estas no pueden ser totalmente exteriores e impuestas a los miembros de la comunidad escolar. En muchas circunscripciones, el reglamento de disciplina viene “de afuera” y “de arriba”, es decir, del Ministerio de Educación, pero bien podría ser el resultado de una deliberación interna de la institución escolar, que desde luego debería respetar el ordenamiento legal vigente (leyes y códigos generales). En las sociedades modernas, la legitimidad del orden no puede basarse en la tradición del “siempre fue así” ni en la creencia en un “legislador” omnisciente: sólo vale y funciona el orden autofundado, es decir, construido colectivamente entre los miembros de una asociación. Siendo así, las comunidades educativas deben movilizar el máximo de buena voluntad, solidaridad, creatividad, imaginación, control de las emociones y reflexividad para “que haya escuela” y el aprendizaje tenga lugar.

El orden democrático supone que todos los que participan deben compartir un propósito para poder orientar sus esfuerzos en una misma dirección. Las primeras semanas del ciclo escolar deberían estar dedicadas a construir este “sentido común” de la experiencia educativa, de modo que todos puedan identificarse con ese conjunto mínimo de reglas que regulan la vida de cualquier institución social y favorecen el logro de objetivos preestablecidos. Estas reglas no sólo deberán prever cómo conducirse frente a las inevitables infracciones, sino que deberán orientar prácticas positivas que favorezcan la integración y el trabajo armónico entre los actores de la vida escolar. Estas prácticas se relacionan con la búsqueda del sentido de pertenencia institucional, el respeto por los otros, la cooperación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones en grupo, la administración y resolución de conflictos, la creación colectiva, el pluralismo y la valorización de la diversidad, etc. Estas competencias, tan importantes para la convivencia democrática, no son “naturales” o “innatas” sino aprendidas. Y qué mejor lugar que la escuela para desarrollar y consolidar estos aprendizajes que podrán ser transferidos al resto de los campos (la familia, el grupo de amigos, el club, el trabajo, la iglesia, etc.) que estructuran la vida humana en nuestra sociedad.

«La escuela es como la cárcel, limita la espontaneidad y la libertad del niño

La educación uniformiza a las personas, anula la creatividad y pretende transformar a los niños en robots obedientes y estandarizados.»

Todos hemos experimentado en carne propia, o a través de relatos de amigos, al docente y la escuela represiva. El docente autoritario es aquel que impone su voluntad a partir del miedo y el castigo. En un contexto institucional de ese tipo ¿cómo pueden ver los jóvenes a los adultos? Frases como “nos limitan”, “nos reprimen”, “nos enseñan a ignorar”, “la escuela nos subestima”, “nos faltan el respeto y después quieren que los respetemos a ellos” son muy habituales.

Situaciones como estas nos obligan a dos reflexiones. Por una parte, cómo transformar la mirada de los adultos, lo cual resulta imprescindible para cualquier nueva dinámica. Por otra parte, comprender por qué esta imagen se ha asociado tan habitualmente a la escuela, como si realmente representara un promedio, cuando en el mundo actual es más bien una situación aislada, incluso excepcional. La cuestión se transforma en una mitomanía cuando constatamos que se generalizó la creencia de que “transmitir conocimientos” es una práctica autoritaria, que por sí misma genera “sujetos pasivos”.

Un ejemplo reciente es la película *La educación prohibida*, un documental dirigido por Germán Doin Campos y estrenado en 2012, que a fines de ese año alcanzó casi cuatro millones y medio de reproducciones en YouTube. Esta cantidad inusitada de espectadores prueba que movilizó una sensibilidad manifiesta o latente en muchas personas. No se trata de una crítica de la escuela contemporánea sino de un alegato libertario contra todo intento de institucionalizar el aprendizaje, que debería transcurrir libremente, sin programas, horarios, métodos, exámenes, etc.

Es relativamente fácil denunciar a las instituciones, más aún a una institución estatal y para colmo “obligatoria” como la escuela. Si se niega la institución, sólo quedan los individuos libres... y librados a su suerte. Debería resultar obvio que se

trata de una libertad sin historia y, en última instancia, sin sociedad, sin colectividad. Sin embargo, como dijimos, la crítica de la escuela es tan vieja como la escuela misma, lo cual es un indicador de su ineficacia histórica. En cierta medida, el humor antiinstitucional es una suerte de reacción frente a los excesos del autoritarismo escolar (y de todo tipo). Estos sí han existido y siguen existiendo. Pero no hay que confundir autoridad con autoritarismo, ni tampoco orden autoritario con orden democrático y autofundado.

En muchos casos, la pedagogía antiinstitucional (y a veces anties-tatal) termina siendo la cobertura ideológica de iniciativas institucionales privadas no convencionales y por lo general destinadas a grupos sociales muy particularizados. Es el caso de las escuelas Waldorf, Montessori y otras que funcionan para minorías sociales y culturales bien determinadas que, en su mayoría, no tienen nada de antiinstitucional: se trata más bien de propuestas idiosincrásicas, esto es, diferentes de las tradicionales. En general, estas escuelas “no tradicionales” son frecuentadas por niños que han heredado un capital cultural que coincide con la propuesta educativa de estas instituciones, tanto en términos de contenidos como de modelo de trabajo pedagógico. Poseen ya lenguajes, intereses y modos de hacer las cosas que facilitan una pedagogía implícita, menos estructurada, más centrada en el “interés” de los niños y en su propia actividad autónoma. Por último, cabe destacar que estas pedagogías, pese a su antigüedad y relativo prestigio, nunca alcanzaron dimensiones masivas, ya que sus condiciones sociales y culturales de existencia no son fáciles de generalizar.

«Hay demasiado autoritarismo en la escuela»

La escuela es una institución disciplinaria y represiva donde los docentes ejercen su poder sobre los estudiantes en forma arbitraria, lo que resulta incompatible con sus derechos en una sociedad democrática.»

El autoritarismo escolar no parece ser la regla sino la excepción. Y si bien la mitomanía del ejercicio de autoritarismo en la escuela no sería mayoritaria en una encuesta, debe ser abordada por el simple hecho de que tiene el poder de clausurar la reflexión y el debate. ¿De dónde viene la potencia de un mito que seguimos encontrando una y otra vez, especialmente entre personas ligadas al mundo de la educación y las escuelas?

En primer lugar, no debemos olvidar que este discurso antiautoritario fue generado y difundido originariamente como reacción ante un contexto y un escenario donde no sólo la escuela sino el resto de la sociedad funcionaban bajo un régimen claramente autoritario. En este marco, el discurso antiautoritario expresaba la reivindicación justa de un grupo de personas que buscaban el reconocimiento de algunos derechos que los sectores socialmente dominantes les negaban, tanto dentro como fuera de la escuela. En este sentido, la reacción antiautoritaria fue saludable y necesaria. Sin embargo, en un contexto por completo diferente (por razones que veremos enseguida), el discurso antiautoritario queda girando en el vacío, ya que su crítica apunta a una escuela que ya no existe. Hoy por hoy, cuando el problema parece ser precisamente el contrario, el discurso antiautoritario no sólo peca de ingenuidad sino que incluso puede contribuir a agravar una situación de por sí compleja.

Una confusión muy extendida en la Argentina alude al ejercicio de la autoridad y los rasgos autoritarios. Las críticas al autoritarismo pueden transformarse en desconfianza ante toda forma de autoridad, incluidas sus modalidades legítimas y necesarias. Esto implica una suerte de “horizontalidad brutal” que parte del supuesto de que no existen ni pueden existir jerarquías legítimas. ¿Qué sucede cuando un experto en temas científicos es confrontado con

frases como “¿y este qué sabe? ¿A mí me la va a venir a contar?”? Si alguien dijera entonces: “Sí, a vos y a mí nos va a explicar lo que sabe, que es muchísimo”, probablemente generaría una sensación confusa, y cierta imposibilidad de trazar el límite entre autoridad y autoritarismo atravesaría el ambiente.

Sin embargo, el vínculo pedagógico no sólo requiere sino que presupone la asimetría entre quien enseña y quien aprende. Nadie nace con conocimiento alguno de física teórica, genética o historia: si debo aprender, no tengo más remedio que aprender de quienes saben más que yo. Esa diferencia no sólo es obvia sino que es además legítima y necesaria.

La autoridad es una forma de poder, pero no cualquier forma de poder es autoridad. Una persona me da una orden. Si me apunta con un arma y ordena que le entregue mi dinero, tiene poder pero no autoridad. Si me da una orden que yo no puedo cumplir (por ejemplo, que mate a alguien) tendrá el poder de matarme pero no el de obligarme a hacer lo que quiere. Pero si la relación no se funda en el poder físico, todo cambia. Por ejemplo, si en medio de una inundación un vecino que organiza la evacuación y el cuidado de los afectados me grita que agarre a un niño, se trata de una autoridad legítima. El intendente o cualquiera de sus funcionarios pueden exigirme que cumpla una norma. En qué medida una sociedad cumple las normas establecidas por los funcionarios que esa misma sociedad elige y en qué medida no lo hace es una pregunta crucial para comprender el funcionamiento social de la autoridad. Ahora bien, más que como un abuso de autoridad, el autoritarismo puede entenderse como lo contrario de la autoridad. Es decir, como coacción.

Los argentinos tenemos un problema. Por múltiples motivos –entre ellos, haber atravesado varias experiencias autoritarias extremas–, con mucha facilidad confundimos autoridad con autoritarismo, y el rechazo a este se convierte en impugnación de todo principio de autoridad. Como correlato, apuntamos a un tipo específico de igualitarismo que es el cualunquismo y vamos erosionando el funcionamiento de las instituciones básicas, como las escuelas. Ninguna solución provendrá de incrementar el autoritarismo, porque eso sería disminuir la construcción de autoridad. Tampoco de la demagogia. Tenemos que reconocer y comprender los orígenes del problema. Y formar docentes que asuman la tarea de construcción de autoridad como un proceso complejo, desafiante y crucial.

«Cada vez hay más violencia en las escuelas

Las escuelas en la Argentina están fuera de control.»

Las noticias sobre la “violencia escolar” van en constante aumento. Si antes –se nos dice– las escuelas estaban preservadas de este flagelo, ahora se han vuelto terriblemente violentas. Pero esta afirmación encierra muchos problemas.

Consideremos un momento lo siguiente: cuando alguien se pelea con un compañero en el lugar de trabajo no hablamos de “violencia laboral”, y cuando en el Congreso dos diputados se trezan y uno recibe un cachetazo tampoco calificamos el hecho como “violencia legislativa”. Si quisiéramos usar esas expresiones probablemente nos corregirían, indicándonos que deberíamos hablar de “violencia en el lugar de trabajo” o “violencia en el Congreso”. Y sin embargo, cuando eso ocurre en la escuela, nadie duda ni considera inapropiado utilizar la expresión “violencia escolar”.

“Violencia escolar” es una expresión tramposa, porque introduce de contrabando un supuesto o una teoría sobre las causas y la responsabilidad por la violencia en los establecimientos escolares. Hablar de “violencia escolar” implica que la escuela es siempre y en toda circunstancia responsable de los hechos de violencia que ocurren en su interior. Sin embargo, hace ya bastante tiempo que los investigadores especializados distinguen entre “violencia *hacia* la escuela”, “*en* la escuela” y “*de* la escuela”. Sólo a esta última cabría llamarla “violencia escolar”. Pero, como bien sabemos, la expresión es muchas veces utilizada en forma indiscriminada para las tres dimensiones por igual, sin importar si la escuela es blanco, escenario u origen de la violencia, lo que sobredimensiona su responsabilidad y capacidad de intervención, y al mismo tiempo la culpabiliza –por acción u omisión– por todo lo que ocurre entre sus paredes. Así, nos hemos acostumbrado a que, cuando una escuela es víctima de vandalismo, el hecho se clasifique como “violencia escolar”, aunque nos resultaría manifiestamente absurdo que, si un banco fuera apedreado por sus empleados, se hablara de “violencia laboral”.

Ahora bien, hasta aquí nos hemos ocupado del adjetivo “escolar”. Pero, ¿qué pasa con el sustantivo “violencia”? Lo primero que debemos decir es que “violencia”, cuando se refiere a los hechos que tienen lugar en la escuela, es un término bastante impreciso que alude a fenómenos sumamente heterogéneos, desde discriminación e insultos hasta homicidios cometidos con armas de fuego. Incluirlos sin distinciones en la categoría de “violencia” es suponer que comparten algo y que, por lo tanto, tendrían causas y soluciones similares. Sin embargo, como mostraron varias investigaciones –entre ellas, un estudio comparativo llevado a cabo en Israel, los Estados Unidos y Canadá por Benbenishty y Astor en 1998–, lo que suele denominarse “violencia” en las escuelas incluye varios grupos de fenómenos con escasa o nula relación entre sí. Sus causas, dinámica, frecuencia y distribución varían muchísimo.

Así, por un lado están los casos de hostigamiento, que incluyen tanto las incivildades –las burlas, el hacer a un lado a uno o más compañeros, las “cargadas” ocasionales, los robos o destrucción de elementos menores– como las actitudes más sutiles pero igualmente insidiosas de discriminación y estigmatización por referencia a categorías étnicas o sociales. Por otro lado, están las agresiones de intensidad moderada –todas las situaciones que involucren uso de la fuerza o la amenaza de recurrir a él, así como el abuso sostenido que la literatura reciente denomina *bullying*– y los hechos serios de violencia, como la exhibición y el uso de armas o la provocación de lesiones serias. Por todo esto, pensar las tres dimensiones bajo una misma etiqueta de “violencia escolar” no sólo oscurece e impide comprender sus diferencias y sus dinámicas propias sino que además anula la posibilidad de aplicar medidas específicas.

Pensemos en un ejemplo propio de la escuela. Hoy por hoy, que dos o más estudiantes se embarquen en una pelea a puñetazos en el patio o a la salida de la escuela es considerado inadmisibles, al extremo de merecer un titular de “violencia escolar”. Pero tres o cuatro décadas atrás, el hecho de que jóvenes varones se enfrentaran regularmente a puñetazos –aunque fuera formalmente censurado o incluso sancionado– no sólo no era denominado “violencia”, sino que era considerado parte normal o incluso deseable del proceso de socialización masculino, de “hacerse hombre”, y los padres aprobaban o celebraban la primera pelea como parte de lo que los antropólogos suelen denominar un “rito de pasaje”, es decir, una ceremonia que marca el inicio de una nueva etapa en la vida.

A esto se agrega la visibilización repentina –y también bienvenida– de ciertas prácticas de larga data, como el abuso sostenido o *bullying*, que por primera vez son problematizadas. Lo extraño es que, una vez que las nombramos, podemos verlas y

entonces parece que atravesamos una “epidemia” de casos de *bullying*. En realidad, muchos de estos casos ya existían en forma sorda y anónima. Lo nuevo no es el *bullying*, sino el hecho de que ahora lo vemos y nos preocupa.

Es imposible dimensionar los conflictos que atravesaban las escuelas en el pasado, ya que hace apenas unos años se producen datos sobre lo que ocurre cotidianamente en los establecimientos educativos. Esos datos muestran que, en efecto, hay cosas que sólo ahora suceden, como la presencia minoritaria pero no por ello menos perturbadora de armas de fuego en algunos establecimientos. Y también muestran que otras cosas censurables que pasaban antes (por ejemplo, castigos físicos, insultos, violencia verbal, discriminación por género, raza o religión), y que tendemos a olvidar en virtud de nuestro reflejo nostálgico de que “todo tiempo pasado fue mejor”, ahora no pasan. Combatir estos usos indiscriminados y “mitomaníacos” de la expresión “violencia escolar” debería ser, por lo tanto, uno de los pasos imprescindibles para abordar lo que nos preocupa en relación con la violencia en la escuela.

Más allá de estas consideraciones, ¿qué muestran los datos disponibles sobre las escuelas argentinas? Una serie de relevamientos sobre las percepciones que los propios alumnos tienen de sus escuelas, realizados en el marco del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) en 2005 y 2007, ofrecen datos interesantes.[2] El porcentaje de estudiantes que declara haber sido víctima de violencia en sentido estricto es sumamente bajo. Respecto de las formas de agresión que implican daño físico, sólo uno de cada ocho estudiantes admite haberlas sufrido alguna vez, y en lo atinente a las amenazas de daño esta frecuencia desciende a menos de uno de cada diez estudiantes. Respecto a los hechos de violencia presenciados, poco más de un cuarto de los encuestados manifiesta haber sido testigo frecuente de agresiones físicas entre alumnos y aún son menos quienes han presenciado amenazas de daño. La inmensa mayoría, por lo tanto, no sólo declara no haber sufrido sino que incluso afirma no haber visto en su escuela agresiones o amenazas. Ante la pregunta directa, el 70% de los alumnos considera que en su escuela no hay violencia, mientras que casi el 30% considera que sí.

Ocho de cada diez alumnos consideran que la escuela es un lugar donde se sienten bien tratados, y tres de cada cuatro dicen ser bien o muy bien tratados por sus compañeros. Destacan que son muchos los docentes que intervienen en la resolución de problemas de convivencia, y los datos sugieren que, cuando esto ocurre, las situaciones de violencia se reducen notoriamente.

Según una encuesta realizada por la UNIPE a maestros bonaerenses, a fines

de 2011, un 25% señaló que había experimentado alguna “situación conflictiva con los padres de sus estudiantes”. A su vez, sólo el 34,7% manifestó haber tenido alguna experiencia con “padres que protagonizan actos de violencia verbal, profieren insultos y/o gritan en la escuela”.

En síntesis, según algunos docentes, directivos, padres y estudiantes, las escuelas argentinas tienen hoy problemas de violencia, pero cuando se les pregunta por su propia experiencia afirman que en sus escuelas “el clima es bueno y no hay violencia”. Claramente tenemos aquí un mito en acción. Una vez más: una cosa es conocer situaciones de violencia en la propia escuela y otra muy distinta es conocer la violencia en el sistema escolar en su conjunto. En el segundo caso, el “conozco” es señal de lo que los sociólogos llaman “experiencia mediada”: es decir, se conoce a través de lo que informan los medios masivos de comunicación.

2 En el primer caso, la encuesta se realizó entre 2005 y 2006. Aplicó un cuestionario a 1360 cursos de 9º año del EGB y a 1575 secciones en 3º del Polimodal de todo el país. Esto equivale a más de 35 000 alumnos en cada uno de los años de estudio. Aproximadamente, las tres cuartas partes de los alumnos y de las secciones corresponden al sector de gestión estatal, y el resto, al sector privado. Ambos trabajos están disponibles *online*.

«Las escuelas públicas son las más violentas, especialmente las de sectores bajos. La escuela privada viene zafando

Las escuelas públicas, en especial las de zonas más desfavorecidas, están atravesadas por problemas serios de violencia, mientras que en las privadas prevalece el clima de disciplina y concordia propio de la escuela de antes.»

La oposición mitológica entre escuelas “públicas” y “privadas” reaparece aquí con toda su fuerza. En su versión relacionada con la violencia, el mito afirma que esta sería, en todo caso, un problema de las escuelas públicas –en particular las de las zonas más desfavorecidas–, mientras que las escuelas privadas, por el contrario, estarían libres del flagelo. A esta oposición subyace la asociación espuria entre nivel socioeconómico y sector educativo, fundada sobre una distinción social y de clase. Los pobres –que serían la clientela de la “escuela pública” en su versión mitológica– serían “violentos” y resolverían sus problemas a trompadas, puntazos o tiros, mientras que los sectores medios –que concurrirían a la versión igualmente mitologizada de la “escuela privada”– habrían aprendido a resolver sus problemas de forma más “civilizada”. Ambas actitudes, por lo tanto, tendrían como consecuencia distintas clases de escuelas y distintos niveles de “violencia”.

Las investigaciones realizadas en el marco del ONE por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas muestran lo siguiente: si se comparan sectores o clases sociales, no se registran diferencias significativas respecto al número de estudiantes que dicen haber sido víctimas de algún episodio de violencia entre alumnos. Asimismo, las estudiantes de escuelas de gestión estatal y privada no presentan diferencias significativas en cuanto a episodios de los que hayan sido víctimas o que hayan presenciado. Por otro lado, la discriminación en cualquiera de sus formas (por color de piel, por religión, por la condición de inmigrante, por preferencias musicales, futbolísticas o de vestimenta) ocupa un lugar central en los relatos de los alumnos de ambas jurisdicciones y de escuelas tanto públicas como privadas.

La investigación realizada por Unicef y FLACSO Argentina, por su parte,

señala que, si bien entre los encuestados de las escuelas de gestión privada se cree que en las escuelas públicas la violencia es un problema (otro ejemplo de cómo divergen la experiencia directa y la mediada), la evidencia muestra que no hay diferencias significativas en los niveles de violencia sufrida, reportada o temida en las escuelas de uno y otro sector.

Ahora bien, lo que en ocasiones puede variar según la condición pública o privada de la escuela es el tipo de violencia reportada con mayor frecuencia o que es objeto de una preocupación más intensa. Así, según los estudios realizados en el marco del ONE, en el nivel EGB3 de las escuelas públicas tienen mayor peso relativo las amenazas de daño y los golpes y lastimaduras, mientras que en las privadas pesan más las amenazas o lesiones perpetradas por patotas y el robo por la fuerza o mediante amenazas (aunque nuevamente las diferencias se diluyen en el nivel Polimodal). En las escuelas de gestión pública predomina una concepción de violencia más ligada a la fuerza física, mientras que las definiciones de violencia más amplias –que incluyen discriminación, maltrato y hostigamiento– se extienden entre los docentes, directivos y padres de las escuelas de gestión privada. En las escuelas de clase media alta –como mostró Kornblit– se mencionan con mayor frecuencia las agresiones verbales, un alto grado de exigencia por parte de los alumnos hacia los adultos, la escasa motivación para la tarea o la falta de cuestionamiento de las normas establecidas; en las escuelas de clase media se hace hincapié en las manifestaciones de violencia dirigidas principalmente a la institución escolar, las conductas de agresión verbal, el “ruido” permanente, la segmentación entre grupos de alumnos y el importante cuestionamiento a las normas institucionales. Y en las escuelas de clase baja se menciona la violencia dirigida principalmente a las personas y los ataques a la propiedad privada, las agresiones físicas y verbales y los robos. Sin embargo, y pese a estas diferencias, los niveles de violencia reportados por todos los actores son comparables, y la idea de que las escuelas “privadas” son vividas como menos violentas que las públicas se muestra como lo que en realidad es: un mito.

Otro dato interesante de la encuesta de Unicef y FLACSO surge cuando se les pregunta a las madres de familia de sectores urbanos pobres cuál es su opinión sobre el trato que cada alumno recibe en la escuela, tanto de parte de los otros alumnos como de los docentes en tanto responsables del ejercicio de la autoridad. En este segundo caso, el trato igualitario tiene que ver no sólo con el respeto a la diferencia, sino también con las oportunidades de aprendizaje cuando están en juego instancias concretas del trabajo escolar (dictado de clase, explicaciones, respuesta a preguntas o inquietudes de los alumnos, administración y calificación de exámenes, etc.). Aquí, “el trato no igualitario” puede estar relacionado con la

atención que los docentes prestan a cada alumno, la predisposición a atender situaciones de dificultad, y las clasificaciones y expectativas de los docentes respecto del desempeño presente y futuro de sus estudiantes. En este caso, un trato no igualitario, además de vulnerar derechos, puede asociarse al fenómeno de las profecías autocumplidas (tradicionalmente conocidas como “efecto Pigmalión”).

Sólo el 6% de las madres encuestadas afirman que sus hijos no son tratados igual que los demás. Como la pregunta es genérica, es difícil saber quiénes son los que no respetan la norma de la igualdad en el trato, pero es probable que cuando las madres opinan se estén refiriendo al trato que sus hijos reciben de los maestros y profesores. Si bien lo que aquí se mide no es un fenómeno objetivo sino una percepción, cabe suponer que se trata de una percepción fundada, ya que las madres por lo general están más informadas sobre la calidad de las relaciones sociales en la escuela y en especial sobre el trato que reciben sus hijos que sobre otras dimensiones más técnicas de la vida escolar (métodos pedagógicos empleados, sistemas de evaluación, contenidos desarrollados, etc.).[3] Vale agregar que, cuando se interroga a los adolescentes, el resultado es análogo, es decir, que sólo el 6% considera que no es tratado igual que los demás en el establecimiento educativo que frecuenta.

La imagen que arrojan estos y otros estudios de largo alcance en cierta medida contrasta con la dramaticidad que transmiten los episodios de indisciplina y violencia escolar que periódicamente aparecen en los medios masivos de comunicación. En todo caso, para no realizar generalizaciones apresuradas, conviene redimensionarlos a la luz de los estudios sociológicos. Es cierto que ningún porcentaje “frío” tiene la misma capacidad de movilizar emociones (indignación, impotencia, miedo, tristeza, rabia, etc.) que presenta un caso de violencia en la escuela. El caso se “hace ver”, es “caliente”, mientras que el dato es parte de un cálculo que sólo apela al razonamiento. Es obvio que como producto mediático, el caso tiene mucho más valor que el porcentaje, en la medida en que es más rentable en términos de audiencia y repercusión. Sin embargo, para mantener el equilibrio es preciso reconocer que el caso concreto dice cosas sobre las cualidades de un fenómeno que el porcentaje, por ser una relación, no puede decir. Pero para hacerse una idea del fenómeno como hecho social es preciso compensar la información del caso con la que proveen las cifras. Estas muestran la propiedad de un conjunto (una escuela, las escuelas de un barrio o distrito escolar, todo el sistema escolar, etc.), mientras que el caso, por su naturaleza misma, no permite la generalización.

Por último, el trato mayoritariamente igualitario que reciben los alumnos en

los establecimientos escolares también es un elemento positivo en términos de la calidad de la oferta educativa. Sin embargo, esta actitud cobra una nueva dimensión a la luz de un hecho cada vez más evidente: los establecimientos escolares tienden a ser más homogéneos desde el punto de vista del origen social de sus alumnos. Si esto fuera en efecto así, se estaría dando un “trato igualitario” a los iguales. Es probable que la discriminación en la escuela sea también (y cada vez en mayor medida) un hecho “objetivo” y estructural, es decir que transcurre más allá de la intencionalidad y la voluntad de los agentes escolares. Desde este punto de vista, el que discrimina es el sistema (y no los docentes subjetivamente considerados), al ofrecer oportunidades educativas diferenciadas en función del origen social de los estudiantes. Este tipo de discriminación es muy eficaz y, al mismo tiempo, más económica y menos conflictiva porque tiene menos oportunidad de ser percibida como tal por los propios protagonistas.

3 Es interesante notar que, cuando se interroga a las madres de familia acerca de las distintas dimensiones de la experiencia escolar de los alumnos de su hogar, el índice de respuesta es, en todos los casos, cercano al 100%.

«La crisis de autoridad de la escuela empieza en las familias

Los padres de hoy desautorizan a la escuela. Así, los alumnos nunca podrán respetar a los docentes.»

Este diagnóstico generalizado, que coloca a la familia en la base de los problemas de la escuela, se aplica preeminentemente a esa “crisis de autoridad” de la que ya hemos hablado y que tiene como consecuencia que los estudiantes no respeten a sus docentes ni a la institución. Dado que la fórmula explicativa relacionada con la “crisis de la familia” puede resultar algo “conservadora” para ciertos círculos bienpensantes, algunos prefieren huir por la tangente y saltar al problema de los adultos y los límites. Así, la cuestión de la autoridad se diluye en la relación generacional o en un diagnóstico difuso que no explicita qué tipo de adultos son responsables de los problemas de autoridad.

Con frecuencia se señala que el vínculo entre las escuelas y los docentes y los padres de los alumnos es cada vez más difícil. La situación enrarecida se atribuye a las transformaciones culturales que habrían desacralizado la institución escolar y puesto en inconveniente pie de igualdad a los docentes con los padres o tutores de los estudiantes. En otras ocasiones, se busca explicar los desencuentros apelando a los cambios en la composición social de los estudiantes. Según muchos docentes, las actitudes de los padres cuestionan su “autoridad” y el lugar de la educación en la sociedad. Por otra parte, en muchos territorios urbanos el promedio de escolaridad de los padres iguala o supera al de los maestros (padres universitarios, docentes de nivel terciario no universitario). Este achicamiento de las distancias sociales y culturales pone en pie de igualdad a docentes y padres, quienes se sienten autorizados a controlar, discutir, argumentar, plantear demandas al maestro y a la escuela, individual o colectivamente (más lo primero que lo segundo, cabe agregar...).

En una encuesta realizada en 2011 por el Observatorio Educativo de la UNIPE, los docentes reseñaban algunas situaciones conflictivas que les habían tocado vivir con los padres de los estudiantes. Las más frecuentemente señaladas

fueron la violencia verbal, los insultos o gritos de los padres en la escuela, motivados, la mayoría de las veces, por la disconformidad con las calificaciones otorgadas. Muchos docentes explicaban las dificultades de este vínculo aludiendo a una actitud de los padres caracterizada por la falta de respeto a su autoridad. También hacían referencia al “nivel educativo o cultural” como parte del problema, pero atribuían las dificultades tanto a los padres de nivel “bajo” como a los de nivel “alto”, que “piensan que saben todo”. En escuelas privadas, la falta de respeto a la autoridad toma una forma novedosa y mercantilizada, según la cual algunos padres creen que “porque pagan una cuota el docente es su empleado y tiene que hacer todo lo que ellos quieran”.

La encuesta relevó una serie de experiencias de relación muy positiva con los padres, que incluían su participación en los eventos escolares, en los arreglos o reparaciones de la escuela e incluso palabras de reconocimiento muy sentidas por la tarea que los docentes realizaron en el año escolar “con sus hijos”. Sin embargo, el tono general del vínculo parece estar marcado por la descomposición de una jerarquía, de una autoridad que en el pasado parecía blindar a los maestros frente a situaciones potencialmente conflictivas.

En relación con esta cuestión, vale la pena mencionar un trabajo del antropólogo Daniel Míguez de hace una década, que muestra hasta qué punto la supuesta relación de delegación-continuidad entre “padres” y “docentes” no puede darse por sentada. Míguez preguntó a estudiantes de escuelas medias si la autoridad es algo que “es dado” o “que debe ganarse”. Obviamente, la inmensa mayoría respondió que “debe ganarse”. Pero cuando desdobló la pregunta y preguntó por separado respecto de la autoridad de los padres, por un lado y, la de los docentes, por otro, obtuvo una cantidad significativa de respuestas que sostenían que la autoridad de los padres “es dada”, mientras que la de los docentes “debe ganarse”. Cabe suponer que, si esta misma pregunta hubiese sido formulada medio siglo atrás, la respuesta habría sido “es dada” en ambas circunstancias, lo cual habla de cierta fisura en el modo de pensar la autoridad de los padres y la de los docentes.

Aun así, debemos insistir en algo que ya sugerimos cuando hablamos de la cuestión de la autoridad, y es que nuestra imagen de que en la “escuela de antes” había más autoridad tiene un componente ilusorio. Todos sabemos que como idea “la letra con sangre entra” se extendió en el tiempo y se consideraba normal que un docente castigara físicamente a los estudiantes en caso de transgresión. Uno de los autores cursó tres años de la secundaria en la última dictadura y recuerda que su profesora de matemáticas, cuando escribía en el pizarrón y escuchaba a dos

alumnos hablar, se daba vuelta y les arrojaba la tiza. E incluso algún borrador. Esas acciones nunca fueron percibidas por los alumnos como un acto ilegal que debía ser denunciado o siquiera como un acto de violencia.

Con el paso del tiempo y el despliegue de los derechos consustanciales con una sociedad democrática, hemos terminado por considerar que la coacción física es inaceptable en nuestras escuelas –y por eso la llamamos “violencia”– y la hemos borrado de nuestra memoria de corto plazo, de modo que, cuando miramos hacia atrás, la convivencia en la idílica “escuela de antes” parece sostenida mágicamente por la autoridad de sus docentes y respaldada por las familias, cuando en realidad era sostenida por una mezcla de autoridad y coacción considerada legítima por unos y otros. En algunos países “avanzados” de Europa, como Gran Bretaña, donde el castigo físico a los estudiantes era admitido hasta hace muy poco tiempo, se reconoce este hecho y por eso las demandas de una mayor “autoridad” docente vienen de la mano de demandas explícitas para reinstaurar el castigo físico. Nosotros, periféricos y tercermundistas, no hemos llegado tan lejos.

De todos modos, es preciso reconocer que las dificultades en la relación entre familia y escuela no son nuevas, sino que se manifiestan bajo nuevas formas, en muchos casos muy conflictivas, en especial allí donde existe una distancia mayor entre el mandato social de la escuela y las expectativas de la familia. Antes que pretender eliminar el conflicto, es preciso prevenirlo y gestionarlo de la forma más “civilizada” posible. Para hacer esto, lo más útil es revisar prejuicios recíprocos y alcanzar un grado eficaz de comunicación y diálogo entre las partes.

6. Mitos sobre la escuela pública y privada



¿Por qué defendemos la escuela pública? Si uno desea un país más democrático e igualitario, la educación es un derecho. Si el derecho no incluye una educación de alta calidad, al menos tan buena como la formación a la que acceden las elites, no estamos garantizando plenamente la igualdad de oportunidades. Cada vez que la escuela pública ve afectado su funcionamiento de manera que la educación que puede ofrecer está por debajo de las escuelas privadas, se lesiona el derecho de los niños a recibir conocimientos en igualdad de condiciones. El mundo real está lleno de desafíos, y la escuela es un sitio estratégico para que la sociedad aprenda a convivir en la heterogeneidad. Esto no podría lograrse si la formación “privada” no estuviera regulada por el Estado en algunos contenidos básicos. De hecho, según la ley, todas las escuelas son de carácter público, sólo que algunas son de “gestión privada”. El Estado debe ejercer una regulación basada en acuerdos y consensos amplios sobre el currículum de todas ellas.

En la Argentina, con el tiempo se fue edificando una tradición de educación pública, gratuita y laica. Eso produjo la frecuente asociación de estos tres términos, como si fueran características intrínsecas de lo público. Pero hay países donde la educación pública es religiosa y otros donde no es gratuita. En la Argentina todavía hay, en algunas provincias, enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Del mismo modo, el hecho de que los posgrados universitarios sean pagos no significa que no sean públicos.

Hay problemas sociales que sólo tienen soluciones colectivas o públicas. Desde fines del siglo XIX, la educación fue, primero, una obligación, una cuestión de Estado (no de mercado), y luego, un derecho. Diversas fuentes coinciden en que el crecimiento de las clases medias genera un crecimiento de la educación privada. Se trata básicamente de familias en las que ambos padres trabajan, lo que los lleva a buscar la doble escolaridad y la previsibilidad de que no habrá huelgas (porque ellos deberán concurrir a sus trabajos de todos modos). A esto pueden sumarse ciertas presunciones discutibles sobre la calidad de ambos tipos de educación y (por parte de quienes pueden escoger) una tendencia más profunda a evitar las situaciones de heterogeneidad social. De modo similar, en las últimas décadas ha habido una tendencia social al crecimiento sostenido de los servicios de salud, seguridad y las urbanizaciones privadas.

La expansión histórica de la matrícula de la escuela privada –iniciada en las décadas de 1940 o 1960, según los distintos investigadores– convive hoy, aunque no a la par, con la expansión de la matrícula en la escuela pública, que alcanza a nuevos grupos sociales aún no escolarizados.

«Las escuelas privadas son mejores que las públicas»

Lo público siempre es ineficiente. Lo privado alcanza mayores logros por el impulso que genera la competencia. Si se privatizara la oferta educativa, habría más libertad y la calidad de la enseñanza mejoraría rápidamente.»

Los ideólogos del neoliberalismo pretenden imponer una visión que condena a la educación pública por ser intrínsecamente ineficiente e irracional, y llaman a introducir mecanismos de mercado que descentralicen las decisiones empoderando a las familias. Esta perspectiva no coincide con las valoraciones y expectativas de la mayoría de la población argentina. Pese a las críticas de los ciudadanos hacia la escuela pública (muchas de ellas merecidas), la mayoría de ellos siguen considerando que el acceso al conocimiento y la cultura es una cuestión de derecho y no de mercado. Y no hay derecho sin Estado, es decir, sin ese lugar donde se construye y garantiza un “interés general”.

Aunque una significativa proporción de familias tenga opiniones muy críticas sobre la gestión y el desempeño de las escuelas públicas, una parte de esas críticas no apuntan a aspectos específicamente pedagógicos. Muchos padres señalan que las escuelas privadas son mejores porque perciben un orden que no ven en la enseñanza pública o porque el dictado de las clases está garantizado. Menos frecuente es escuchar quejas respecto de que en la escuela pública “se aprenda menos” que en la privada.

En efecto, la evidencia empírica disponible indica que no se aprende más en las escuelas privadas. Los resultados de las pruebas de aprendizaje implementadas en diversos países permiten evaluar los conocimientos de los estudiantes en algunas materias centrales. Si se compara una escuela privada de sectores medios altos con una escuela pública de sectores medios bajos, el caudal de aprendizaje será mayor en la primera. Pero eso no se debe a que una de las escuelas sea pública y la otra privada, sino a que el nivel socioeconómico y educativo de los padres es un factor determinante en la capacidad o la posibilidad de aprendizaje de los alumnos. Así, cuando se comparan alumnos de escuelas diferentes pero de igual nivel

socioeconómico no hay diferencias en los aprendizajes, pero sí los hay cuando se comparan dos escuelas públicas donde concurren alumnos de estratos sociales muy diferenciados.

Dicho de otro modo, las diferencias en cantidad de respuestas correctas no se deben a “algo que les da la escuela privada” sino a lo que buena parte de los alumnos que asisten a escuelas privadas “traen desde la casa”. Como la matrícula de los colegios privados tiende a provenir de sectores profesionales o de más alto capital cultural, sus niveles de conocimiento son mayores, pero no como resultado de la enseñanza de la escuela privada. No hay base científica que permita afirmar que las escuelas privadas son mejores, en términos de aprendizaje, que las públicas. Pero cuando los padres hablan de “la calidad de la escuela” de sus hijos no utilizan la expresión tal como la entienden las pruebas estandarizadas, ya que en sus valoraciones son muy importantes el estado del edificio, la amplitud de criterios de los directivos, la riqueza de las actividades “extracurriculares” y/o las características generales del alumnado.

En América Latina ha crecido la educación privada incluso en contextos de salida de los modelos neoliberales, cuando todos los países han experimentado un crecimiento económico que mejoró las posibilidades familiares de gastar en bienes no esenciales (que no hacen a la mera supervivencia). Un reciente estudio del CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) evidencia que, entre 2000 y 2011, en diez países seleccionados de la región se incrementó la proporción de estudiantes que asiste a escuelas privadas. En la Argentina ese crecimiento ha sido inferior al promedio de la región. En los diez países seleccionados, tomados en conjunto, el porcentaje de alumnos en escuelas privadas aumentó del 18 al 23%. En promedio, creció un 28%, y en la Argentina en particular, un 19%. En Brasil y en Perú casi se duplicaron los alumnos que asisten a escuelas privadas; en Chile aumentaron del 47 al 59%, y en la Argentina, del 21 al 25%. Es decir que la expansión relativa de las escuelas privadas se produjo en un período de relativa prosperidad y de incorporación de sectores populares a la clase media, algo que siempre tiene su correlato en las cuestiones educativas.

Por otra parte, habría que preguntarse también si las escuelas privadas de hoy son como las de antes. Si bien siguen existiendo instituciones que alientan actitudes competitivas o valores religiosos, hay otras que alientan proyectos innovadores, promueven el respeto por los derechos humanos, conciben los procesos educativos en términos de inclusión y apuestan a diversificar la proveniencia social de los alumnos para garantizar una educación en un medio más

pluralista. Es posible entonces que algunas familias elijan el sector privado por la mayor capacidad, rapidez o flexibilidad de algunas instituciones para adaptarse a estas nuevas realidades o sensibilidades. Por lo tanto, el significado del crecimiento de la educación privada en la actualidad puede no ser el mismo que en décadas pasadas.

Utilizar estos datos para enunciar frases rimbombantes como “la educación se está privatizando” es absurdo. En el auge neoliberal, el proceso privatizador no pudo avanzar. Los intentos de implementar las conocidas “escuelas chárter” (formas de autogestión con implicancias privatizadoras) o de arancelar las universidades públicas fueron desbaratados por la resistencia de la sociedad. Ya hemos dicho que el incremento del presupuesto educativo se plasmó en mayores recursos, como libros, materiales pedagógicos, mejoras en la infraestructura y recuperación de los salarios docentes. Una encuesta de opinión realizada en 2012 por el Barómetro de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina, entre padres de alumnos, mostraba cómo había crecido la imagen positiva de las escuelas públicas a las que enviaban a sus hijos, debido a las mejoras concretas en el equipamiento y la infraestructura. Esa mejora no logró, sin embargo, plasmarse en lo pedagógico. Si bien ahí está planteado el debate hoy en día, sería absurdo afirmar que estamos ante un proceso de privatización, máxime cuando las transferencias de recursos a instituciones de gestión privada son casi exclusivamente de las provincias, y el caudal de recursos está estancado desde hace más de quince años en el 13% del total del presupuesto educativo de esas jurisdicciones.

«Carece de importancia que crezca la inscripción a escuelas privadas

Que cada uno elija la escuela donde quiere enviar a sus hijos. La disminución de la matrícula en las escuelas públicas es un tema irrelevante.»

En las grandes ciudades, llegado el momento inevitable, un sector importante de la población se dedica a buscar información, pensar y decidir en qué escuela inscribirá a sus hijos. Utiliza diversos criterios: variables como la distancia, la calidad y el perfil de la institución, el carácter gratuito, el monto de la cuota, la jornada simple o doble, entre otros.

A pesar del mayor presupuesto y de los logros alcanzados recientemente, en no pocos padres persiste la sensación de que las escuelas privadas son mejores que las públicas. Es posible que ese análisis sea producto de circunstancias y perspectivas diferentes. Una cuestión decisiva para los trabajadores que no pueden faltar a su trabajo (la inmensa mayoría de los padres y madres de niños en edad escolar) es la previsibilidad. Cualquiera sabe que hay más huelgas en las escuelas públicas que en las privadas. Menos sabido es que, si esas huelgas tienen éxito, aumentan los salarios de los docentes de ambas escuelas, ya que el pago está a cargo del Estado según los acuerdos paritarios. Pero la imprevisibilidad no depende pura y exclusivamente de las huelgas, a veces basta la simple ausencia del docente. En algunas provincias es frecuente llevar a los hijos a una escuela pública y encontrarse con que no se los recibe porque no ha llegado el maestro ni el suplente. Y la institución no tiene recursos para hacerse cargo de los niños.

Además de resguardar los derechos de los docentes, sería relevante para la educación pública que también se contemplaran las necesidades de los niños y los padres, para evitar que la situación se plantee como una tensión entre familias afectadas y docentes. Más allá del caso particular de una huelga, deberían instrumentarse los mecanismos para que las instituciones públicas garantizaran las clases con maestros suplentes. Cuando los padres hacen cuentas y llegan a la conclusión de que la cuota escolar es inferior a lo que pierden si faltan a su propio trabajo, la decisión está tomada.

Primero, en estos casos hay una responsabilidad institucional que se incumple, ya que es inaceptable que no se reciba a un niño en la escuela. El Consejo Federal de Educación acordó que no puede haber horas libres, pero las hay. También es cierto que existen docentes que faltan a la escuela pública pero asisten a la privada. Es una minoría, por supuesto, pero, al contribuir a difundir una imagen parcial, perjudica a todos los docentes. Es llamativo que alguien crea que ser “de izquierda” equivale a defender a una minoría que tiene una conducta inaceptable, en lugar de defender a las mayorías.

Vale la pena volver sobre ese círculo extraño que ya mencionamos. El Estado aumenta los salarios de docentes de escuelas privadas como efecto de las protestas y huelgas de los docentes del sistema público, y a raíz de ellas algunos padres sacan a sus hijos de las escuelas públicas para enviarlos a establecimientos privados donde no hay huelgas. Realmente, la Argentina es un país llamativo. Sólo se puede salir del círculo vicioso destinando fondos a aumentar la previsibilidad del sistema público.

Además, en el caso de las escuelas con cuotas más altas, debe considerarse que existe un sector de la sociedad argentina que comenzó a acostumbrarse a una vida social relativamente homogénea. Algunos padres señalan que, en virtud de la desigualdad social que caracteriza a la sociedad contemporánea, la escuela pública plantea desafíos de sociabilidad nuevos para los que ellos carecen de respuestas adecuadas. También están quienes no quieren responder a ningún desafío y sólo desean huir y alejarse de “ellos”, los desiguales.

Defender la escuela pública implica comprender las necesidades de los padres y de los hijos. Los docentes tienen derechos e intereses, así como los niños y los padres. La previsibilidad y la calidad de la educación pública constituyen condiciones irrenunciables que el Estado en todos sus niveles y los miembros de la comunidad educativa deben atender y respetar.

«Cada escuela debería tomar sus propias decisiones sin interferencias del Estado

Las escuelas públicas deberían ser más autónomas, como las privadas. Estas corren con ventaja porque pueden elegir a su propio personal y así llevar adelante una mejor gestión del equipo docente.»

Una misma palabra tiene muchos sentidos. El término “autonomía” es un ejemplo crucial en el campo de la política educativa. Se la considera una consigna, un objetivo deseable al que nadie, en principio, puede oponerse. En esto, por lo general, coinciden “conservadores” y “progresistas”, los de “derecha” y los de “izquierda”. Se sabe que los creadores de la escuela activa demandaban autonomía –entendida como libertad de decisión para docentes, alumnos y directivos escolares–, ya que el control de la administración central era un obstáculo para la innovación, la creatividad y la adaptación de la pedagogía a situaciones diversas y particulares. Autonomía era sinónimo de poder adaptar la oferta escolar a las preferencias de los distintos grupos sociales. Si este argumento se lleva al extremo, la autonomía puede determinar una lisa y llana negación de la política educativa nacional. Vendría a ser algo así como una política homogeneizadora al revés. Hoy muchos quieren eliminar lo común, aquello que es transversal a las más diversas escuelas. En los años noventa, no faltaron neoliberales que pregonaron la desaparición del Ministerio de Educación de la Nación.

Para ellos, el mejor gobierno de la educación es la ausencia de todo gobierno y la confianza irrestricta en los mecanismos automáticos de regulación. En otras palabras, su credo económico es trasladado a la escuela. Tenemos aquí dos polos opuestos: el modelo tradicional, fuertemente homogéneo, y la flexibilidad extrema que moldea la oferta pedagógica en función de los intereses y demandas de los distintos “públicos”. Ya no es posible sostener el modelo fuertemente centralizado y regulador, propio de la etapa fundacional de los Estados educadores modernos, ni tampoco confiar en la utopía autonomista y autorreguladora. Los defectos e insuficiencias del modelo tradicional están a la vista y no requieren mayor análisis crítico. Más difícil y necesario es realizar una crítica racional al modelo autonomista

basado en una concepción ingenua (si no interesada y cínica) de la autonomía de las instituciones. En efecto, cabe recordar que no todos los particularismos son socialmente legítimos en una sociedad pluralista.

Algunas minorías pueden estar interesadas en reproducir pautas culturales contrarias a los principios y derechos universales consagrados a nivel internacional y que constituyen un patrimonio cultural de la humanidad. Imaginemos una institución pobre en recursos, sin infraestructura adecuada, con medios didácticos escasos o desactualizados y problemas de formación docente para enfrentar situaciones pedagógicas complejas: en este caso hipotético, la autonomía, lejos de ser la tan idealizada autorización para desarrollar la libertad y la creatividad didáctica, se convertiría en una trampa y debería ser calificada como “abandono y falta de compromiso”. En estos casos vale una intervención social orientada a proveer a esos grupos de aquellas competencias y herramientas que habiliten a sus miembros para reflexionar y constituirse como sujetos.

Muchas experiencias de descentralización y ensayos de autonomía institucional que carecían de políticas complementarias de distribución de recursos y desarrollo de competencias produjeron más daños que beneficios. En buena medida, porque no se preguntaron si las instancias o las instituciones a las que se daba autonomía tenían la capacidad necesaria para utilizarla productivamente. En muchas ocasiones primó el interés fiscal, y las cuestiones pedagógicas quedaron relegadas. Y el resultado fue una mayor desigualdad entre quienes tuvieron recursos para explotar ese mayor poder de decisión y quienes sintieron que no estaban preparados y que les “soltaban la mano” en la tormenta.

No está de más recordar que la auténtica autonomía (territorial o institucional), al igual que la libertad, no se concede ni se impone (como fue el caso de muchas descentralizaciones educativas en América Latina) sino que se conquista. No existe ninguna experiencia histórica de concesión alegre y voluntaria del poder del dominante al dominado. De lo anterior se deduce que las condiciones pedagógicas deben ser resultado de políticas explícitas orientadas por una voluntad colectiva de garantizar las mejores condiciones de aprendizaje para los diversos grupos constitutivos de una sociedad nacional. La pedagogía racional –es decir, aquella que tiene en cuenta las diversas condiciones culturales y de vida de los alumnos– no resulta de ningún automatismo social, sino de una política deliberada que requiere recursos financieros y tecnológicos, además de competencias específicas que es preciso construir y desarrollar a través de políticas públicas adecuadas.

El desafío de las políticas educativas en la actualidad es producir lo común, aquello que une y es capaz de transformar a individuos “suelos” en una sociedad. El Estado debe garantizar la “producción” de ese bien público que es la educación. El debate entre escuela pública y privada es atractivo porque nos recuerda el valor que tiene lo público. También porque nos presenta el reto de construir la igualdad aunque no existan equivalencias lineales entre ese ideal y el tipo de gestión de una escuela.

7. Mitos sobre la educación y la igualdad



La cuestión de la igualdad, en sus facetas de igualdad de derechos y de oportunidades, atraviesa al conjunto de la educación. No es lo mismo tener igual derecho de acceso a la escuela que a los conocimientos. Para complicar todavía más las cosas, no se puede pretender un formato único para transmitir y construir conocimientos en grupos sociales y culturales diferentes.

La polémica “pública-privada” puede resultar muy fructífera, pero también inducir a cierto engaño o visión parcial. El Estado debe poder garantizar la educación, el único medio para producir aquello que es común a todos los que habitan y construyen un país. Ahora bien, tal vez el mayor peligro que acecha al sistema educativo no sea esa tensión entre lo público y lo privado, sino lo que algunos sociólogos han denominado “segregación” y “segmentación”. Cuando las clases sociales se concentran cerradamente en algunas escuelas, para pobres o para ricos, estamos frente a un proceso de segregación. La segmentación, por su parte, refiere a diferentes “circuitos de escuelas” que ofrecen enseñanza de diferente calidad. En conjunto, indican un quiebre de la unicidad que debe tener todo sistema de educación. Cuando el Estado no es eficaz para revertir este tipo de tendencias, muy arraigadas en las sociedades capitalistas, el sistema educativo se resquebraja y se tiene la impresión de que existen varios “sistemas”.

Al comienzo de este libro explicamos que a la educación se le culpa de todos los males y, a la vez, se le exige que brinde todas las soluciones. Con la cuestión de la igualdad sucede algo muy particular: las desigualdades sociales estructurales no pueden resolverse por obra y gracia de la educación. Al mismo tiempo, un sistema educativo potente y de calidad sería un paso imprescindible para afrontar el problema.

«La escuela es el mejor medio de ascenso social

La educación es el antídoto contra la desigualdad.»

Esta es una típica verdad a medias. Es cierto que estudiar vale la pena y quienes tienen más años de escolaridad tienden a conseguir mejores empleos y mayores ingresos, además de respeto y consideración social. No existe, sin embargo, una relación automática, del tipo causa y efecto, entre éxito escolar y éxito social. La relación entre la escuela y la igualdad social ofrece varias aristas de análisis. Por un lado, podemos preguntarnos en qué medida la oferta escolar y los resultados del aprendizaje son igualitarios o no. Por otro, hay que analizar en qué medida la escolaridad influye sobre la trayectoria social de los individuos.

En cuanto a la oferta escolar, por lo general sobran datos para afirmar que los más pobres tienden a concurrir a establecimientos escolares menos dotados en términos de infraestructura física, recursos didácticos, tiempo de aprendizaje y recursos humanos especializados, y que, por lo tanto, tienden a obtener una enseñanza de menor calidad.

Se dice que la escuela sirve para construir una sociedad más justa e igualitaria, pero esto sólo es verdad si se cumplen algunas condiciones. La primera es que la educación ofrecida sea similar y adecuada para todos. Si se ofrece lo mismo a sectores socialmente desiguales, estos tendrán posibilidades dispares de apropiarse de los conocimientos. Por lo tanto, una segunda condición es otorgar más tiempo y recursos a quienes más lo necesitan. Además, en las aulas hay heterogeneidad cultural. Por lo tanto, la tercera condición es aplicar enfoques pedagógicos adecuados a las características sociales y culturales de los educandos. No se puede usar el mismo marco didáctico para enseñar castellano a un niño para quien es su primera lengua que a otro que recién comienza a aprenderlo cuando llega a la escuela. Esta sensibilidad para reducir desigualdades y tomar en cuenta diferencias no está siempre presente con la misma intensidad, e incluso no siempre integra la formación básica de los docentes. Por eso en algunos casos la educación puede aumentar todavía más las desigualdades preexistentes.

Es conocida (y generalmente malentendida) la clásica teoría de la reproducción, tal como la formularon en la década de 1960 los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Contra el mito de que la educación generaba condiciones de igualdad, ellos sostuvieron que las desigualdades de clase se replicaban intactas en el campo educativo. Suelen usarse dos argumentos (entre otros) para criticar esta visión: uno es el “fracaso de algunos hijos de las clases dominantes”, el otro es el “éxito de algunos hijos de las clases dominadas”.

¿Por qué existe una minoría de jóvenes de sectores privilegiados que fracasan en su carrera escolar? Según el sociólogo Gérard Mauger, para heredar el capital económico es preciso heredar “las aptitudes necesarias” para reproducirlo y ampliarlo, cosa que no todas las familias logran desarrollar en sus hijos, muchos de los cuales pueden inclinarse más por el goce y el disfrute de la riqueza que por su acumulación. Además, muchas veces la socialización extraescolar desalienta el desarrollo de esas disposiciones necesarias para el éxito escolar, en especial las que exigen las instituciones donde se forman las elites (esfuerzo, trabajo duro, entre otras).

El éxito escolar de muchos niños de familias con baja escolaridad y escasos recursos económicos tiene explicaciones diversas: la eficacia específica de factores familiares y la fuerte valoración de la escuela como mecanismo de ascenso social, y demás argumentos. Y a esto se suman los factores estrictamente pedagógicos: hay escuelas y docentes “eficaces” que disponen de los recursos (materiales y culturales) necesarios para vencer los determinismos sociales.

En síntesis, para arribar a una sociedad más igualitaria resulta crucial una educación pública que contribuya a romper los círculos viciosos de la desigualdad. Para eso, no sólo debe ofrecer a los sectores más postergados una enseñanza de alta calidad con todos los recursos necesarios, sino también considerar que entre esos recursos es clave comprender la realidad de los alumnos. Al romper toda segmentación jerárquica de colegios para pobres y colegios para ricos, la educación misma será más igualitaria.

«La escuela debe premiar y castigar según el esfuerzo

Se debe valorar el proceso, no el resultado.»

En el siglo XIX se creía que los blancos europeos eran más inteligentes que los afrodescendientes y los indígenas. Aunque las teorías racialistas han sido descartadas, aún persisten formas naturalizadas de discriminación. Por ejemplo, la idea de que aquellos que demuestran un mejor rendimiento escolar serían los niños más capaces. Si consideramos la escolaridad como una maratón, las ciencias sociales han verificado que quienes llegan primero y quienes llegan más lejos pertenecen en su enorme mayoría a las clases sociales más favorecidas. Esta libre competencia, entonces, esconde una trampa. Como dice Pablo Gentili, “a nadie le parecería justo que antes de iniciar una carrera se aten adoquines a los cordones de las zapatillas”.

Sabemos desde hace mucho tiempo (gracias a Bourdieu y Passeron) que las referencias descontextualizadas al “mérito” con frecuencia encubren un sistema que reproduce las desigualdades de clase en forma ampliada, es decir, dando más a quien más tiene y menos a los más desfavorecidos. En el caso de la Argentina, ya a principios de los años ochenta Cecilia Braslavsky mostró que los tests para ingresantes a primer grado, asociados al contacto con elementos de la cultura escolar (materiales impresos, sobre todo), discriminaban por origen social y nivel educacional de los padres, haciendo que los niños de los sectores populares aparecieran como poseedores de menor capacidad y un rendimiento más bajo.

Las actividades extraescolares juegan también un papel relevante: los niños de los sectores populares complementan su jornada escolar con trabajo doméstico o remunerado, mientras que los demás participan de espacios de formación o recreación que enriquecen su formación. El contenido de la educación no varía sólo en función de la asistencia a escuelas con diferentes condiciones de aprendizaje, sino que está condicionado por los saberes que se adquieren fuera del ámbito escolar, de los cuales los sectores populares quedarían excluidos. La persistencia cotidiana de esta brecha profundiza los efectos de la segmentación del sistema

educativo formal, y contribuye a prefigurar el destino de los hijos de sectores populares para que continúen en ese sector.

Por eso, coincidimos con François Dubet: es una mitomanía creer que todos aquellos dispuestos a esforzarse tendrán posibilidades de alcanzar las mismas metas. En palabras de Adriana Chiroleu, el mito opera cuando se cree que, “si todas las personas están igualadas en el punto de partida, las posiciones jerarquizadas que se obtengan serán justas”. El principio meritocrático orientaba a los alumnos hacia los distintos niveles del sistema educativo mucho más por su nacimiento que por su rendimiento.

Esta constatación lleva a un postulado pedagógico que refiere a la necesidad de evaluar, no los resultados, sino el proceso y el esfuerzo realizados por los alumnos. Adoptar este principio permite evitar segregaciones en los niveles iniciales del sistema educativo. Sin embargo, si se extiende a todos los niveles, plantea un problema real. El mercado de trabajo no puede seleccionar a las personas por su esfuerzo en vez de evaluar su mérito. Nadie estaría de acuerdo en elegir al ingeniero que construirá un puente, al médico que practicará una intervención quirúrgica o al maestro de sus hijos en función del esfuerzo que ha realizado, si no ha alcanzado a la vez ciertos resultados.

Eso significa que, si bien la valoración del esfuerzo es muy importante en cierto momento del aprendizaje, al llegar al final deben haberse alcanzado ciertos resultados. No debemos olvidar, entonces, que la condescendencia hacia los alumnos deviene en otra forma de segregación, suave y amable, pero segregación al fin.

Ahora bien, el rendimiento puro y duro que ignora deliberadamente las condiciones sociales reales de los alumnos ha generado y aún puede generar una máquina de exclusión. Y en la medida en que se naturaliza como parámetro legítimo para medir una capacidad individual, produce exclusiones socialmente aceptadas. Más aún si la que excluye es una institución con alto grado de legitimidad en la sociedad. Estudios de medición de logros de aprendizaje en América Latina han mostrado que la repitencia y el retraso escolar son mucho más frecuentes entre los alumnos de los sectores sociales bajos. Como se ve, no siempre se encuentran fácilmente las salidas a los laberintos de las desigualdades educativas.

El desafío de la educación pública, tal como lo plantea Juan Carlos Tedesco, es “superar el determinismo social de los resultados de aprendizaje, que está

asociado al peso de las condiciones materiales de vida de los alumnos". Es necesario superar las visiones ingenuas de que podrían lograrse buenos resultados educativos sin intervenir sobre la pobreza y la exclusión.

"La educación de calidad para todos constituye una condición necesaria para la construcción de sociedades más justas", afirma Tedesco. Los esfuerzos deben concentrarse en la educación inicial, a los fines de compensar las desigualdades de las familias en términos de recursos culturales, tanto en el desarrollo cognitivo como en la construcción de un marco normativo básico.

«Más acceso al sistema educativo siempre implica más igualdad

El incremento de la proporción de estudiantes equivale automáticamente a un incremento de la equidad.»

Habitualmente se cree que un incremento en la tasa de escolarización implica un incremento en la igualdad. Ciertamente, hay una gran diferencia entre los niños y jóvenes que asisten a la escuela y los que están en la calle o trabajan. Sin embargo, según los contextos, es factible que el aumento del acceso converja con el aumento de las desigualdades.

La expansión de la escolaridad parece ser una “tendencia pesada” en todas las sociedades contemporáneas, desde las más ricas hasta las más pobres. Las coberturas en el nivel primario y secundario de América Latina se han expandido durante los últimos veinte años, en países grandes y de desarrollo medio como la Argentina, Brasil y México, y también los pequeños países centroamericanos y del Caribe (como Haití), menos desarrollados. Todas las familias, aun las más desposeídas, demandan educación para sus hijos, y a las clases dirigentes les resulta difícil no responder de alguna manera a esta demanda. En no pocas situaciones se lo ha hecho improvisando y ofreciendo simulacros de escolaridad para los más pobres. Es más barato económicamente, y más fácil desde el aspecto técnico, expandir la escolaridad que desarrollar aprendizajes poderosos en las personas. Por lo tanto, si bien la escolarización se democratiza y alcanza a los más excluidos, el conocimiento sigue concentrándose en los sectores más privilegiados. Por eso los grupos desfavorecidos comienzan a tomar conciencia de la trampa y a demandar calidad en los aprendizajes. El éxito o el fracaso escolar, que en la etapa elitista de la educación se imputaban pura y exclusivamente a los alumnos (a su inteligencia, a sus ganas de estudiar, etc.), ahora se imputan a la escuela y al estado de sus recursos. En síntesis, dos factores operan contra la igualdad a través de la escuela. El primero es ofrecer a los más pobres una escolaridad pobre; el segundo atañe a la devaluación de los títulos, en virtud de la cual los que acceden tarde a ciertos diplomas encuentran que estos ya no rinden lo mismo en el mercado de los

valores sociales.

Por ejemplo, en la Argentina de los años noventa aumentó la tasa de escolarización en un contexto de descentralización y ajuste fiscal. Por ende, aumentaron las brechas educativas entre provincias con mayores o menores recursos y capacidades. En conclusión, la educación reduce desigualdades cuando todos acceden a los mismos conocimientos y capacidades y cuando los sectores más desfavorecidos tienen apoyos específicos que facilitan ese acceso. En suma, cuando genera las condiciones necesarias para que se modifiquen potenciales trayectorias sociales y laborales en términos intergeneracionales. De lo contrario, puede ensanchar las desigualdades.

«Masividad y calidad son dos términos irreconciliables

Cuando aumenta el acceso a la educación inevitablemente se termina dañando el nivel de enseñanza.»

El mayor acceso a la educación genera fuertes tensiones y desafíos en todos los países. Si un número relevante de niños y jóvenes que estaban fuera del sistema ingresan en él, como sucedió en años recientes en la Argentina, sobre todo a partir de la obligatoriedad del secundario, la composición social y cultural de las aulas se transforma. Para los docentes, crece el desafío de dar respuesta a una situación que no admite recetas simples. En las instituciones donde este cambio ha sido más significativo muchos docentes se sienten desbordados por la complejidad del escenario.

De hecho, en la etapa inicial de ampliación del acceso, e incluso con un fuerte incremento presupuestario, los resultados promedio pueden ser iguales a los anteriores. Es decir, es posible que la Argentina no haya mejorado sus resultados en las pruebas estandarizadas por haber incorporado nuevos alumnos antes excluidos. Pero una cosa es que no existan recetas y otra muy diferente es que las dificultades lleven a situaciones de frustración que terminen por consagrar un mito: no se pueden llevar adelante buenos procesos de enseñanza con alumnos que “no quieren aprender”. Este mito busca atacar las políticas de inclusión que “meten” en la escuela, y en el aula, a los “alumnos problema”.

Es habitual que la elite sienta nostalgia de la homogeneidad social y cultural, de los buenos tiempos en que a “toda” la sociedad le gustaba la música clásica y todo marchaba mejor que ahora, una época en la que dominan el rock y la cumbia. En realidad, esa “sociedad” de antes estaba integrada exclusivamente por quienes tenían cierta extracción de clase y gustos culturales afines. El resto de los ciudadanos estaban completamente excluidos. Añorar aquello es como sentir nostalgia por la época del primer Centenario: en 1910 no había voto universal y el analfabetismo era alto.

En ese sentido, los sectores de la elite se quejan y padecen los procesos de inclusión que tienden a universalizar derechos, tendencia a la que prefieren denominar “masificación”. Y si bien la exclusión jurídica ha desaparecido, la discriminación social se advierte aún en sectores medios y altos que procuran evitar el contacto con la “masificación” o con la heterogeneidad social. Como son motivos no siempre fáciles de enunciar en voz alta, suelen mencionar otras mitomanías para justificar sus gestos y decisiones. En algunos casos, para conjurar los temores pueden permitirse asistir a colegios o universidades más exigentes (pero ¿cuántos llegan a Harvard?). Otras veces, concurren a instituciones de enseñanza privada que están muy por debajo de la educación pública. Quizás allí se ofrezca un servicio de calidad y una atención personalizada, pero esto no siempre se corresponde con la calidad académica.

De todos modos, tanto por su estructura social como por la gratuidad y los sistemas de ingreso irrestricto, la Argentina fue una de las sociedades latinoamericanas con sistemas educativos más masivos en diferentes momentos del siglo XX. Y eso sólo resulta incompatible con la calidad de la enseñanza si se pretende atender el doble de alumnos con el mismo presupuesto, la misma cantidad de docentes y la misma infraestructura. Los directivos y docentes pueden y deben reclamar con contundencia los recursos y el apoyo necesarios (docente auxiliar, ampliación del equipo pedagógico, herramientas) para dictar clase en un contexto complejo, con alumnos que están al límite de la escolaridad, a punto de quedar excluidos. Si se amplía la formación docente, no existe incompatibilidad “genética” entre calidad y masividad. La incompatibilidad que postula esta minoría es de naturaleza sociopolítica.

Detrás del mito asoma una concepción elitista de la vida y de la calidad en términos de excelencia (que, por definición, no podría ser generalizada). Incluso, a veces se constata un gesto aristocrático extemporáneo, cuando esa visión elitista es enunciada por alguien que se imagina a sí mismo, en el pasado, como parte de los estratos más altos del sistema, cuando en realidad habría estado entre los excluidos. Hay que distinguir la forma de enunciar el mito de su significado. Por ejemplo, se dice que “hay que elegir entre masividad y calidad porque son incompatibles”, cuando en realidad se quiere (y no se puede) decir que debería haber “escuelas de calidad para los buenos alumnos” y “escuelas de cuarta para los alumnos de cuarta”.

8. Mitos sobre las soluciones mágicas para la educación



¡Cuántas veces hemos oído decir que todos los problemas de una sociedad se resuelven con la educación! El estancamiento económico, la pobreza, la desigualdad social, la crisis de la democracia representativa, la corrupción, la discriminación, el racismo, la dominación, el desempleo, los accidentes de tránsito, la drogadicción, el embarazo adolescente, la criminalidad y otras lacras: todo se resuelve con más educación. La “función” de la escuela es ocuparse de todo y agregar materias para cada tema hasta el infinito. Tenemos “la fórmula”: el sistema escolar resolverá todos nuestros problemas. Si nuestros jóvenes están bien educados, se fortalecerán los valores sociales, crecerá la productividad y se consolidará la integración social.

Muchas veces las sociedades sobredimensionan las posibilidades de la educación, sin percibir que es una parte decisiva, pero una parte al fin, de un todo. La educación no podrá modificar a la sociedad como un motor autónomo; en cambio, es parte de procesos más complejos en los que cumple un rol crucial. Aprender qué podemos esperar y qué no de los sistemas educativos, sin sobreexigencias poco conducentes, constituye un desafío en sí mismo.

Por otra parte, la educación también tiene sus propios problemas, que es preciso revisar y resolver. Cada tanto aparecen recetas mágicas, frases concluyentes, simplistas, mitómanas, que pretenden indicar qué cambio hay que implementar para transformar todo de golpe. Entender que esas soluciones mágicas son espejitos de colores con un alto costo es un desafío que, una vez superado, hará que los debates trasciendan las retóricas estériles.

«Todo se resuelve con educación

Que la escuela resuelva todos nuestros males. En la escuela hay que enseñar todo, desde lengua y matemática hasta el cuidado del medio ambiente.»

La sociedad (los periodistas, los políticos, los intelectuales, los empresarios) espera mucho de la escuela. Existe algo así como una inflación de expectativas que presenta a la educación como “constructora” de la sociedad, puesto que su función es formar al “hombre del futuro”. Dime qué educación tienes y te diré en qué tipo de sociedad vives y vivirás. Es curioso que no sean los agentes escolares los principales voceros de esta visión exageradamente optimista. Pero si bien no son los autores principales, pueden contribuir a difundirla puesto que, como maestros o especialistas, no pueden menos que sentirse halagados al escuchar tanto discurso enaltecedor de la tarea y función de la institución escolar. Quienes nos ocupamos del tema nos sentimos importantes en la medida en que la sociedad considera importante a la escuela. Pero esta complicidad es un arma de doble filo. Por una parte, nos hace sentir “grandes” ya que cumplimos funciones sociales variadas y “superiores”. Pero, al mismo tiempo, cuando la sociedad constata que, pese a la escolarización creciente de la población, los problemas persisten, la escuela se vuelve una institución bajo sospecha. Si hay problemas económicos, políticos y sociales será porque la escuela no está cumpliendo su tarea como corresponde. Si hay desempleo juvenil es porque no desarrolló competencias productivas en las nuevas generaciones (esta tesis fue sostenida públicamente por un famoso ministro de Economía del gobierno de Carlos Menem). Si hay corrupción política es porque la universidad y en especial las facultades de Derecho han fracasado en la educación moral de sus alumnos, y así sucesivamente. Se espera demasiado de la escuela, y se la condena precisamente por no satisfacer esas demandas exageradas.

Estas expectativas alientan la tendencia de ciertos grupos de interés (corporaciones profesionales, expertos, políticos, ONG) a incorporar nuevos contenidos al programa escolar. Con el tiempo, proliferan las iniciativas, incluso parlamentarias, para declarar obligatoria la enseñanza del cuidado del medio

ambiente, la prevención de la caries, la diabetes y otras enfermedades, la educación ciudadana, la sexual y la salud reproductiva, la igualdad de género, la defensa de las poblaciones originarias, el respeto por las reglas de tránsito, el espíritu emprendedor (a veces expresado con el barbarismo “emprededuría”), la cultura del ahorro, la defensa de la vida y el derecho de los animales, y un largo etcétera. La lista nunca se cierra, más bien se expande en varias direcciones. Pronto no alcanzarán los días lectivos para incluir todos los problemas que el currículum escolar debe incorporar y “enseñar”.

El programa escolar tradicional se estructuró alrededor de algunas disciplinas básicas (lengua, matemáticas, historia, geografía, ciencias naturales). En muchos casos, la proliferación de contenidos opera mediante la inclusión de temas llamados “extracurriculares”, del tipo “educación para...” (“para” la ciudadanía, la ecología, la prevención). Los nuevos objetivos no suelen afectar la enseñanza de las disciplinas básicas, sino que se agregan a ellas con el estatus de materias y no de contenidos “transversales”. Así, por ejemplo, la educación ciudadana o la ética, en lugar de integrar el programa de ciencias sociales, se convierten en nuevas asignaturas que suponen nuevos cargos para los poseedores de títulos específicos. No es raro observar, detrás de esas materias, los intereses de corporaciones profesionales que tratan de crear puestos de trabajo para los recientes diplomados. Por ejemplo, para los filósofos o los sociólogos no es indiferente que ciertas temáticas se incluyan en un espacio curricular denominado “ciencias sociales”, o bien en materias y cursos de “filosofía”, “ética” o “sociología”.

Esta proliferación y el “enriquecimiento de contenidos” contrastan con la pobreza de los resultados escolares (que serán defectuosos o insuficientes siempre que se los compare con las expectativas de la población). Cuando hay tanta inflación de expectativas, el resultado es la decepción y la crítica de la institución escolar.

Por otra parte, este sobredimensionamiento de la educación escolar se corresponde con la visión meritocrática del liberalismo clásico y contemporáneo, que equipara la igualdad a la “igualdad de oportunidades”: vale decir, que todos estén en la misma línea de largada. Para eso serviría la escuela. A partir de allí ganarían los más capaces o los más esforzados, y por lo tanto, las posiciones de privilegio les corresponderían en forma legítima. Ni la herencia ni la familia de origen determinarían la posición de un individuo en la estructura social, sino sólo su esfuerzo y capacidad. El éxito o el fracaso escolar determinarían el éxito o el fracaso social. La educación “formalmente igualitaria” para todos pero desigual en recursos funciona como un formidable mecanismo de producción de desigualdades

justas y legítimas. Y cabe reconocer que esta creencia se ha impuesto exitosamente, ya que muchos consideran que sus fracasos en la vida son una consecuencia de sus fracasos escolares; es decir, de su falta de capacidad para el estudio o bien de su poca disposición al esfuerzo.

Para poder escapar a esta lógica habrá que hacer por lo menos dos cosas. Primero y principal, reconocer que la escuela no es una institución todopoderosa, que no tiene el monopolio del aprendizaje y menos aún el de las soluciones a los múltiples y diversos problemas sociales. Toda sociedad compleja dispone de otros recursos e instituciones además de la escuela. Existen otras políticas públicas (económicas, sociales, culturales, científicas, de uso del tiempo libre, de justicia y seguridad, etc.) y otras instituciones sociales (familias, iglesias, partidos políticos, medios de comunicación de masas, publicidad capitalista, empresas, etc.) que también cuentan con herramientas y capacidades –muchas veces comparables o mayores que las de la escuela– para “formar subjetividades”; esto es, que contribuyen a desarrollar conocimientos, valores, actitudes y creencias en la población de todas las edades.

Algunos dicen que para hacer una buena política educativa “primero hay que decidir qué tipo de persona formar”, como si los agentes sociales se produjeran como los automóviles: primero el diseño del modelo, luego la producción en serie. Pero no se forman seres humanos como se producen vestidos o sillas. Contra lo que algunos piensan, la escuela no es una fábrica de personas. Le cabe una función importante y significativa, pero eso no la vuelve omnipotente. Más aún, para que la escuela pueda desempeñar la tarea valiosa que sólo ella puede asumir es preciso que el resto de las instituciones sociales también hagan lo que deben hacer.

Dijimos antes que hay que exigir a la escuela lo que sólo ella sabe y puede hacer y que es importante para contribuir tanto a la felicidad de las personas como al bienestar de la sociedad. Estas finalidades primordiales, que por lo general se expresan en las leyes de educación, deberían traducirse en prioridades en los programas de las instituciones escolares. La escuela conserva un monopolio: el del desarrollo de conocimientos básicos y poderosos en las nuevas generaciones, esto es: el aprendizaje de las competencias expresivas y del cálculo, entre otras. Las primeras son “primarias” y condición de apropiación de las segundas. Y no se trata sólo de aprender a leer y escribir, sino de dar forma y comunicar sentimientos, demandas, opiniones, miedos, fantasías, deseos, etc. Se trata no sólo de expresar, sino también de comprender lo que los otros expresan. Decir cosas con palabras, con la escritura, con el cuerpo, con la imagen, es mucho más que aprender gramática y caligrafía.

La capacidad de cálculo también es un recurso estratégico en las sociedades actuales. Medir, estimar probabilidades, proyectar tendencias, comparar magnitudes son competencias necesarias para cualquier ciudadano y productor. Se trata de competencias secundarias porque presuponen un desarrollo básico de las capacidades expresivas y comunicativas. A su vez, ambas constituyen condiciones de acceso a los demás conocimientos sobre la vida, la naturaleza y la sociedad en la que se vive. De un tiempo a esta parte se insiste en que “en la sociedad del conocimiento hay que enseñar a aprender”, pero se corre el riesgo de convertir la expresión en un eslogan si no se explicitan sus contenidos y sus implicaciones prácticas.

«Sigamos el ejemplo chileno

La educación argentina fue superada por la de Chile, donde todo funciona a la perfección.»

Es muy común que quienes sostienen visiones muy cercanas al economicismo (así, la función dominante de la escuela es la formación de recursos humanos, satisfacer las demandas del sistema productivo, etc.) y al “educacionismo” (todo se resuelve con la educación) consideren a Chile como modelo de política educativa y lo contrapongan al caso argentino, que parece no aprender de sus vecinos. Sin embargo, en Chile hay manifestaciones gigantescas y una creciente rebelión social contra el sistema heredado de la dictadura pinochetista, sostenido en la privatización y la competencia, que se ha mantenido sin mayores modificaciones en el período de transición a la democracia.

En efecto, los estudiantes chilenos (de secundaria y superior), sus familias y los docentes se han volcado a la calle en masivas manifestaciones para hacer oír sus demandas. Están reclamando una educación pública gratuita, contra las consecuencias negativas de un modelo institucional que fue considerado como ejemplar en el contexto de América Latina. En ningún otro país las políticas educativas neoliberales se aplicaron en forma tan pura, extensa y duradera en todos los niveles del sistema educativo. El conocimiento se convirtió en una mercancía que se compra y se vende en un mercado. Cada chileno accede a la educación que corresponde a su capacidad de compra. Los títulos más valiosos son al mismo tiempo los más costosos y se constituyen en privilegio de los ricos. Las clases más desfavorecidas sólo pueden comprar una educación de mediana o baja calidad.

El gasto total en educación superior es del 3% del PBI chileno: los privados contribuyen con un 2% (lo que equivale al 76% del gasto total en educación en este nivel) y el Estado, con un 1% como máximo, el índice más bajo de toda la OCDE (ese gasto incluye fondos públicos destinados a instituciones y a estudiantes en forma de becas o transferencias de otro tipo). Chile es el país con uno de los coeficientes más altos de aportes privados a la educación superior sobre el

financiamiento total. Y si consideramos los niveles inferiores del sistema educativo, es uno de los países en los que el aporte privado es más elevado (incluimos aquí los de los hogares, pero también los de las empresas que becan estudiantes o donan a instituciones).

El debilitamiento del Estado y de la esfera pública se torna especialmente evidente en la educación superior. Sólo el 25% de los estudiantes cursa en instituciones públicas. Y el grueso del financiamiento a la educación superior es de carácter privado: los privados (en su mayoría las familias) financian el 85% de la educación superior; por cada peso que destina el erario, las familias aportan seis, una proporción a todas luces excesiva, comparada incluso con los Estados Unidos, donde la participación del financiamiento privado es del 63% (una relación de 2 a 1). Las diferencias no se explican por la existencia de una oferta pública de educación sino por un más extendido sistema de becas en los países desarrollados, tal como señala la OCDE.

Este cuadro presenta, blanco sobre negro, la realidad del esfuerzo que realizan los ciudadanos chilenos para sostener la educación:

Gasto público y privado en educación por nivel de enseñanza para Chile y la OCDE

Nivel de enseñanza

(% del PBI)

Chile

OCDE

Fuentes públicas

Fuentes privadas

Fuentes públicas

Fuentes privadas

Educación preescolar (0,52)

65,5

34,5

81,5

18,5

Educación básica y media (2,76 y 1,36)

68,3

31,7

92,7

7,3

Educación superior (2,17)

15,8

84,2

76,4

23,6

Total (6,8)

52,0

48,0

88,0

12,0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por *Education at Glance*, OCDE, 2006.

Si vamos, ahora sí, al terreno de las comparaciones, en 2009 las familias chilenas destinaban el 7% de sus ingresos a solventar gastos de educación de sus hijos/as, según la encuesta de caracterización socioeconómica nacional (CASEN), mientras que en la Argentina esa proporción era del 3%, según la encuesta de gastos de los hogares correspondiente a 2005 (ENGH), y en otros países de la región (Ecuador o Perú) los valores oscilaban entre el 3 y el 5%. Otro dato elocuente es que, mientras en la Argentina sólo el 35% de las familias realizan gastos en educación, en Chile ese índice se eleva al 57%. Este tipo de indicadores habla a las claras del rol del Estado en la educación y de la importancia relativa del financiamiento privado en Chile.

A esta debilidad del financiamiento público se agrega el hecho de que muchas instituciones universitarias privadas persiguen fines de lucro en forma encubierta mediante la tercerización de determinados servicios.

«Para mejorar la educación hay que evaluarla

Evaluar todo con todos los mecanismos disponibles es la solución para los problemas de la educación. Con evaluaciones periódicas, detectaremos cada uno de los problemas y podremos diseñar sus soluciones.»

“Lo que no se mide no existe” o “lo que no se mide no puede mejorarse” son eslóganes que tienden a imponerse con la fuerza de las evidencias. Mientras que algunos creen que la enfermedad se cura destruyendo el termómetro que mide la fiebre, otros creen que se cura por el solo hecho de medirla. En primer lugar, al detectar y medir la fiebre, estamos ante un síntoma, que puede ser la manifestación de un malestar pasajero o de una enfermedad grave. La temperatura corporal obedece a causas muy diversas que es preciso determinar mediante estudios y exámenes. Uno podría decir que la obsesión por evaluar es una “moda” y hasta una “patología” relativamente reciente en el campo de la educación. Para entender su sentido es preciso analizar dónde y por qué se origina, y cómo se impone progresivamente en casi todas las sociedades de mediano y alto desarrollo.

La evaluación es un dispositivo típico de una nueva forma de gobierno, propia de los Estados capitalistas contemporáneos. En efecto, adquiere un significado muy particular cuando se la mira en forma relacional, es decir, como una dimensión de un nuevo modo de hacer política pública, que consiste en reemplazar la vigilancia continua por la evaluación ex post del trabajo realizado (un modo de control sin duda más económico). Desde un punto de vista histórico-social, la lógica de la evaluación constituye un elemento central, pero no excluyente, del modelo “neoliberal” o “mercantilista”.

Cabe recordar que no se comenzó evaluando al maestro, sino a los alumnos. En los países más desarrollados se ha evaluado de modo sistemático el rendimiento escolar desde principios de la década de 1970. En América Latina, las primeras evaluaciones oficiales se realizaron en Chile durante la dictadura pinochetista. En la Argentina, la primera evaluación nacional de rendimiento educativo tuvo lugar a principios de los años noventa, en el marco de políticas públicas de claro corte

neoliberal, durante el gobierno de Carlos Menem. Con el paso del tiempo, la sospecha sobre la calidad de los aprendizajes se trasladó a la propia institución escolar y, en especial, a sus principales agentes, que también comenzaron a ser objeto de evaluación y no meramente de “inspección” o “supervisión”, como en el modelo escolar tradicional.

La evaluación es un dispositivo de una política nacional y global (PISA y otras pruebas similares), cuya racionalidad, más allá de la dimensión técnica de los instrumentos y procedimientos que utiliza, debe comprenderse en el marco de una política. Recordemos que toda política persigue objetivos y beneficia a unos u otros: a las mayorías o a las minorías, a las corporaciones o a la ciudadanía. En síntesis, lo importante no es la evaluación como instrumento sino la orientación, el sentido de las políticas en las que se inserta.

Por eso es un error creer que el uso de la evaluación en políticas públicas constituye, por sí mismo, un síntoma del debilitamiento o de la “retirada del Estado”. En el campo progresista, la evaluación tiene “mala fama” porque la mayoría de las veces fue empleada para mostrar los defectos y la ineficiencia de los servicios y servidores públicos, y así potenciar el traspaso de recursos del Estado al mercado. Pero este es sólo uno (el más frecuente) de los usos de las tecnologías de evaluación. No falta quien compare su poder con el Santo Oficio medieval, ya que sus resultados trazan una línea divisoria entre aprobados y reprobados, incluidos y excluidos. Esto vale tanto para los alumnos y los trabajadores de la educación como para las instituciones (escuelas, colegios) o programas. Ahora bien, la discusión en torno a la evaluación no debe impedir reconocer que la cuestión del desempeño de los agentes e instituciones es relevante en cualquier sociedad.

En algunos países de América Latina, en especial en aquellos donde las relaciones de fuerza favorecen intereses conservadores o neoliberales, las palabras “evaluar” y “evaluación” han adquirido una centralidad inédita. Cuando la educación básica (primaria, secundaria) aún no se había masificado y el sistema era selectivo (en el acceso para el nivel medio, y en el egreso para la escuela primaria), el éxito o el fracaso escolar se imputaban al alumno y su familia. Eran ellos quienes debían adaptarse a las exigencias del sistema escolar. El fracaso se debía a un déficit de inteligencia o de interés y disposición al esfuerzo. Nadie cuestionaba la pedagogía u otros “factores escolares”. Pero cuando las coberturas alcanzaron niveles superiores al 60% de un grupo de edad, la escuela, sus agentes y dispositivos pedagógicos comenzaron a ser objeto de crítica.

Al ampliar sin cesar la oferta escolar, los Estados y los dirigentes muchas

veces obligaron a las instituciones a “hacer más con menos”, a improvisar con recursos escasos.[4] Entre otras cosas, en casi todos los países se masifica (y en muchos casos se improvisa) la producción de docentes. En todos los casos, la urgencia se impone sobre la calidad en la formación del recurso docente. Los datos indican también que, entre quienes se desempeñan como docentes, un porcentaje elevado inicia su actividad laboral antes de terminar los estudios formales y obtener el correspondiente título. Estudios realizados en varios países de América Latina por Tenti Fanfani y Steinberg muestran que quienes comienzan a trabajar en las aulas “antes de obtener el título” constituyen el 28% en México, el 52% en Brasil, el 40% en Perú, el 23% en la Argentina y el 37% en Uruguay.

Ante la demanda masiva de educación en todos los niveles y la escasez de recursos, los grupos sociales más conservadores buscan fortalecer el mercado educativo, puesto que lo consideran el mecanismo más “racional” y “eficiente” de asignación de recursos. Con el fin de debilitar al Estado educador, y a sus instituciones y agentes, buscan implementar mecanismos de evaluación que efectivamente midan el grado de eficacia (grado en que se logran los objetivos) y eficiencia (uso racional de los medios empleados para alcanzar un objetivo) de los servicios. Primero se evaluaron los aprendizajes de los alumnos, ahora se trata de evaluar a los docentes. El presupuesto es que ninguno resulta satisfactorio.

Mostrar las ineficiencias, rigideces y promesas incumplidas de la escuela pública de manera sistemática e irónica para socavar la legitimidad del Estado educador se ha convertido en una práctica reiterada de académicos y periodistas. Sobran ejemplos de este tipo de ataques. Pero si no se explican las complejas causas que subyacen a sus *performances* insatisfactorias, esta actitud sólo prepara el terreno para las políticas de mercantilización del acceso al conocimiento. La crítica a la institución escolar olvida que el aprendizaje no “se compra hecho” sino que se coproduce, y que es tan importante “lo que ponen” los alumnos y sus familias como lo que “hacen” la escuela y los maestros. También oculta que, en América Latina, los recursos de las familias para sostener el aprendizaje escolar de sus hijos están muy desigualmente distribuidos y que por eso mismo los grupos sociales más carenciados concurren mayoritariamente a escuelas del Estado.

Si se logra demostrar que las instituciones y los docentes (en especial los del ámbito estatal) “no están a la altura de las circunstancias”, la conclusión lógica es la privatización de las instituciones y el “castigo” a los malos docentes, o bien la introducción de mecanismos de cuasi mercado (autonomía institucional, competencia entre establecimientos, privatización de la gestión mediante mecanismos tipo *voucher* o bono –entrega a las familias de bonos de un valor

determinado para el pago de servicios educativos–). Este uso de la evaluación la desautoriza ante los defensores de la escuela pública, en especial los docentes. La experiencia de países que, como Chile, han hecho este uso de las evaluaciones explica y en cierta medida justifica el temor y las resistencias que el dispositivo suscita en amplias capas de la docencia latinoamericana, en especial las más movilizadas y sindicalizadas.

Uno de los argumentos que se emplean para justificar las evaluaciones de rendimiento escolar es que proveen información útil para definir los problemas y orientar políticas de reforma, tanto en el ámbito nacional como en el institucional. Se sostiene que el maestro, al disponer del diagnóstico y la explicación que proporcionan los operativos de evaluación, podría redefinir sus estrategias pedagógicas. Sin embargo, la evidencia muestra que los resultados fueron poco utilizados para definir políticas a nivel nacional o provincial y prácticamente no fueron tomados en cuenta por los docentes en su trabajo cotidiano con los estudiantes. En efecto, los datos de una investigación realizada en 2010 en la Argentina, luego de más de quince años del primer Operativo Nacional de Evaluación (ONE) de la Calidad de la Educación, revelan que pocos docentes conocen la existencia de estas investigaciones nacionales o internacionales. Sólo el 16% de los docentes del país conocía “bastante o mucho” los ONE, casi la mitad (48%) los conocía “poco” y el 35% lisa y llanamente no sabía que existían. En cuanto a los estudios comparativos internacionales como PISA y otros, el 64% de los docentes los desconoce. Con respecto al uso de los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, sólo una minoría del 6% de los docentes manifestó que “los habían trabajado con otros colegas y directivos escolares”. Es decir, el uso de los datos en las aulas es prácticamente nulo. Por ende, su mayor impacto se manifiesta en el campo de la discusión político-periodística y tiene el carácter efímero propio de los debates mediáticos.

Sería absurdo “oponerse por principio” a la evaluación, ya que se trata de un dispositivo relacionado con los medios y no con los fines de las políticas públicas. E incluso concebida como medio (para una política educativa democrática) no podría calificarse como “prioritaria”. Ese lugar bien podrían ocuparlo dos problemáticas básicas e interrelacionadas. Por un lado, la compleja cuestión de la formación (inicial y permanente) y el mejoramiento de las condiciones de trabajo, carrera y salario de los docentes. Por otro, el enriquecimiento y fortalecimiento de las instituciones escolares, en especial aquellas que atienden las necesidades de aprendizaje de los grupos más desfavorecidos de la población.

En lugar de una dicotomía del tipo evaluación mágica versus evaluación

catastrófica, podría aspirarse a una evaluación con objetivos y mecanismos adecuados, de carácter participativo y diseñada con criterios muy claros. Repensar el propio trabajo, sus fortalezas y debilidades, siempre será un aporte para mejorar, salvo que oculte una trampa para alcanzar otra clase de objetivos políticos.

4 Albert Hirschman sostiene que los sistemas de prestación de servicios personales como el educativo y el de salud son de “oferta elástica”, es decir que hasta ciertos límites pueden aumentar las prestaciones (número de alumnos y pacientes atendidos) sin un aumento proporcional de los recursos invertidos.

«En la sociedad (y por lo tanto también en el sistema educativo) todo tiene que ser participativo

En el sistema escolar deben tener voz todos (familias, alumnos, docentes, directivos) y en todos los niveles y ámbitos.»

¿Qué significa “participación” en educación? ¿Participan los docentes en el rediseño de los planes curriculares? ¿Participan los alumnos en las clases? ¿Son ellos los que deciden los temas de las asignaturas? Las palabras comodines se dicen y se escuchan como si todos estuviéramos hablando de lo mismo... pero en realidad no es así.

La participación se ha convertido en un condimento que debe estar presente en toda política o programa de reforma de la educación. Es una de esas cosas “políticamente correctas” que no necesitan mayor explicación o justificación porque además nos brindan la satisfacción de “estar en el lado correcto”. Sin embargo, son varios los contenidos que pueden asignársele al término, al menos en el campo que nos interesa.

Hoy en día todos somos participativos o aspiramos a serlo, dando por sentado que se trata de un valor positivo. Pero es preciso sospechar de las unanimidades y los consensos fáciles que, por regla, escapan a la reflexión. En estos casos el lenguaje se convierte en un mecanismo automático y en ocasiones no se sabe si el que habla sabe lo que dice.

En materia de participación es mucho más lo que se dice que lo que efectivamente se hace, sobre todo en el ámbito de la educación escolar. Vale la pena tener en cuenta que “participar” en los procesos y en las instituciones de enseñanza y aprendizaje puede referir a tres cosas distintas. En primer lugar, se dice que alguien participa en su proceso de aprendizaje cuando hace lo que sólo él puede hacer para que el aprendizaje se haga efectivo. Es decir, si un alumno no asiste a la escuela, no presta atención a lo que el profesor dice, “no hace los deberes”, no estudia, es poco probable que aprenda. Esta “participación” es, por decirlo de

alguna manera, *estructural* y necesaria. Ya dijimos que el conocimiento “no se compra hecho” sino que se “coproduce” mediante el esfuerzo conjunto de los niños (y sus familias) y los especialistas en educación (los docentes), en un contexto institucional dotado de los recursos necesarios y pertinentes (la escuela).

Pero cuando en los discursos escolares se habla de participación, o cuando se les pregunta a los directivos y docentes si las familias participan en la vida de la escuela, la mayoría se refiere a otra cosa, esto es: a la *participación como colaboración*. Y entonces responden que los padres participan cuando contribuyen (con su trabajo, con recursos) a la vida de la escuela. En América Latina, la evidencia indica que quienes más aportan son, paradójicamente, los que menos tienen. En muchos casos, son las comunidades las que construyen y mantienen el edificio escolar y preparan las comidas o meriendas. Los sectores urbanos medios y altos, cuando “colaboran”, lo hacen con dinero; por ejemplo, pagando la cuota de la cooperadora o la matrícula escolar en establecimientos privados.

La participación entendida en su dimensión “política” –intervención en procesos de toma de decisión– es la más problemática y ausente en el sistema escolar. En muchos casos no hay consenso sobre las esferas o temas en los que los padres o los alumnos pueden participar, ya que respecto de ciertas cuestiones los docentes, como profesionales especializados, reivindican monopolios y exclusividades. En este sentido, se impone una distinción entre “lo pedagógico” (que corresponde al maestro) y lo “extracurricular” (que permite asignar un rol a los alumnos y a sus padres). Pero no siempre hay consenso sobre los límites de esta distinción. Cuando los alumnos de enseñanza secundaria quieren intervenir colectivamente en la discusión sobre la calidad y la cantidad de orientaciones de su nivel, plantean sus exigencias y para hacerse oír toman colegios, pero son severamente criticados porque no se los considera del todo autorizados a participar en cuestiones que serían de incumbencia de especialistas y profesionales. En verdad, no se sabe bien si lo que se cuestiona son los métodos (las tomas) o bien el derecho de los estudiantes a intervenir en una esfera que les sería ajena.

Por último, para no caer en visiones simplistas que llevan a políticas voluntaristas, no basta pregonar o “exigir” la participación sino que es imprescindible garantizar las condiciones sociales que permitirán su emergencia. Así, si se quiere incorporar a nuevos actores sociales en la vida de las instituciones escolares –los propios niños y jóvenes, los padres y la comunidad– no basta con exigirlo dentro de los marcos legales y normativos. Es preciso garantizar las condiciones sociales necesarias (interés, tiempo y conocimiento pertinente), que no pueden crearse por decreto. Cuando quienes diseñan programas escolares parten

de una concepción ingenua o voluntarista de la participación, sus planes por lo general quedan a mitad de camino. Ante los magros resultados, los técnicos se sorprenden, incapaces de entender por qué los grupos no “quieren” o no están dispuestos a participar.

«Las computadoras e internet deshacen lo que la escuela hace

Las tecnologías son invasivas: destruyen los procesos cognitivos y la autoridad del docente. La computadora es la enemiga número uno de la educación y de la escuela. Además, no ayuda a cambiar nada sustantivo.»

Las tecnologías de la comunicación ocupan el centro del debate educativo. Y es positivo que así sea porque todavía hay allí mucho por explorar, experimentar y debatir. Lo negativo son las mitomanías, tanto tecnófilas como tecnófobas. En su aparente oposición, ambas comparten algo decisivo: entienden la tecnología como la causa de todos los cambios. Sólo difieren en el modo de valorar las mutaciones, que son maravillosas para algunos y catastróficas para otros. Esas mitomanías eluden cuestiones centrales del conocimiento sociológico y antropológico, como por ejemplo que una tecnología es producto de una época y una cultura, y que a su vez es objeto de usos y apropiaciones en contextos muy diversos. La tecnología en sí nunca es neutra, siempre transforma modos de percepción y cognición. Pero sólo adquiere sentido en contextos culturales amplios. Las tecnologías de la comunicación (desde la escritura hasta el libro, desde el cine y la radio hasta internet) no producen un efecto único, reductible a ser juzgado como positivo o negativo.

Nosotros conocemos el funcionamiento de las computadoras o internet dentro de un contexto cultural específico: el capitalismo global de fines del siglo XX y principios del XXI. Dado que el uso se generalizó hace tan poco tiempo, sociológicamente resulta imposible deslindar lo que es propio de la época y lo que es inherente a la tecnología. En los años treinta o cuarenta a nadie se le habría ocurrido que existirían lugares como los shoppings, con salas de cine en su interior, y menos aún que se mirarían películas en las casas. Así, tanto los cambios de las lógicas comerciales como los cambios estrictamente tecnológicos habilitaron usos inesperados. No se trata de proponer un ejercicio de ciencia ficción sobre usos futuros, sino de saber cuáles son los rasgos culturales de esta época particular para no caer en la simplificación de creer que son un efecto simple de la tecnología.

Así, afirmaciones tan corrientes como polémicas, del tipo “el creciente individualismo”, “la crisis del modelo familiar tradicional”, “la ausencia de solidaridad”, “el desinterés de los jóvenes”, “la completa indiferencia por los asuntos públicos”, a veces son adjudicadas a los efectos de las tecnologías de comunicación, otras al fin de la sociedad salarial del capitalismo de mitad del siglo XX o a otros motivos. Es importante comprender que, si establecemos ciertas causas, eso trae sus propias consecuencias.

El mito de que todo tiempo pasado fue mejor se presenta como una demonización de las tecnologías: postula que el libro es un hecho cultural del pasado, que las nuevas generaciones no leen y que el lugar que ocupaba la palabra escrita fue barrido por la imagen. Estamos ciertamente asistiendo a un cambio cultural de grandes proporciones y muy difícil de caracterizar. Ahora bien: diversos estudios muestran que es imposible utilizar las nuevas tecnologías y navegar por internet sin recurrir a las destrezas de la lectura y la escritura.

Como señala Claudia Kozak, en la cultura universitaria actual se nota que “lo letrado y lo audiovisual caminan lentamente hacia un nuevo ordenamiento”, no sin obstáculos: “Muchos estudiantes y profesores no encuentran códigos comunes en relación con un plano letrado/audiovisual que pudiera servir de terreno compartido”. Aunque lo audiovisual prevalece actualmente en la cultura, no siempre las lecturas de la realidad pasan por una devaluación de la letra. Además, “los estudiantes tardan mucho tiempo en complementar o tan siquiera ‘sumar’ competencias letradas a las audiovisuales. Una cultura universitaria necesita del pensamiento y el pensamiento todavía necesita de la palabra”.

Los discursos que culpan a las tecnologías producen una paradoja. Se infiere que la solución es sencilla: basta bloquear el acceso de niños y jóvenes para evitar la “contaminación”. El destino de semejante “solución” no es sino la frustración... sencillamente porque llevarla a la práctica es imposible. Se trata de una pretensión tan extemporánea como privarlos del aire y de la tierra. O como sostener la fantasía nacionalista de que el colonialismo podría evitarse si los niños no aprendieran inglés, cuando en realidad lo único que se evita es que conozcan y puedan usar la lengua que domina el planeta. Y así se garantiza su exclusión de un sinnúmero de circuitos. El desafío consiste más bien en salir de la mitomanía inversa, la que sostiene que todas las soluciones educativas provendrán de la tecnología, para poder sopesar, en este proceso de exploración pedagógica, los alcances y los límites de los usos.

«La escuela educa, pero el enorme poder de los medios deshace sus logros

La escuela intenta cumplir con sus funciones en un contexto adverso, en el que los medios de comunicación ejercen una influencia negativa sobre los alumnos.»

Es cierto que los medios tienen un poder especial sobre los niños, dado que estos carecen de la distancia que una audiencia adulta puede tener respecto de la televisión, producto de sucesivas elaboraciones a partir de la experiencia. En ese sentido, la potencialidad de los medios para incidir sobre los procesos cognitivos y sobre los modos de percepción e imaginación es altamente significativa. Si a esto se agrega el debilitamiento de los espacios públicos (se juega menos a la pelota en la calle, por ejemplo) y de la capacidad de regulación de las familias (hay tensiones frecuentes y a los padres no les resulta sencillo establecer pautas), el panorama se torna desolador. Pero no lo es. Las nuevas generaciones, los “nativos digitales”, tienen con los medios relaciones difíciles de comprender desde la perspectiva de quienes nacimos en otro mundo audiovisual y tecnológico. Pero los niños van desplegando su propio potencial crítico y pueden establecer distinciones en cuanto a cualidades y formas de uso. Especialmente, cuando las familias y las escuelas conversan críticamente sobre los noticieros, los dibujos animados, los programas de entretenimiento, los acontecimientos deportivos o la prensa gráfica.

En los estudios sobre usos de computadoras es tradicional establecer una distinción sociológica entre “nativos” e “inmigrantes”. Los primeros pertenecen a la generación nacida en el contexto del uso doméstico de las computadoras personales. Los segundos somos todos aquellos que crecimos en un mundo sin computadoras y sin teléfonos celulares, por no mencionar la escasa presencia de la televisión en la vida cotidiana durante los años sesenta y setenta. Esta distinción ha sido cuestionada, no porque no aluda a ciertas diferencias muy visibles, sino porque puede dificultar la percepción correcta de otros procesos. Ciertamente, también existen “nativos” que hacen un uso restringido de la tecnología y, sobre todo, inmigrantes que se mueven tan cómodos en el nuevo escenario que parecen nativos.

Además, ya comienza a haber docentes nativos, que desde luego aumentarán. Al mismo tiempo, hay docentes que nunca manejarán las tecnologías como nuestros hijos o nietos. Quizá, para comprender las dinámicas escolares, convendría preguntar de qué modo unos y otros nos vinculamos con las tecnologías. Más allá de los estereotipos, vale la pena comprender las incidencias que esa diferencia puede tener en el proceso pedagógico.

El problema se torna más agudo si buscamos contraponer escuela a medios, dado que en ese caso la batalla aparece como muy desigual. Pero si los medios públicos, el Estado y las escuelas crean o fortalecen los planes de producción de audiencias y usuarios críticos, se apuesta a una intersección antes que a una contraposición. Así, no sólo se busca establecer qué creer y qué no: también se pretende desplegar una potencialidad de usos de las nuevas tecnologías que la inmensa mayoría de los niños desconoce.

En realidad, el verdadero desafío radica en que la institución escolar vaya contra la corriente de algunas tendencias culturales imperantes. Esas tendencias, que trascienden las tecnologías, remiten a los procesos de individualización y de transmisión cultural de la sociedad. El uso actual de las tecnologías fomenta un individualismo creciente, sostenido en la primacía del deseo personal y la idea de consumo y placer, que puede propender a nociones muy peculiares de democracia. En el extremo, podría reivindicar una libertad individual sin comunidad y, por tanto, sin autoridades legítimas.

Como ha señalado Juan Carlos Tedesco, algunos rasgos de la cultura del nuevo capitalismo son la “concentración en el presente, la desaparición de la distinción entre adultos y no adultos, el déficit de sentido para dar significado a la transmisión intergeneracional”. Es evidente que los medios de comunicación ofrecen un enorme abanico de posibilidades, en su inmensa mayoría novedosas. Los expertos creen necesario distinguir entre las posibilidades y los usos efectivos. Por ejemplo, en la red se encuentran disponibles obras y archivos a los cuales ni siquiera los investigadores podían tener acceso. Pero eso no significa que los alumnos cuenten con marcos que les permitan interpretar esos materiales. La cuestión es detectar las posibilidades que pueden incorporarse a los fines pedagógicos, cuyo principal objetivo es formar personas competentes para realizar sus propias exploraciones.

Andrew Burn, un docente de educación en un medio inglés, señala ciertas posibilidades cognitivas y creativas de las nuevas tecnologías relacionadas con los siguientes procedimientos: iteración (revisar indefinidamente); retroalimentación

(despliegue del proceso de trabajo); convergencia (integración de modos de autoría distintos: video y audio); exhibición (poder desplegar el trabajo en distintos formatos y plataformas para distintas audiencias). Jenkins y sus colegas sostienen que los nuevos medios permiten que los jóvenes se vinculen al saber a través del juego, la simulación, la apropiación, el juicio, la navegación transmediática y la negociación, entre otros. Lo cual no significa que los alumnos lo hagan, sino solamente que podrían hacerlo. La incorporación de equipamiento es condición necesaria, pero no suficiente. Como afirman Quevedo y Dussel, el desafío está en comprender por qué y cómo es necesario trabajar con las tecnologías y, al mismo tiempo, identificar los procesos de aprendizaje que corresponde a la escuela promover, ya que no se resolverán como efecto automático de las tecnologías. Es decir, se trata de reconocer los problemas que enfrenta la escuela para avanzar en esta incorporación. Además, esta guarda un acervo de conocimientos propio, que no proviene de esas nuevas prácticas y cuyo valor no debería subestimarse.

«Con las nuevas tecnologías se resolverán los problemas de la educación

La solución es modernizarse. Nos pondremos al día con la tecnología y, como consecuencia inmediata, con la educación. La computadora resolverá todos los problemas pedagógicos.»

Las “nuevas” tecnologías se han introducido en las instituciones escolares de muchos países hace ya varios años. Pueden realizarse algunos balances para analizar qué ha sucedido. Existen cada vez más programas con objetivos de distribución y usos de las herramientas digitales, bastante similares al Plan de Inclusión Digital Educativa y Conectar Igualdad de la Argentina. Sólo en América Latina pueden señalarse el Plan Ceibal (Uruguay), Enlaces (Chile), el Proyecto Huascarán (Perú), el Programa Computadoras para Educar (Colombia), el Programa Integral Conéctate (El Salvador) y las Escuelas del Futuro (Guatemala), entre otros.

Las políticas de equipamiento han introducido computadoras en las escuelas y contribuyen a disminuir la brecha digital de los hogares más pobres. Quevedo y Dussel señalan algunos cambios relevantes al respecto: se modificaron los usos del tiempo y los espacios de la escuela y la comunidad, y se fomentaron nuevas relaciones entre los chicos, con los maestros y con los padres. Además, cambiaron la imagen y la expectativa que la escuela genera en los padres. Por otra parte, la nueva tecnología se integró a la vida de los alumnos fuera del ambiente escolar para usos diversos y los chicos usan el software de trabajo escolar en sus casas incrementando el tiempo de trabajo e interacción con el conocimiento.

En este panorama al parecer optimista, hay desafíos pendientes en lo que respecta a la capacitación docente para incorporar el uso de tecnologías. Asimismo, hay que atender el problema de la obsolescencia si las computadoras entregadas van quedando perimidas con el paso del tiempo.

Quevedo y Dussel han mostrado que, al evaluar diversas experiencias latinoamericanas, debemos considerar tanto los usos imprescindibles y positivos de

las nuevas tecnologías como sus limitaciones. Está claro que las computadoras e internet no resuelven cosas por sí mismas, y sólo pueden realizar una contribución decisiva insertas en un contexto. No es cierto que estas tecnologías permitan a los niños formarse de modo autodidacta: la razón de ser del docente que guía, enseña y transmite conocimiento no es afectada en absoluto por ellas.

Las nuevas tecnologías han facilitado una nueva embestida de quienes se deleitan hablando del “fin de la escuela”. Los mitómanos neoliberales pueden llegar a extremos increíbles. Por ejemplo, si todos los niños pueden tener una laptop y wifi, si en el espacio cibernético está toda la información disponible, ¿por qué no habrían de quedarse cómodos y seguros en sus casas mientras las sociedades ahorran el dinero hasta hoy evidentemente despilfarrado en la educación pública? También hay quienes suponen que habrá un fin de la docencia, que la escuela será reemplazada por una red informática en la que ya no se transmitirán conocimientos sino estrategias de búsqueda de la información. Se asume así que lo importante para los estudiantes será saber dónde conseguir datos en la web y cómo organizarlos en una base, antes que apropiarse de conocimientos y aprender a trabajar (realizar ciertas operaciones de distancia, crítica, reflexión) con ellos.

Esta visión desconoce varios aspectos decisivos. Primero, que no hay aprendizaje sin la mediación cognitiva y emocional de un adulto. La escuela es un espacio de interacción y socialización paralelo y diferente de otros, como el club, la familia o la calle. Gran parte de los aprendizajes de los niños en la escuela no se vincula a la función de transmisión, que podrá ser parcialmente sustituida por la “fantástica red”. Segundo, en internet coexisten conocimientos valiosos con millones de páginas inútiles, experimentales o inconvenientes para los más pequeños. Sus contenidos han sido producidos por seres humanos, y todos sabemos que justamente la escuela evita que los niños se enfrenten, sin estar preparados, con toda la diversidad del género humano, que abarca la bondad y la maldad, y otras variaciones. Estas propuestas, que a veces se postulan como pronósticos, son en realidad meras reencarnaciones de los discursos antiinstitucionalistas. David Buckingham afirma que “hay pocas pruebas concluyentes de que el uso difundido de la tecnología haya contribuido a mejorar el rendimiento, mucho menos a generar formas más creativas o innovadoras de aprender para la mayoría de los jóvenes”.

Rosalía Winocour, quien coordinó una evaluación del Plan Ceibal en Uruguay, aporta conclusiones relevantes de la experiencia de las políticas de acceso a las computadoras. Al igual que otros estudios realizados en países anglosajones, Winocour muestra que, si bien las diferencias de equipamiento entre escuelas de

sectores económicos altos y bajos se reduce drásticamente, continúa habiendo distancia entre las actividades pedagógicas que se realizan en instituciones de uno y otro tipo. Así, el acceso a la tecnología puede potenciar las fortalezas, pero también las debilidades preexistentes. Por ejemplo, allí donde hubo falta de capacitación de los docentes las computadoras pueden terminar integrándose a formas pedagógicas tradicionales. Es más, si los propios alumnos no obtienen una capacitación acorde a las necesidades, los usos quedarán muy restringidos. Ahora bien, si la computadora se integra a la vida cotidiana escolar pueden surgir otros problemas. El desperfecto de una máquina, cuando no se ha previsto un equipo de reserva, puede generar una exclusión difícil de revertir. Los problemas de conectividad o su interrupción pueden causar importantes perjuicios o bien, como muestra Winocour, ser interpretados por los usuarios como una restricción al acceso.

Winocour señala que un argumento habitual de crítica es que los chicos estarían utilizando las computadoras para fines no estrictamente pedagógicos, lo cual es cierto y no merece en absoluto una mirada condenatoria. Las consecuencias didácticas y pedagógicas de la introducción de la computadora no siempre son directas, lineales ni inmediatas. En diversos países, los niños y jóvenes funcionan como “alfabetizadores digitales” de los adultos en el hogar, cosa que a su vez acerca a los padres al trabajo escolar de los hijos. Además, el acceso a las computadoras en el hogar incluye el acceso a servicios estatales, al mercado de trabajo o a la participación cívica.

Así, este tipo de políticas presenta aspectos sumamente positivos, que van desde la reducción de la brecha digital hasta un impacto familiar y comunitario mediado por la escuela. Pero los logros de innovación didáctica llevan algunos años de implementación y no se obtienen sólo con la entrega de la computadora.

9. Mitos sobre el presupuesto y el federalismo



Entre los mitos sobre políticas educativas de mediano y largo plazo, algunos refieren a la tensión centralismo-federalismo y otros al presupuesto educativo. La tensión capital-interior ha atravesado desde siempre la historia argentina e impregna la mayoría de los debates sobre la educación. Mientras la idea de que “todo se decide en Buenos Aires” es casi omnipresente, el federalismo otorga el control de la educación básica y la formación docente a las provincias. Es cierto que es difícil hacer política educativa sin escuelas, considerando la competencia de las provincias y su control sobre el grueso de los recursos. También es cierto que existen mecanismos, recursos y programas que permiten llevar a cabo políticas nacionales. En países federales como la Argentina, Brasil o México, la división del trabajo entre diversas instancias públicas (nación, provincia, municipio) es una preocupación constante en la agenda política y una fuente de conflictos reales o potenciales. La diversidad de ámbitos de decisión y de control de recursos conlleva inevitablemente negociaciones, acuerdos y alianzas, siempre puntuales y estructuralmente inestables en la medida en que intervienen intereses y regulaciones jurídicas. Para que la coordinación, la discusión, la argumentación y los acuerdos sean efectivos se requiere no sólo un conjunto de reglas claras, sino también una cultura política todavía por construir en un país como la Argentina, tan propenso al conflicto, las posturas excluyentes y la fragmentación de las posiciones.

Cualquier demagogia del tipo que “cada uno haga su propia educación” terminará reproduciendo las desigualdades provinciales que todavía hoy existen en nuestro país. Sería un error que el espíritu federal se tradujera en medidas tales como dejar de enseñar inglés o historia nacional para que cada provincia enseñe lo suyo. Es necesario construir consensos comunes que se articulen con las diversidades. Un país federal no es un conjunto de partes sin un todo, de ahí que sea imposible corregir ciertos desequilibrios y desigualdades enfatizando sólo la descentralización de la gestión.

En otro orden de cosas, las luchas por un presupuesto educativo alto tienen una larga tradición en la Argentina, acorde al valor clave que la sociedad les otorga a la educación y al rol del Estado en ese ámbito. Con el regreso de la democracia hubo movilizaciones docentes y de estudiantes secundarios y universitarios, quienes reclamaban un mayor presupuesto educativo. En aquellos años se popularizó la idea de que el 25% del presupuesto nacional debía destinarse a la educación, tal como sugerían los organismos internacionales. Quienes participábamos en las protestas creíamos que, una vez que se alcanzara esa meta, todos los problemas del sector tenderían a resolverse. Éramos en cierto sentido economicistas. Fueron años complejos porque la sociedad argentina quería que la

idea enunciada por el presidente Raúl Alfonsín (“con la democracia se educa”) se transformara en una realidad inmediata, justamente en un período de grandes problemas económicos que se agravarían con el tiempo. En esa misma época los salarios de los empleados estatales en toda América Latina tendieron a bajar y, por lo tanto, se incrementó la conflictividad: en la Argentina se realizó, en 1988, una huelga docente por tiempo indeterminado (que duró cuarenta y dos días), cuyo punto culminante fue la “Marcha Blanca”.

Luego, y durante más de una década, se impuso el discurso neoliberal que, entre otras cosas, llamaba a la plena resignación frente al presupuesto educativo existente. El conocimiento especializado en educación debía crear soluciones sin presupuesto o que incluso facilitaran su reducción. Hacia fines del siglo XX, comenzaba a extenderse el consenso social alcanzado por la Carpa Blanca y las luchas de docentes y amplios sectores por la educación pública.

Tras la aprobación de la Ley de Financiamiento Educativo, del incremento presupuestario, de la reducción de la conflictividad gremial comparada con la década anterior, comienzan a aflorar discursos que vociferan que en educación se gasta mucho pero inútilmente, ya que, a pesar de estos “supuestos logros”, el país no alcanza sus metas de rendimiento. El “economicismo” muestra su límite cuando el aumento presupuestario no modifica la percepción social de la educación pública y genera, en cambio, acusaciones de que se gasta más para hacer exactamente lo mismo. Es evidente que detrás de esas mitomanías se esconden las propuestas neoliberales porque, en rigor de verdad, un presupuesto acorde es una condición necesaria, pero no suficiente.

«O bien todo se resuelve en Pizzurno o bien la educación básica es competencia exclusiva de las provincias

Todo se decide en Buenos Aires. La educación argentina es lo que quiere el ministro de Educación. O, por el contrario, el ministerio nacional no tiene ninguna incidencia en la educación.»

La Constitución Nacional de 1853 –precepto que se mantuvo en la reforma de 1994– establecía que las provincias debían asegurar la organización de la educación primaria. Algunas décadas después, y en función del lento avance debido a los problemas financieros de las jurisdicciones, el Estado nacional tomó a su cargo la inauguración de escuelas primarias en el marco de la Ley Lainez de 1905. La tensión entre el Estado nacional y los estados provinciales también afectó las etapas fundacionales de nuestro sistema educativo.

Ahora bien, ¿dónde se decide lo que sucede en los procesos educativos argentinos? La Ley de Educación Nacional de 2006 define la responsabilidad de las instancias nacional y jurisdiccional. También señala que es el Estado nacional el que “fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales”.

Los neoliberales más fundamentalistas buscaron desnacionalizar la cuestión educativa, debilitando así al Ministerio de Educación de la Nación, que se convirtió en un “ministerio de educación sin escuelas”. Este proceso se revirtió en cierta medida con la ley vigente y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), cuyo objetivo es formular una política para el sector de alcance nacional. Pero las provincias tienen muchos medios para “adecuar” a sus intereses las directivas acordadas en el nivel nacional. Además, cada universidad nacional forma profesores de enseñanza media también con sus propios criterios.

Las situaciones de desequilibrio de recursos financieros (escasez en las provincias e intervención del Estado nacional) dieron origen a una serie de malentendidos. Por un lado, las provincias que necesitan ayuda pueden considerar

que eso limita su autonomía. Por otro, a los funcionarios nacionales puede resultarles muy arduo intervenir en aspectos sustantivos de la política educativa. Una manera de afrontar estas contradicciones hasta cierto punto inevitables en un Estado federal han sido los acuerdos del Consejo Federal de Educación, donde cada actor moviliza sus recursos (financieros, normativos, tecnológicos, políticos, retóricos) para hacer predominar sus intereses en cada proceso decisional concreto. En muchos casos, los acuerdos son puramente formales porque no existe ningún mecanismo eficaz para sancionar a las partes cuando incumplen los compromisos contraídos o los cumplen “a su manera”, respetando la letra pero no su “contenido y espíritu”.

La capacidad de invertir resulta fundamental. Del total invertido en educación en 2010, las provincias aportaron el 70,9, y la nación, el 29,1%. En los últimos años se incrementó la proporción financiada por la nación al 30%, y las principales beneficiadas fueron las universidades nacionales. Las provincias sostienen la educación común, incluido el nivel superior no universitario. El costo salarial es central ya que abarca entre el 80 y el 90% del presupuesto. En los niveles superiores del sistema cobran mayor relevancia algunos costos no salariales, como los asociados a bibliotecas, laboratorios y equipamiento para la investigación.

La nación destina una parte de su presupuesto a programas de educación básica, como el Programa Integral para la Igualdad Educativa para la enseñanza primaria (PIIE) o los Planes de Mejora de la escuela secundaria.

Entre 1992 y 2012, el Consejo Federal de Educación sancionó cuatrocientas cincuenta resoluciones de distinto tipo, cuyo número fue aumentando con el correr de los años. Entre 1992 y 1999 hubo un promedio de catorce resoluciones por año. En los tres años siguientes, correspondientes a la gestión de la Alianza y luego, a la de Eduardo Duhalde, el CFE emitió un promedio de veintitrés resoluciones anuales. Desde 2003 hasta la actualidad hubo un total de veintisiete resoluciones anuales.

Según la ley de 2006, el CFE es el “ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional”. El texto también señala que las resoluciones serán de “cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así lo disponga, de acuerdo con la Reglamentación que la misma establezca para estos casos”. En el reglamento del CFE aprobado en 2007 se establece una distinción entre resoluciones y recomendaciones. Las primeras son de cumplimiento obligatorio y se refieren a “cuestiones en las que el Consejo Federal actúa como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y

articulación del Sistema Educativo Nacional". Se acota también que las resoluciones no podrán decidir sobre cuestiones en las que la legislación vigente asigne competencia exclusiva a las jurisdicciones. Las resoluciones deben ser aprobadas por tres cuartos de la Asamblea. Las recomendaciones, en cambio, como su nombre lo sugiere, no son obligatorias y apuntan a establecer parámetros para decisiones y acciones que deben ser instrumentadas por las provincias.

Tanto los ciudadanos como los periodistas y los líderes políticos suelen aconsejar determinadas opciones usando la fórmula del "habría que". Según ellos, habría que "jerarquizar la formación docente", "asegurar el presentismo de los docentes en las escuelas", etc. Pero pocas veces se especifica quién debería hacer las acciones prescriptas: ¿el Ministerio de Educación de la Nación, los ministerios provinciales? ¿Los maestros? Es imprescindible revertir esta indefinición para especificar las responsabilidades, incluso cuando sean compartidas. De lo contrario, muchas discusiones y propuestas de mejoramiento de la educación nacional resultarán estériles.

La pregunta fundamental es: ¿qué significa "gobernar" o "conducir" en este contexto? Muchos creen que se conduce el "sistema escolar" como se conduce un barco. El capitán toma las decisiones, ordena el rumbo y el ritmo de marcha de la embarcación. Una orden se traduce por lo general en una operación sencilla: un giro de timón o bien una aceleración o desaceleración de los motores. En este modelo, a cada acción que ejecuta un agente autorizado y competente le corresponde una reacción, que es el efecto deseado. En los tiempos que corren resulta difícil que esta metáfora represente al gobierno del (supuesto) sistema escolar argentino, al menos en los ámbitos nacional y provincial. Los ministros "conducen" el barco educativo, sí, pero de un modo mucho más complejo y azaroso, más cercano tal vez a la metáfora del agricultor o el jardinero. En efecto, este se propone producir flores y para eso escoge las semillas, prepara la tierra, la abona, siembra en el momento adecuado, riega sistemáticamente y espera que la planta crezca y dé frutos. La relación entre la siembra y la cosecha es azarosa puesto que en el ínterin intervienen una serie de factores (temperatura, plagas, lluvias, etc.) que pueden favorecer o arruinar la producción. Lo que hace el jardinero es crear las mejores condiciones para que la planta florezca. No "decreta" o "decide" que eso suceda. Es probable que esta sea la lógica del gobierno en las sociedades complejas, lo cual de ningún modo supone una desresponsabilización de los ministros, secretarios o directores generales de los ministerios de Educación, sino una visión más realista de sus tareas y cometidos.

La vida social no tiene "autores" claramente identificables. Por supuesto, hay

individuos que, por la posición que ocupan, tienen más responsabilidad que otros en ciertos campos determinados, pero no existe un individuo o un grupo de "todopoderosos" capaces de predeterminar todo lo que sucede en sistemas tan complejos como la educación nacional. Sin embargo, la idea de que existen grupos o "elites" (por lo general, ocultas) con el poder de "decidir todo" subsiste en muchos. Y cuando se les demuestra que ese grupo "no tiene todo el poder" inmediatamente lo reemplazan por otro (más oculto aún), que es el que "verdaderamente" lo tendría. Cuando se analizan procesos concretos de toma de decisiones (por ejemplo, la reforma curricular del menemismo o la sanción de la actual ley de educación nacional), aparecen diversos actores (sindicatos, docentes, expertos, parlamentarios, tecnócratas, la iglesia católica, las asociaciones de instituciones privadas, las editoriales) dotados de diferentes recursos, unos más poderosos que otros, que negocian, argumentan, establecen alianzas y mantienen relaciones de fuerza que explican las decisiones. Muchas veces, en las sociedades pluralistas, estas expresan los intereses de grupos y alianzas hegemónicas, así como, en menor medida, ciertos intereses de grupos no hegemónicos.

«Existe un sistema integrado de educación en el ámbito nacional

Hay un conjunto de partes interdependientes con una dirección centralizada.»

¿Existe un verdadero sistema educativo? Hay una anécdota sintomática y esclarecedora sobre lo que se entendía en el pasado por “sistema”. Se cuenta que cierto ministro de Educación de Francia, en las primeras décadas del siglo XX, se jactaba de saber que cierto día del año, a cierta hora de la mañana, todos los alumnos de cuarto grado de su país estaban estudiando el mismo poema de Victor Hugo. El currículum y la planificación de los contenidos estaban tan encarnados en todas las unidades del sistema que una misma lección era estudiada por todos los cursos simultáneamente. Esa parecía ser la pauta, en esos tiempos, de que la educación funcionaba bien, como un sistema de trenes donde todas las formaciones ingresan a las estaciones en el minuto exacto previsto por el horario ferroviario.

Dadas las características del federalismo educativo argentino, cabe preguntarse si existe de verdad un “sistema” (conjunto de partes interdependientes con una dirección centralizada) de educación básica nacional. A veces eso parece más una fantasía que una realidad. En educación básica, hay veinticuatro provincias y un Estado nacional que “hacen política educativa”. En la actualidad, la mitad de las provincias contemplan siete años de enseñanza primaria y cinco de secundaria, y las doce restantes, seis de primaria y seis de secundaria. Esto marca las limitaciones de la ley de 2006 para reordenar el sistema. A su vez, eso que llamamos “sistema” está conformado por más de 50 000 instituciones distribuidas a lo largo y a lo ancho del país. En territorios alejados de los centros urbanos, con baja densidad poblacional, la única presencia del Estado es una escuela primaria. De las 23 000 que hay en el país, más de la mitad son rurales. Sin embargo, los alumnos de estas escuelas son menos del 10% del total, lo cual evidencia el esfuerzo público por garantizar el derecho a la educación en todos los rincones del país.

En las instituciones públicas trabajan casi un millón de docentes y miles de directores y supervisores. A estos agentes hay que sumar los miles de funcionarios

y expertos de los ministerios de Educación nacional y provinciales. Es legítimo dudar de que esto constituya un “sistema”, y sin duda es poco probable que cuente con alguien (¿el ministro de Educación de turno?) que ejerza la función exclusiva de dirección y orientación, es decir, alguien con el poder de decidir qué es lo que el sistema debe hacer en el marco de objetivos claramente establecidos y consensuados.

Lo que sucede en cada aula es, más bien, un resultado diverso de la interacción de múltiples actores con recursos desiguales. Esta complejidad invita a ser cauto al hablar del “gobierno” del sistema educativo.

Todos estos elementos (la enorme cantidad y diversidad de actores que intervienen) podrían derivar en la construcción de un sistema de alta complejidad que, a diferencia de la anécdota inicial, no tendría por qué traducirse en una brutal homogeneidad. Podría sostenerse, por el contrario, a partir de diferencias muy coordinadas entre sí, como una sistematización de especialidades y expresiones locales. En este segundo sentido, sería deseable procurar la máxima racionalidad en la organización de los recursos educativos, un logro que necesariamente implicará desafíos para los diversos sectores.

Un sistema complejo requiere articular la construcción de los conocimientos comunes y la diversidad. Para ello deben eludirse tanto las mitomanías centralistas de tipo “civilizador” como las ideas que, escondiéndose tras la máscara de la diversidad, pueden devenir en nuevas desigualdades. Por ejemplo, “que cada provincia enseñe lo suyo”. En cambio, la pregunta central sería: ¿es posible construir objetivos comunes para la educación en todo el país? No sólo es posible, es completamente necesario. Los que propugnan que cada provincia enseñe “lo suyo”, ¿están promoviendo la igualdad que conlleva que todos y cada uno aprendan aquello que les es propio y consustancial, o más bien propician la desigualdad de que algunos tengan acceso a conocimientos especiales a los que otros no podrían acceder? Por mencionar un tema polémico, reconocer que el inglés es una lengua global y garantizar el acceso de todos al aprendizaje de este idioma es promover la igualdad de oportunidades y, a la vez, plantea una tensión cultural que debe atenderse con otras herramientas, como la enseñanza de la historia y la geografía nacionales y regionales, no resignando la apropiación de la lengua por parte de la mayor cantidad posible de alumnos.

Esto, naturalmente, nos lleva a preguntarnos cómo podría haber igualdad de oportunidades si hay desigualdad de formación y de acceso al conocimiento. Los riesgos de la uniformización cultural son muy altos, en particular cuando se

pretende asimilar la totalidad del país a un dispositivo unitario diseñado sin participación federal. Pero el exceso de descentralización puede ser igualmente riesgoso cuando es la vía para legitimar desigualdades.

«La educación mejora si se invierte más

El problema de la educación es que se le destinan recursos insuficientes. Si se aumentara el presupuesto veríamos una mejoría en los resultados.»

No es lo mismo tematizar la inversión en el ámbito educativo en un país que no alcanza el umbral mínimo de recursos destinados al sector (donde todo incremento impacta) que –como afirma Alejandro Morduchowicz– discutirla en países desarrollados (donde, dada la cantidad de recursos, lo importante es la “sintonía fina”).

Luiz Inácio Lula da Silva explicó que, al asumir como presidente de Brasil, les prohibió a sus ministros hablar de “gasto educativo”, ya que, en lo que atañía a la educación, debía hablarse de “inversión”. La educación pública argentina estuvo desfinanciada durante décadas. Desde que se aprobó la Ley de Educación Nacional en 2006 (con el antecedente de la Ley de Financiamiento de 2005), la inversión pública comenzó a crecer. Aquí es necesaria una aclaración. Según los datos oficiales del año 2013, en 2009 se alcanzó el 6% del PBI establecido por ley. Sin embargo, según los datos oficiales de 2014, si bien la inversión educativa creció significativamente, no alcanzó el 6% del PBI sino cerca del 5%. Es público y notorio que las estadísticas oficiales, en varios aspectos cruciales, dejaron de ser confiables en 2007. Y constituyen, sin duda, un insumo básico para garantizar la calidad del debate público. Estos vaivenes traerán discusiones, tanto por la necesidad de nuevas inversiones para alcanzar efectivamente el 6%, como por la compleja relación entre el aumento de la inversión y sus efectos sobre la educación.

Nadie cuestiona el incremento sustancial del presupuesto educativo en los últimos años. Pero cabe recordar que no por eso hemos logrado una educación pública sólida y exenta de problemas. ¿A quién se le puede ocurrir que un país que desfinanció durante décadas la educación es capaz de resolver sus problemas en unos pocos años? Por otra parte, cabría preguntarse por qué un aumento del salario docente debería tener un efecto inmediato sobre el aprendizaje de las matemáticas o la lectoescritura. Sin embargo, es frecuente que muchos tiendan a creer que todo

puede resolverse con medidas simples y en el corto plazo. Tal vez sería ilustrativo analizar qué balance se hizo de la Ley 1420 treinta años después de su aprobación, cuando más de un tercio de la población seguía siendo analfabeta.

Necesitamos abandonar el remanido debate entre “más” y “mejor”. Es evidente que una inversión razonable no garantiza que todo se haga de la mejor manera posible. En realidad, con esta mitomanía los neoliberales buscan deslegitimar el aumento de la inversión y, simultáneamente, proponer nuevas formas de asignación tendientes a financiar la educación privada mediante viejas y nuevas formas de gestión, ya sea por resultados (mejor rendimiento de alumnos, más salario por “productividad”) o bien mediante la entrega de bonos a las familias para que puedan “elegir” la escuela de sus hijos, lo que fortalece la lógica del mercado en la prestación del servicio educativo. Desde nuestra perspectiva, ciertamente contraria a la de los neoliberales, la inversión pública es condición necesaria pero no suficiente para mejorar la calidad de aprendizaje de las mayorías.

De todos modos, “gastar bien” es una meta que no puede minimizarse, dado que hubo y todavía hay cierta tendencia al “engorde” sin que eso redunde en una mejor “nutrición”. De ahí, precisamente, extrae sus argumentos el neoliberalismo. En ese sentido, gastar adecuadamente y obtener resultados claros (que no son fáciles de producir en poco tiempo) es la mejor defensa contra el mito neoliberal, que se disfraza con el eslogan de “gastar bien” para terminar cuestionando “cuánto se gasta”.

«El gasto en educación es ineficiente»

El problema no es cuánto se gasta, sino cómo. Se gasta mucho dinero, y no con inteligencia. Con menos dinero y una mejor administración, la educación resolvería todos sus problemas.»

Esta es una creencia básica de todo tecnócrata hecho y derecho en todos los sentidos posibles. Aumentó el gasto en educación... pero ¿mejoró proporcionalmente el promedio de rendimiento en el área de matemáticas en las pruebas PISA? El “eficientista” se hace esta pregunta. Desde su perspectiva, sólo demostrando esta relación estaría justificada la inversión en educación. Ahora bien, este razonamiento es impropio. Corresponde hacer ciertas inversiones al margen de los resultados. Por ejemplo, si se destinan fondos a mejorar la infraestructura escolar (construcción de baños, garantía de una temperatura adecuada en las aulas tanto en invierno como en verano), la inversión se justifica, por así decirlo, “en sí misma”, porque quienes trabajan en la escuela “tienen derecho” a la higiene y a no pasar frío o calor extremos. ¿Por qué estas inversiones deberían justificarse, y por lo tanto realizarse, sólo si se mejoraran los niveles de aprendizaje en lengua o matemáticas? Lo mismo puede decirse cuando los fondos, como en la mayoría de los sistemas educativos, se destinan al salario docente. Cuando estos son extremadamente bajos en relación con otras profesiones de igual complejidad, el aumento no necesariamente conlleva la mejora inmediata de los aprendizajes. Pero sí puede esperarse que incida en el estado de ánimo (por llamarlo de alguna manera) de los docentes. Una remuneración justa es un reconocimiento al trabajo. Como tal, genera bienestar y satisfacción e, indirectamente, incide en el desempeño cotidiano. Esa debería ser justificación suficiente para el “aumento del presupuesto educativo”.

A todas luces resulta arbitrario pensar que una mejora en la inversión en educación en el año X producirá una mejora en el rendimiento escolar en el año X+3. Creer en una relación directa e inmediata entre salario docente y aprendizaje de los alumnos es por demás simplista, cuando no malintencionado.

Además, quienes postulan una relación causal simple olvidan consideraciones decisivas. ¿Qué sucede si una parte del incremento se destina a ampliar la cobertura de niños o jóvenes antes excluidos del proceso escolar? Es posible que el primer impacto de esa inclusión no sea una mejora de los indicadores tipo PISA sino todo lo contrario, dado que el universo de las pruebas abarcará a sectores que antes estaban excluidos del sistema y, por tanto, de la evaluación. En la mayoría de los países de América Latina, el “gasto público educativo”, sobre todo en la educación básica, beneficia a los sectores medios bajos y bajos de la población. Gran parte de los estratos urbanos más privilegiados se han convertido hace tiempo en consumidores de educación privada, que en la Argentina es en gran medida financiada por el Estado. Los sectores dominantes le restan prioridad a la educación pública al pensarla como “subsidiaria” de la educación privada y parte de las políticas sociales dirigidas a los grupos vulnerables (a menudo consideradas asistencialistas y, por tanto, ajustables –hasta un grado básico, mínimo– a cada coyuntura económica). Los grupos más desaventajados también encuentran más dificultades para incidir sobre las inversiones públicas en general. El carácter más o menos progresista o conservador de un gobierno se mide, entre otras cosas, por la importancia que asigna a la provisión de servicios públicos que benefician a los sectores más subordinados y menos dotados de “capacidad de compra” en el mercado.

Por añadidura, “gastar bien” puede significar cosas diferentes según quien enuncie la frase. Para los más ortodoxos se trata de destinar menos recursos a las universidades públicas, y arancelarlas. Para otros, implica aumentar los salarios de aquellos docentes que alcancen ciertos logros en su tarea. Desde otra perspectiva ideológica, gastar bien implica destinar todos los recursos públicos a las escuelas estatales y eliminar las subvenciones a las privadas. La fórmula “gastar bien” es, por lo tanto, equívoca si no se explicita cómo se asignarán los recursos y con qué objetivos.

La eficiencia debería ser una preocupación de toda política pública, tanto cuando se invierte poco como cuando se invierte mucho. Pero no caigamos en la trampa de creer que es el criterio concluyente para evaluar una política educativa. Hay que ser eficaz –es decir, resolver los problemas– y al mismo tiempo eficiente en la utilización de los recursos, que por definición son siempre escasos.

El tecnócrata es un especialista en medios, los fines no le conciernen. No es casualidad que el eficientismo sea un componente central del credo neoliberal, más preocupado por achicar el Estado y ampliar el mercado (y las oportunidades de hacer negocios) que por beneficiar a la mayoría de la población. La polémica “más

inversión versus más eficiencia” debería zanjarse reivindicando la propuesta de más inversión y mayor eficiencia, transparencia y control democrático en la asignación y uso de los recursos en todos los niveles del sistema educativo.

10. Mitos sobre las universidades



Las universidades públicas argentinas son muchas veces una fuente de orgullo para la sociedad, pero a la vez desencadenan intensos debates y conflictos. La Argentina no sólo tiene universidades de alto prestigio, sino que ha privilegiado el sistema público sobre el privado, tanto en cantidad de estudiantes como en términos de investigación científica. Al mismo tiempo, la universidad es observada a través de matrices mitómanas, a veces asociadas al europeísmo –que sostiene que todo es mejor en los países centrales– y otras veces impregnadas del decadentismo que afirma que todo tiempo pasado fue mejor. Los rankings internacionales encienden discusiones, sobre todo entre aquellos que siempre se preocupan por ganar todos los campeonatos sin importar cuáles sean las reglas del juego.

La pregunta aquí es para qué queremos un vasto sistema de universidades públicas, y desde cuándo y por qué lo sostenemos. En este capítulo analizaremos algunas expresiones atribuidas al sentido común –una suerte de vox pópuli sobre las universidades– con la convicción de que toda mirada sobre la institución universitaria debería conjugar tres dimensiones cruciales. En primer lugar, la cantidad, calidad y relevancia de la producción de conocimientos que se realiza en la universidad. En segundo lugar, las posibilidades y dificultades de que la universidad cumpla el rol decisivo de generar mayor igualdad entre los diferentes sectores sociales. En tercer lugar, su aporte a la formación de profesionales de alto nivel que, además de su prestigio y preparación intelectual, conozcan la sociedad en la que desempeñarán su trabajo.

Desde 1983, la universidad pública argentina responde a la herencia de la Reforma de 1918, vinculada al ingreso irrestricto, el cogobierno y la autonomía, así como a la herencia de la gratuidad, instituida originalmente en 1949. Esos elementos se encuentran presentes en las universidades de varios países, pero en el nuestro aparecen conjugados, lo que constituye un caso bastante singular.

Más allá de las opiniones políticas que cada uno sostenga, es innegable que desde 2003 hubo un aumento del presupuesto universitario, del presupuesto destinado a ciencia y tecnología, de los salarios reales de los docentes e investigadores, de la cantidad de universidades públicas, además de una mejor distribución territorial de los establecimientos y un aumento en el acceso y la graduación. Esos y otros logros deberían visualizarse como un activo crucial para el desarrollo y la equidad social de la Argentina. En el mismo sentido, los avances plantean nuevos desafíos y debates que deberían ser asumidos por el conjunto de la sociedad.

«Las universidades europeas son muy superiores a las argentinas

En Europa y los Estados Unidos las universidades son maravillosas y acá son un desastre total.»

Esta es una simplificación que, como suele suceder, esconde una parte de verdad. Es cierto que en Europa y en los Estados Unidos hay universidades de punta, de altísima calidad, y que a muchos universitarios nos resultan impresionantes por su infraestructura, sus laboratorios, sus bibliotecas, los salarios docentes. Al mismo tiempo, no deja de ser cierto que en los países centrales existen numerosas universidades de muy baja calidad. Es evidente que no puede aludirse a “todas las universidades” porque en ningún país son todas fabulosas o todas desastrosas, salvo en aquellos por completo carentes de tradición universitaria. En la Argentina, como en otros países latinoamericanos, hay universidades y facultades de excelente nivel internacional que, si bien pueden ubicarse con ecuanimidad por debajo de las más célebres y reconocidas, no obstante están por encima de la inmensa mayoría de pequeñas universidades de los países centrales (que en algunos casos llegan a ser francamente mediocres).

El motivo es sencillo. Si bien las universidades de punta cuentan con infraestructura, laboratorios y financiamientos impresionantes de investigación, cuantitativamente la mayoría de ellas realizan sólo formación profesional. En términos académicos, las mejores universidades de la Argentina y América Latina están claramente por encima. Eso no significa que no existan problemas y desafíos. Significa que esos problemas no pueden ser encarados desde una idealización mitómana de la metrópolis.

Mitomanías como esta nos llevan a creer que, si vamos a estudiar a otro país, todo será extraordinario. Pero cabe señalar un dato bastante elocuente: cuando graduados argentinos realizan doctorados en Europa o los Estados Unidos, la mayoría de las veces lo hacen en universidades de primer nivel que los aceptan de buen grado y donde demuestran un alto desempeño. Evidentemente, este dato indica que al menos un sector de los graduados universitarios argentinos es

altamente competitivo en el plano internacional.

«Hay que mejorar la posición argentina en los rankings internacionales

Los rankings universitarios internacionales son mediciones objetivas y la Argentina ocupa en ellos un lugar mediocre.»

El ranking tiene su origen en el deporte. Y el deporte es, por definición, una competencia con reglas idénticas, uniformes. Las preguntas elementales para construir rankings justos y transparentes son sencillas: ¿quién corre cien metros en menos tiempo? ¿Quién gana más partidos? ¿Quién convierte más goles?

Se estima que existen hoy en el mundo unas veintidós mil instituciones universitarias. Pero ¿juegan todas el mismo juego? ¿Todas tienen los mismos objetivos? Evidentemente, no. Hay instituciones centradas en la investigación científica y otras en la formación de profesionales, algunas se dedican a la innovación tecnológica en función de demandas productivas, en tanto que otras cumplen un rol social para permitir la movilidad social ascendente. Aquellas centradas en la investigación, si son exitosas, obtienen múltiples financiamientos, seleccionan rigurosamente a sus estudiantes y admiten pocos alumnos por cada profesor con doctorado y dedicación completa. Aquellas centradas en la formación de profesionales son muy heterogéneas e incluyen las de carácter masivo, con ingreso irrestricto, y las que buscan profesores con dedicación parcial que mantengan una fuerte actividad profesional. También el peso de la actividad de extensión y de transferencia de conocimientos es muy variable entre las universidades. Y por supuesto, no son pocas las instituciones mixtas, que combinan en su interior las diversas actividades mencionadas.

Hay muchas maneras de preguntarse por la calidad de las universidades. Los rankings más conocidos miden diferentes dimensiones. Por ejemplo, Osvaldo Barsky cita un ranking, publicado en 2001 por *The Sunday Times*, que evaluaba las siguientes variables: “selección de los estudiantes, cociente entre académicos y estudiantes, alojamiento, tasas de egreso, número de estudiantes con notas altas, gasto en biblioteca, valor de las matrículas, número de estudiantes de posgrado, y niveles y calidad de empleo de los graduados”. En las universidades públicas

argentinas no hay procesos de selección de los estudiantes de grado, la relación entre el número de docentes y la cantidad de estudiantes es altamente variable entre las disciplinas, y se ha dado prioridad a la cobertura territorial (acercar la institución universitaria a las zonas de residencia) antes que a la implementación, por caso, de políticas de construcción de alojamiento. La “construcción de alojamiento” es un tema crucial en países cuya tradición cultural incentiva a los estudiantes a desplazarse hacia los centros universitarios. Pero pierde relevancia cuando el sistema prioriza la cobertura territorial. Por supuesto que la tasa de graduación es un tema problemático en la Argentina, que debe ser seriamente abordado teniendo en cuenta que el sistema de ingreso irrestricto siempre generará una tasa de graduación menor que la de aquellas universidades con fuertes restricciones. La tasa de empleo de los graduados es un indicador que refleja sólo en parte la calidad de la educación recibida. La remanida historia de los ingenieros que manejan taxis no indica necesariamente una baja calidad educativa en un contexto de destrucción del aparato productivo.

Otro ejemplo es el famoso ranking de Shangái, que utiliza casi exclusivamente indicadores de la máxima producción científica mundial. El 90% de la evaluación apunta a identificar premios Nobel y premios Field (matemáticas) obtenidos por ex alumnos y profesores, publicación de artículos y citaciones de investigaciones realizadas en la institución. Es decir, se trata de un ranking que sólo mide el grado de investigación de la universidad, como dice Barsky, “de acuerdo a los parámetros dominantes en ciertas comunidades académicas”. Se lo ha llamado el “harvardómetro” porque sólo se ocupa de universidades de “alta gama”: abarca unas quinientas, equivalente al 2% del total mundial.

Ahora bien, corremos el riesgo de que la parcialidad de estos rankings se traduzca en un conformismo del estilo “nosotros hacemos lo nuestro”. Desarrollar la capacidad de autorreflexión crítica de las universidades es fundamental, puesto que una de las características más negativas de algunas casas de altos estudios es su incapacidad para transformar aspectos muy arraigados que no desempeñan ningún papel positivo en los objetivos de la institución. Pero desarrollar esa capacidad crítica y autocrítica no implica adoptar criterios supuestamente universales que no se adaptan de modo efectivo a nuestras realidades.

Barsky postula cuatro críticas principales a los rankings. En primer lugar, la imposibilidad de evaluar objetos institucionales diversos, ya que no parece riguroso comparar una universidad gratuita y masiva con una universidad con selección exigente cuyo arancel ronda los 50 000 dólares anuales. Segundo, los rankings conllevan un modelo universitario implícito, que concibe la calidad de una manera

específica, dando por sentado que para todo contexto y toda disciplina el modelo ideal es el de la universidad de investigación. Tercero, para la evaluación de la producción científica la forma de medición se encuentra fuertemente limitada por el predominio abrumador del idioma inglés, y por la publicación en revistas con referato (en detrimento de los libros).

Por último, que entre los Nobel a las ciencias no se haya otorgado ninguno a las ciencias sociales expresa claramente la mentalidad de la época en que fueron creados esos premios (inicios del siglo XX). Resulta por lo menos extraño evaluar con el mismo criterio a las universidades del siglo XXI. Como no existen equivalentes a los premios Nobel en áreas como Historia o Sociología, eso sesga también qué significa “investigación científica”.

Vaya un ejemplo hipotético: pensemos en una universidad que hubiera contado, en su plantel de profesores, con intelectuales de la talla de Eric Hobsbawm, Clifford Geertz, Claude Lévi-Strauss, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Max Weber, Karl Marx y Émile Durkheim. Agreguemos, por si faltara alguien, a Sigmund Freud y Martin Heidegger. Ninguno de ellos fue “merecedor” de un Nobel. Tachado ese casillero, la pregunta que haría Shangái sería cuántos artículos han publicado en revistas con referato. La mayoría de ellos ninguno, nunca. Y una minoría, sólo muy, muy pocos, y sin relación con las obras que los convirtieron en verdaderos clásicos del pensamiento. Pero hay muchos investigadores profesionales cuyo trabajo no tuvo la trascendencia del de ellos, que han publicado infinitamente más. De modo que, para las ciencias sociales y las humanidades, Shangái carece de instrumentos de medición adecuados si lo que pretende es cuantificar la calidad. Estamos mostrando, así, que ese ranking ignoraría nuestra universidad imaginaria.

El Instituto de Sociología de la Universidad Friedrich Schiller de Jena logró uno de los mejores puestos en las tablas clasificatorias de los rankings alemanes. Aprovechando esta posición ventajosa, declaró públicamente que no participaría en el siguiente ranking, por considerar que tal como estaba diseñado no contribuía a mejorar la calidad académica.

En fin, promover la evaluación es relevante. Lo que deben saber los universitarios es qué se evalúa con cada ítem, cada indicador y cada manera de leer los datos. Y deben tener en cuenta que los rankings más conocidos sólo apuntan a un modelo de universidad.

«Los años sesenta fueron la época dorada de la universidad argentina

La decadencia del país se refleja en el hecho de que la maravillosa universidad de los años sesenta nunca pudo recuperarse.»

A fines de la década de 1950 se inició un proceso de modernización en la Universidad de Buenos Aires. En muy pocos años se crearon carreras como Sociología y Psicología. Al mismo tiempo, se fundó la Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba), que con el lema “Libros para ser libres” renovó la política de edición y distribución publicando masivamente clásicos universales, con traducciones de primer nivel y sus propios puestos de venta en distintos puntos de la ciudad. También se expandió notablemente la investigación en general, y en ciencias exactas y naturales en particular, que se plasmó en la creación del Conicet, el Instituto del Cálculo y la instalación de “Clementina”, la primera computadora.

Este proceso tuvo una serie de antecedentes ilustres: a inicios de los años cincuenta, se había fundado la Comisión Nacional de Energía Atómica, la Dirección de Investigaciones Científicas y Técnicas, y en 1947 Bernardo Houssay se había convertido en el primer argentino merecedor de un premio Nobel. Más tarde, en 1970, Luis Federico Leloir ganaría el Nobel en Química, y en 1984, fuera del país, César Milstein también obtendría el Nobel. Los tres se formaron en la Universidad de Buenos Aires. Esa época terminó abruptamente durante la dictadura de Juan Carlos Onganía, con la “Noche de los Bastones Largos”, en 1966, cuando la policía ingresó en la Universidad de Buenos Aires y reprimió a estudiantes y docentes. Cientos de científicos y profesores renunciaron a sus cargos. Muchos marcharon al exterior, en lo que fue el inicio de la “fuga de cerebros”. Otros pasaron a trabajar en el ámbito privado. Lejos de revertirse, la tendencia no hizo más que agravarse en los años que siguieron.

La dictadura de 1976-1983 forzó al exilio a numerosos profesores e investigadores del Conicet, destruyendo carreras, y coartando cualquier posibilidad de libertad de expresión. En 1983, el gobierno de Raúl Alfonsín reinstauró el ingreso irrestricto y normalizó la vida universitaria, pero la situación

económica no permitió otorgarle el apoyo presupuestario que seguramente hubiera querido. En los años noventa, aunque las universidades públicas fueron atacadas con recortes presupuestarios severos, no pudieron ser aranceladas como se proyectaba y lograron preservar un espacio de debate. Al mismo tiempo, ciertas medidas de la década, como la creación de nuevas casas de estudios –posiblemente ideadas para debilitar políticamente a las universidades más populosas–, terminaron ampliando el acceso ciudadano a la enseñanza universitaria.

Resulta sorprendente que el mito de “todo tiempo pasado fue mejor” se aplique con tanta facilidad a la historia de la universidad argentina. Comparemos algunas variables de la realidad de 1960 y la de 2010. En 1960 había nueve universidades nacionales, y en 2010 sumaban cuarenta y siete. Actualmente, en las veintitrés provincias argentinas hay al menos una universidad pública. Casi la mitad de las universidades públicas fueron creadas en los últimos treinta años de democracia. En 1960 había 160 000 estudiantes universitarios en el país, lo cual representaba el 0,8% de la población. Esa cifra se fue incrementando durante las últimas tres décadas, así como la proporción sobre el total. En 2010 había más de 1 700 000 estudiantes, diez veces más que cincuenta años antes, y abarcaban el 4,3% de la población. En proporción, los estudiantes universitarios se multiplicaron por cinco en cincuenta años. Entre 2001 y 2011 se sumaron 395 000 estudiantes al sistema universitario, lo cual implica un crecimiento del 28%. En el mismo período, los egresados aumentaron un 68%, pasando de 65 000 a 109 000 egresados anuales.

En términos comparativos, es indudable que tanto Brasil como México cuentan con sólidos sistemas universitarios en la región. Ahora bien, mientras el 4,3% de la población argentina está conformado por estudiantes universitarios, en Brasil sólo alcanza el 3,4%, y en México, el 2,1%. Además, en la Argentina el 80% asiste a universidades públicas. Mientras aquí el 3,4% de la población asiste a instituciones públicas, en México ese índice desciende al 1,4%, y en Brasil, al 0,9%. Así, en este último caso, por cada estudiante del sistema público hay tres que asisten a establecimientos privados, y la proporción de estudiantes universitarios en la población general está de todos modos por debajo de la de Argentina.

En términos de calidad de la educación y la investigación en la Argentina, pueden ofrecerse muchos ejemplos positivos. Especialmente en el siglo XXI, se ha incrementado la cifra de investigadores del Conicet, de profesores con doctorados o maestrías, las redes internacionales, el regreso de investigadores que trabajaban en el exterior. Ciertamente, no siempre es sencillo apreciar con perspectiva histórica las implicancias de los avances logrados en el país, pero no es posible ponerlos en duda. Entre ellos, cabe mencionar la investigación sobre ADN, sobre cáncer, sobre mal de

Chagas-Mazza, la creación reciente de vacunas y otros avances significativos de la ciencia, por no comparar las pujantes ciencias sociales que se iniciaban hace cincuenta años con el actual desarrollo institucional de programas, doctorados y redes internacionales. La llamada "época de oro" cosechó los premios de Leloir y Milstein después de haber terminado, porque ningún descubrimiento de envergadura puede desarrollarse en pocos años. Las universidades públicas argentinas tienen problemas y grandes desafíos que deben discutirse partiendo de la actual situación de clara mejoría.

El debate sobre la calidad debe enriquecer sus perspectivas. Un problema se vincula a los estándares internacionales de publicaciones, patentes, graduados. Otro refiere al análisis de la incidencia de la investigación en la transformación económica y social. Tomemos el ejemplo de una carrera de economía que muchas veces forma profesionales para el mercado financiero. Desde el punto de vista del sistema universitario, la preocupación debería ser que existan universidades donde también se forme economistas que realicen investigación de alto nivel con impacto en el desarrollo. Para eso, hay que establecer cuáles son las pluralidades de formación socialmente valorables y nunca dar por sentado que un proceso de formación puede estandarizarse cuantitativamente sin una reflexión analítica.

«La universidad por sí misma genera oportunidades de movilidad ascendente

Los países con universidades fuertes son siempre más igualitarios. Cada universidad es una oportunidad de ascender en la escala social.»

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron mostraron que, contra el mito de que la universidad francesa generaba condiciones de igualación, las desigualdades entre clases se replicaban intactas en el ámbito académico.

El primer hecho indiscutible es que las clases sociales están muy desigualmente representadas en ese estrato. Así, es obvio que el hijo de un peón rural tiene menos probabilidades de acceder a la educación superior que el hijo de un obrero textil, quien a su vez tiene menos probabilidades que el hijo de un abogado o de un empresario. El segundo problema es que los jóvenes provenientes de los sectores más bajos, en caso de acceder a estudios superiores, tienen más oportunidades para realizar estudios en alguna rama técnica que para formarse en las profesiones liberales. Así se repite el círculo detectado por Paul Willis en la escuela secundaria británica, donde se enseña a los hijos de obreros a ser obreros, es decir que se reproduce el horizonte de clase social. El tercer elemento es que los hijos de los trabajadores menos calificados tienen estadísticamente más probabilidades de estancarse o retrasarse en sus estudios que los hijos de los empresarios o de los profesionales.

En palabras de Monique de Saint Martin, en esas circunstancias “la escuela, lejos de borrar desigualdades sociales, tiende a transformarlas en castas escolares”. El problema es grave. Si las desigualdades sociales previas tienen una enorme injerencia en el desempeño educativo de los estudiantes, la educación puede ofrecer una apariencia de legitimidad a las desigualdades estructurales.

En una sociedad donde el conocimiento es crucial, si todos los ciudadanos tienen las mismas condiciones de acceso a ese “capital”, sus trayectorias personales ya no dependerán de la clase social o el nivel educativo de sus padres, sino de su propio esfuerzo y talento. Una sociedad aristocrática es aquella en la que los

privilegios se heredan. Una sociedad democrática es aquella en la que las diferencias no dependen de la herencia, sino del sacrificio y el compromiso. La mayoría de las sociedades occidentales se encuentran hoy en algún sitio entre estos dos extremos, pero lejos aún de la igualdad real de oportunidades. Según los países, hace unos dos siglos la nobleza fue abolida por ley. Pero que la letra de la Constitución diga que todos somos iguales ante la ley no significa que esto sea efectivamente así. No porque exista un espíritu maligno que lo impida, sino porque la sociedad todavía no ha asumido que la igualdad depende de condiciones sociales muy específicas.

Las universidades pueden tener una producción extraordinaria de conocimiento y ser muy relevantes para el desarrollo productivo o para el crecimiento cultural de un país. Y, al mismo tiempo, pueden reforzar las desigualdades sociales. Que un genio de la física, la química o la filosofía trabaje en una universidad elitista no desmiente su talento. Pero su talento no desmiente la existencia de la desigualdad.

«A la universidad sólo accede una pequeña elite

Sólo los ricos acceden a los estudios superiores.»

Desde el regreso de la democracia, las universidades públicas argentinas tienen ingreso irrestricto. Esta modalidad plantea un contraste notable con los otros dos grandes sistemas universitarios latinoamericanos, el de Brasil y el de México, donde hay exámenes y cupos que limitan el porcentaje de los aspirantes que logran finalmente ingresar (en algunas carreras este no supera el 10%). El mecanismo de ingreso irrestricto sorprende a muchos universitarios de otros países que visitan la Argentina, especialmente porque rompe una práctica habitual en otras sociedades, donde sólo los jóvenes que asistieron a excelentes colegios secundarios acceden a la universidad pública, mientras las grandes mayorías acceden a universidades pagas (cuando pueden costearlas). En la Argentina, la universidad privada fue y es minoritaria; en la actualidad recibe un 20% del total de estudiantes.

Según el Censo Nacional, en 2010 había casi 1 400 000 estudiantes en las universidades públicas y más de 350 000 en las privadas, totalizando más de 1 700 000 estudiantes universitarios. Es obvio que no todos terminan el secundario y, por lo tanto, los estudiantes de familias más pudientes tienen más probabilidades de realizar estudios universitarios. Pero también es obvio que una cifra que se acerca a dos millones no refleja a una pequeña elite. Gran parte de los estudiantes trabaja y estudia, y un elevado porcentaje, que alcanza el 70% en muchas universidades nuevas, no son hijos de universitarios. Son, por lo tanto, la primera generación universitaria de sus familias. La ampliación del acceso constituye un avance altamente significativo. Pero no debemos caer en el mito liberal que sostiene que eso, por sí solo, resuelve el problema de la desigualdad.

«El ingreso irrestricto a la universidad garantiza la igualdad de oportunidades

Cuando todos pueden ingresar a la universidad, el trabajo en pos de la equidad está completo. De ahí en más, todo depende del esfuerzo y el mérito de cada uno.»

La universidad pública argentina se ha caracterizado, en los treinta años de democracia, por el ingreso irrestricto y la gratuidad, dos condiciones fundamentales para comenzar a considerar seriamente si hay igualdad de oportunidades o no. Es sabido que el sistema público brasileño (que, como el argentino, tiende a ser mejor que el privado), al optar por un examen de ingreso, en los hechos permitió el acceso, mayormente, de los sectores sociales que realizaron sus estudios secundarios en establecimientos privados. Complementariamente, los sectores más desfavorecidos de la población deben optar –si realizan estudios universitarios– por la oferta privada. En el caso de Chile, datos contundentes demuestran hasta qué punto el sistema universitario, basado en aranceles altos para los estudios tanto públicos como privados, abiertamente reproduce las desigualdades sociales. Podría decirse que, cuando se rigen por la lógica pública, las universidades encuentran enormes desafíos para contribuir a reducir desigualdades sociales que no dependen de ellas. Cuando se rigen por la lógica del mercado y el lucro, en cambio, simplemente son una pieza clave en el proceso de fabricación y reproducción de las desigualdades.

A pesar de sus diferentes modos de acceso, tanto la Argentina como Brasil y México (donde también son muy pocos los aspirantes que pueden estudiar en universidades públicas) han buscado disminuir esta desigualdad creando nuevas universidades. Es decir, han ampliado la oferta pública y llegado a zonas de las áreas metropolitanas y del país donde antes no había oferta educativa pública. Así, en la Argentina casi la mitad de las universidades públicas se crearon en los treinta años de democracia.

Si bien representan avances relevantes, eso no quita que existan serias dificultades y contradicciones. El ingreso irrestricto no resuelve el problema de los

jóvenes que ni siquiera terminan el secundario. No obstante ello, la ampliación de la matrícula y el porcentaje creciente de jóvenes que son primera generación de universitarios significa claramente que la Argentina se ha desplazado hacia una sociedad más democrática. Pero la alta deserción durante el primer año, cercana al 50%, y la baja tasa de graduación dan cuenta de un problema irresuelto. Varias universidades públicas lo han advertido y comienzan a desplegar políticas para mitigarlo.

Los jóvenes sin padre o madre con estudios universitarios afrontan varios problemas, a pesar del ingreso irrestricto. Un estudio de Cerrutti y Binstock muestra dos aspectos clave. Por un lado, el pasaje a la educación superior y las posibilidades de éxito siguen estando fuertemente condicionados por el estímulo, la contención y los recursos recibidos de la familia. Por otro, la escuela tiene un rol compensatorio potencial. La importancia de la motivación y el estímulo, tanto por parte de los docentes como por iniciativa de las instituciones, confirman que las acciones de la escuela media “se tornan trascendentes entre los adolescentes socialmente menos favorecidos”.

El incremento de la matrícula en educación superior es un fenómeno latinoamericano. Entre 1994 y 2006 la matrícula habría crecido un 125%, lo cual favoreció a los sectores sociales con ingresos más bajos. Sin embargo, también es en esas franjas donde se registra una mayor deserción. Por este motivo, las mejores tasas de graduación registradas en la región en última instancia habrían beneficiado –para la CEPAL– a sectores de los estratos medios y altos. Los estudios señalan causas diversas para esta “inclusión excluyente”; entre otras, la preparación académica desigual vinculada a la disparidad de la formación brindada por la escuela media.

Sería absurdo, u otra mitomanía, concluir que la causa del “fracaso universitario” es la escuela secundaria, como muchas veces se escucha decir en los pasillos de las universidades. En realidad, el problema radica en que la mayoría de las veces las experiencias previas no logran romper con las desigualdades socioeconómicas de los alumnos y sus familias. Y, por ahora, la mayoría de las veces tampoco la universidad lo consigue. “La mayoría de las veces” es una cuestión estrictamente estadística. Hay graduados e incluso investigadores altamente reconocidos que jamás habrían podido hacer sus carreras de no haber contado con un sistema de educación pública y gratuita en todos los niveles. Esos profesionales y profesores habrían sido excluidos en todos los países donde el arancel de los estudios de grado es una barrera infranqueable para los sectores de menores ingresos. Pero las estadísticas alertan contra cualquier conformismo.

Ninguna política para reducir la deserción puede alcanzar resultados significativos sin la participación activa de los profesores. En ese sentido, la idea del “carácter universal del derecho a la educación superior”, según sostiene Eduardo Rinesi, requiere evidentemente universidades gratuitas y abiertas y enseñanza secundaria obligatoria, pero no sólo eso. En palabras de Rinesi, la educación universitaria sólo puede pensarse como un derecho si todos los establecimientos públicos ofrecen la máxima calidad académica. No sería un derecho, en cambio, “si existiera en el sistema universitario público argentino una división entre universidades ‘de primera’ y universidades ‘de segunda’”. En ese sentido, la deserción no es un fracaso de los estudiantes sino que “es la universidad la que fracasa”.

«La autonomía de las universidades debe ser absoluta

La autonomía es una conquista histórica que debe ser defendida a capa y espada, en todas las situaciones, y de manera intransigente.»

Al preguntarnos si el sistema universitario argentino conforma realmente un “sistema”, estamos poniendo en evidencia un problema. Para ser justos y no incurrir en mitomanías, diremos primero que esa pregunta puede aplicarse con toda justicia a los “sistemas” de muchos países. Pero aquí nos interesa el nuestro.

Partamos de un ejemplo: ciertamente, la decisión de crear la Universidad de Tierra del Fuego obedece a una perspectiva del sistema, ya que la oferta académica de la única provincia insular del país era acotada y dependía de un rectorado ubicado a mil kilómetros de distancia. Sin embargo, en no pocas zonas del país hay universidades que replican ofertas académicas de casas de estudio muy cercanas, sin una visión racional de complementación. No se trata de ensalzar la cooperación y desterrar la competencia ya que esta última, bien concebida, puede ser positiva para el sistema: por caso, si cada establecimiento busca ofrecerles mejores condiciones edilicias a los investigadores o los estudiantes. Sin embargo, la cooperación debe ser la norma ética y política que rijan al sistema público.

El gran desafío de la comunidad universitaria argentina es abrirse a un debate más amplio, planteando preguntas muchas veces asordadas. ¿Cuál es el criterio cuantitativo y cualitativo para crear universidades nacionales? Frente a este interrogante, hay quienes oponen una resistencia cerrada, incluso frente a necesidades evidentes, como una universidad en Tierra del Fuego. Otros, por el contrario, proponen una universidad en cada municipio, o al menos en cada partido del conurbano bonaerense y de las principales ciudades del país. Cada paso adelante en esta dirección será un paso atrás en la racionalidad pública del sistema. ¿De dónde salió la idea de que allí donde haya un intendente debe haber también un rector, algo que no se verifica en ninguna parte del mundo? No alcanzan los recursos humanos ni el presupuesto, con lo cual la racionalidad pública contradice la presunción de que la cantidad de “universidades” debería ser idéntica a la de

“localidades”. El Estado, entonces, tendrá que encontrar otras respuestas.

Entre ellas, un trabajo más articulado y sistemático entre las universidades, dado que la competencia irracional, como ya anticipamos, va en desmedro del interés público. Es bueno que las universidades compitan para destacarse en ciertas disciplinas o áreas, porque eso contribuye a pensar cómo mejorar. Lo negativo es que se instalen lógicas de competencia ajenas a las dinámicas de formación e investigación. Por eso, los líderes de las instituciones universitarias deben tener visión de largo plazo y generosidad, conscientes de que los principales frutos de sus acciones se harán visibles con el tiempo, y de que la carrera universitaria de un estudiante es más extensa y más importante que el mandato de un rector.

El criterio de la autonomía universitaria busca liberar a la universidad de la manipulación del poder político. En algunos países, un cambio de gobierno implica, por ley, un cambio de autoridades universitarias, ya que los nombramientos se hacen desde arriba hacia abajo. La Argentina se asentó en la tradición, vigente en muchas universidades, de que las autoridades se eligieran autónomamente y desde abajo hacia arriba. Es decir, primero en las unidades académicas, después en el Consejo Superior y por último en el rectorado.

Pero la autonomía corre serio riesgo de tergiversarse, tanto cuando se la utiliza para construir un feudo al margen de los mecanismos democráticos como cuando se la confunde con aislamiento y falta de compromiso con la realidad económica y social del país. Cuando se menciona este último punto muchos universitarios temen, y quizá con razón, que se recorte de la investigación y de los grandes debates todo aquello que no represente una utilidad inmediata. En algunas instituciones, como dice Coraggio, “está todo muy corporativizado, y un proyecto de cambio es visto como una amenaza”. Nada más alejado de nuestra perspectiva que una noción que pretenda instrumentalizar las universidades públicas despojándolas de su carácter universal. El punto es que, como las universidades son los únicos centros de estudios que se gobiernan a sí mismos, son sus miembros quienes deben desplegar debates fructíferos sobre los múltiples impactos sociales del conocimiento. Impactos que abarcan los procesos productivos, pero también la desigualdad social y la heterogeneidad cultural de un país que forma parte de una región y de un mundo en permanente transformación. Ezequiel Leiva sostiene que los universitarios debemos luchar contra un enemigo “sutil y próximo: la inercia, el egoísmo y la indiferencia ante los problemas de nuestros conciudadanos (problemas nuestros a la postre...)”.

Una vez asentados los procesos de cogobierno en elecciones libres, los

universitarios debemos afrontar sin temor estas discusiones. En un contexto de crecimiento (de las universidades, sus presupuestos, la cantidad de profesores concursados, estudiantes y graduados), el debate se vuelve impostergable.

«Las universidades necesitan adecuarse a la evaluación y la demanda

Toda acción universitaria debe responder a una demanda social efectiva. La evaluación encaminará las dificultades del sistema.»

Es riesgoso que el debate sobre la calidad educativa, en lugar de definir precisamente la noción de “calidad”, se concentre en los instrumentos de evaluación. Con el propósito de dinamizar la relación entre universidad y sociedad, la cultura neoliberal abrió las instituciones a la injerencia del mundo de los negocios, como si la “sociedad” fueran exclusivamente las empresas y no las organizaciones sociales, el espacio público y los barrios excluidos. Se buscó definir orientaciones en función de la “demanda”, cuando, como se sabe, no siempre las sociedades “demandan” la investigación científica que puede generar una vacuna, nuevos diseños urbanos o políticas públicas con mayor desarrollo social. Esa lógica mercantilista socava las bases mismas de una agenda universitaria que, por otra parte, corre siempre el riesgo de terminar aislada para protegerse de esa contaminación.

En ese marco, se incorporaron valores y técnicas que desplazaron la modalidad de gestión con predominio de académicos hacia una “gestión administrativa empresarial”. Así, comenzaron a primar criterios de eficiencia y resultados, sin un análisis social y un debate político amplio respecto de los significados de la calidad ni los objetivos de mayor igualdad social.

En la Argentina del auge neoliberal y del discurso del mercado, se extendió la influencia de ciertos organismos multilaterales como productores y difusores del conocimiento experto, en particular mediante indicadores comparativos internacionales y la elaboración de los rankings mundiales. En contraste, ciertos compromisos regionales clave asumidos en la última década, como la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008, reafirmaron la educación superior como un bien público y social, un derecho humano y una responsabilidad del Estado.

En suma: la discusión sobre la calidad no debería reducirse a la evaluación

como herramienta de mejoramiento y a la acreditación como único medio apto para asegurarla. La evaluación, como cualquier otro instrumento, puede fácilmente regirse por la lógica más afianzada en cada momento. Puede ser un artilugio oculto, una artimaña que un agente antiuniversitario pretenda imponer para justificar políticas y programas predefinidos. Pero también puede ser un trámite burocrático, repleto de tecnicismos con apariencia de rigurosidad pero sin consecuencia alguna sobre los procesos institucionales de mejora, más allá de generar en las instituciones estrategias de adaptación y resistencia. Se vuelve cada vez más imprescindible repensar la evaluación universitaria para que resulte útil como insumo de los grandes debates que la Argentina necesita transitar, siempre apuntando al mejoramiento de la calidad sustantiva, a una ampliación del acceso que se verifique en la permanencia y la graduación de los sectores menos favorecidos, en el marco de un sistema universitario nacional que contribuya a un desarrollo con mayor igualdad.

Agenda para el futuro: cierre y aperturas



Tal como ocurre en el amor, lo peor que puede sucederle a un discurso educativo es la indiferencia. Si la mayoría de quienes tuvieron la paciencia de leer este libro no se cuestionó, no puso en duda sus creencias, no se sintió representado o no se enojó, pues... hemos fracasado. Nuestro objetivo fue despertar el interés de los lectores hacia cosas que parecen simples pero en realidad no lo son. Las cuestiones de la escuela nos interesan a todos, aunque de un modo diferente, según nuestra condición social o la posición que ocupamos en el ámbito escolar. No es lo mismo el lector docente que el lector padre de familia, director, experto, funcionario, sindicalista, empresario, periodista o simple ciudadano atento a la cosa pública. Este libro pretende interpelarlos a todos, aunque damos por descontado que las reacciones serán naturalmente diversas, como asimismo los criterios de interpretación.

Con la crítica a ciertas creencias arraigadas y muchas veces unilaterales hemos intentado confrontar ideas sobre lo que “es” la escuela con otras que sugieren o proponen lo que “debería ser”.

Antes de concluir queremos compartir algunos conceptos básicos sin caer en “generalidades” o frases que, por pretender decirlo todo, no dicen absolutamente nada. Queremos ir un poco más allá del balance sobre lo ya realizado para abordar “lo que habría que hacer” a fin de construir un sistema escolar más justo, esto es, con mayor capacidad de garantizar aprendizajes potentes y valiosos para las mayorías hoy parcialmente excluidas.

Van a continuación algunos criterios generales para alcanzar una política educativa justa:

Conservadores y reformistas. El funcionamiento actual del sistema escolar no es satisfactorio. Frente a esta situación, volver a un pasado utópico no sólo es inviable, sino (y felizmente) socialmente imposible: es cosa de reaccionarios. Por otro lado, defender con obcecación la educación escolar que hoy se ofrece a las mayorías es propio de conservadores. Si uno es honesto e inteligente, no puede defender lo instituido. Sólo queda una posición posible: reformar. Pero este es un verbo vacío de contenido si no se lo especifica. De hecho, en el escenario actual de América Latina conviven en conflicto dos “reformismos”. Uno es el reformismo neoliberal (decimos “neo” para diferenciarlo del liberalismo de los “padres fundadores” de la escuela pública del Estado capitalista); el otro es el reformismo progresista.

Reformistas progresistas. Gran parte del progresismo o bien abrazó el credo neoliberal (es el caso de muchos socialdemócratas europeos y latinoamericanos) o mutó en una forma de conservadurismo involuntario. Esto ocurre cuando quienes creen defender la educación pública se niegan a reconocer la obsolescencia de las instituciones (reglas y recursos) y la inadecuación de los agentes y procesos educativos. En otras palabras: el avance de la educación pública exige un cuestionamiento profundo de las inercias y “herencias de la historia”. Los viejos “modos de hacer las cosas” no posibilitan una apropiación más democrática e igualitaria del capital cultural, sino todo lo contrario. Lo que en determinado momento histórico fue “racional” y progresivo puede volverse regresivo en otro. Por eso afirmamos que la defensa del ideal de educación pública pasa por la lucha contra la mercantilización de la cultura y el conocimiento. Y la realización práctica de este principio pasa por la idea de “derecho al acceso a la cultura y el conocimiento”. No hay derecho sin Estado, esto es, sin la existencia de una instancia que reivindique la expresión y realización de intereses comunes y colectivos, democráticamente definidos y puestos en práctica. Es “progresista” el que elige el derecho contra quienes optan por la mercantilización del conocimiento y la cultura.

Principios, programas y recetas. Pero no basta tomar posición en el plano de los “principios” y “las ideas”. Además, hay que traducirlos en criterios de política y programas de acción. En este terreno los neoliberales corren con ventaja porque poseen un paradigma y un “programa” que se traduce en fórmulas clave: competencia entre establecimientos; descentralización, autonomía y responsabilización de los establecimientos; definición de estándares y evaluación cuantitativa de procesos, políticas, programas, insumos, instituciones, docentes; resultados de aprendizaje para clasificar, jerarquizar, seleccionar, premiar y castigar; pago por rendimiento; gestión privada con financiamiento público; valoración según el criterio de utilidad, etc. En América Latina la propuesta neoliberal tiene su origen en el capitalismo anglosajón, básicamente norteamericano, y tuvo un campo de experimentación masiva en Chile. Los resultados están a la vista y no son de ninguna manera satisfactorios.

El reformismo progresista: más principios que propuestas. Los reformistas progresistas tenemos varios defectos: estamos firmemente convencidos de la superioridad moral de nuestros principios (la igualdad, la justicia educativa, el predominio de la calidad sobre la cantidad, la cooperación y la solidaridad, la

acción conforme a valores, lo colectivo sobre lo individual) pero a veces tenemos demasiadas inhibiciones cuando llega el momento de criticar lo instituido y proponer innovaciones y mejoras. Sin embargo, de seguir por ese camino, corremos el riesgo de defender lo indefendible. En cambio, las críticas de los neoliberales dejan traslucir propuestas de transformación radical, precisamente porque ellos tienen vocación de poder. Por lo tanto, el neoliberalismo no es “el problema”, sino una solución equivocada a los problemas reales de la educación nacional.

El reformismo progresista: la virtud de no tener recetas. Sin embargo, no disponer de recetas “llave en mano” puede considerarse una virtud del campo progresista. Las recetas uniformes, listas para ser aplicadas por igual en Singapur, Suecia, Chile, Senegal, Nicaragua, Venezuela, la Argentina o en cualquier otro lugar del mundo (como las que se “venden” desde ciertos *think tanks* internacionales y sus *partners* nacionales) son sospechosas. De hecho, la variedad de sistemas escolares es igual o mayor que la de los “tipos de capitalismo”. El sistema escolar y universitario norteamericano no tiene mucho que ver con el alemán, el italiano o el francés. Después de todo, ¿por qué deberían ser homogéneos los sistemas escolares si las sociedades (pese a la globalización) son tan diferentes (y ojalá lo sigan siendo, porque la diversidad es riqueza)? Por lo tanto, “tener más principios que propuestas” no tiene porqué ser una desventaja de los reformistas progresistas, sino todo lo contrario. Al fin de cuentas, creemos que las políticas educativas no sólo deben ser democráticas en los “ideales”, sino también en la definición de programas y dispositivos institucionales. Estos no son meras aplicaciones de recetas o copias de modelos (de aquí o de allá) sino auténticas creaciones colectivas en cuya gestación y desarrollo intervienen en primer lugar quienes deben llevarlas adelante: los maestros, los funcionarios, los padres organizados, los especialistas, los estudiantes de niveles secundario o terciario y la ciudadanía en general. Los programas de ninguna manera deben ser copia, sino resultado de la imaginación (que no excluye el aprendizaje de otras experiencias) que toma en cuenta la historia y las tradiciones de cada contexto nacional y local, así como sus recursos actuales y potenciales.

Enriquecer las instituciones y a sus agentes. Las reformas educativas por lo general apuntan a modificar las dimensiones estructurales de los sistemas: es decir, la legislación, los reglamentos y el financiamiento. Otras apuntan a cambiar el “factor humano” o subjetivo: es decir, el conocimiento, las actitudes, los valores de

los docentes introduciendo modificaciones en su formación inicial y permanente. En el fondo, detrás de estas reformas “parciales” están aquellos que creen que las acciones de los seres humanos son determinadas por una realidad estructural: “dime qué posición ocupas en una institución, cuáles son las funciones y recursos que se te asignan, y te diré qué haces”. Otros, por el contrario, creen que hombres y mujeres hacemos lo que hacemos en virtud de nuestros conocimientos, valores, voluntad, etc. Por lo tanto, para cambiar las prácticas, unos apuntan a modificar las estructuras e instituciones y otros quieren “cambiar al ser humano” (al docente, al director, etc.) para volverlo más competente y virtuoso. Estas dos posiciones, cuando van por vías paralelas, son parciales y, en consecuencia, ineficaces. Lo que se necesita es una política integral que modifique y enriquezca a las instituciones y a los seres humanos que les dan vida. Estos no son ni héroes que hacen lo que hay que hacer, independientemente de las circunstancias y recursos de que dispongan, ni agentes de estructuras o meros engranajes que “hacen lo que se les prescribe” a través de leyes, reglamentos u órdenes. Para poder alcanzar los resultados esperados, una buena política educativa (concebida con el horizonte de una sociedad igualitaria) debe ser integral: esto es, debe apuntar contemporáneamente al cambio de las reglas de juego, a proveer los recursos necesarios (no sólo financieros, sino también tecnológicos y organizacionales) para ese cambio, y también a mejorar sustantivamente la formación, el conocimiento y las habilidades profesionales de los docentes. En síntesis, se trata de enriquecer a las instituciones más pobres (a las que desgraciadamente asisten los más pobres) desde todos los puntos de vista, abarcando desde la provisión de equipamientos tecnológicos e infraestructura física hasta regulaciones, fortaleza institucional, identidad, prestigio social y mejor formación docente. Una buena escuela no es un conjunto de docentes “genios de la pedagogía” que trabajan en un establecimiento infraequipado y pobre en recursos materiales y organizacionales. Tampoco funciona bien una escuela materialmente rica y bien organizada, pero con docentes subcalificados. En cierto sentido, la escuela es como un equipo de fútbol o un buen hospital: un conjunto de buenos docentes o jugadores o profesionales de la salud, pero no sólo eso. Para hacer bien lo que tienen que hacer (enseñar, ganar partidos o curar), estos profesionales requieren una institución fuerte que cuente con los recursos necesarios, una adecuada división del trabajo, una conducción democrática que asigne recursos, que aliente, evalúe y forme a sus agentes, que resuelva conflictos y, sobre todo, que oriente al conjunto hacia el logro de los objetivos propuestos. En síntesis, hay que invertir en las instituciones, en los docentes y en los otros trabajadores profesionales de la educación.

Rediseñar las instituciones educativas. Lo que algunos llaman el “formato escolar”, la forma institucional de las escuelas, hunde sus raíces en el siglo XIX. Pero la burocracia ya no debe ser el modelo que oriente a las organizaciones escolares del siglo XXI. Aunque podríamos decir que ya no se trata de burocracia en el sentido clásico del término: acción conforme a reglas o jerarquías. El sistema escolar guarda las apariencias de la burocracia, pero nos equivocaríamos si pensáramos que “lo que sucede en las escuelas” es lo que está previsto en las leyes y reglamentos. Por eso algunos preferimos llamarlas “burocracias degradadas”, que sólo guardan las apariencias: las reglas y reglamentos están allí, pero ya no tienen la fuerza suficiente para orientar las prácticas de funcionarios y docentes. ¡Hoy en día “trabajar a reglamento” se ha convertido en un modo de sabotear a una institución...! Es probable que haya que inventar otra institución, con otros programas, otra pedagogía, otros agentes profesionales además de los docentes y pedagogos. También con más tiempo de clase y fundamentalmente con otro uso del tiempo escolar, otra división del trabajo pedagógico, que no replique las disciplinas del campo científico sino que integre conocimientos en áreas problemáticas. Donde los docentes tengan una asignación exclusiva que garantice su identificación y pertenencia institucional, como asimismo el trabajo en equipo con sus colegas de otras áreas. Donde el horario y el “reglamento” permitan el trabajo conjunto del profesor de matemática con el de lengua, el de tecnología, el de arte, por ejemplo en el montaje de una obra de teatro o la producción de un audiovisual. Muchos de los ideales de la vieja y buena pedagogía (la formación integral, los centros de interés, la pedagogía por proyecto, el taller, la integración de teoría y práctica, ética y ciencia, ciencias naturales y ciencias sociales) no son posibles justamente por los obstáculos que presenta el formato institucional dominante. En materia de innovación, la escuela institucionalizada puede aprender mucho de las viejas y variadas experiencias de educación no escolarizada que se desarrollan con éxito reconocido tanto en nuestro país como en el resto de América Latina y en todo Occidente.

Enriquecer y diversificar las profesiones relacionadas con la educación escolar. La complejidad, novedad y variedad de los desafíos de la educación de masas en la Argentina actual obliga a diseñar un nuevo y más jerarquizado sistema de formación inicial y permanente para viejos y nuevos profesionales de la educación. No pueden existir instituciones “nuevas” con agentes “viejos”. Los agentes educativos no pueden ser profesionales de segunda o semiprofesionales formados de modo “imperfecto” para luego “perfeccionarlos” mediante programas específicos. Un pedagogo de la Argentina del siglo XXI debería aspirar a tener un

nivel de posgrado, cosa nada fácil para un graduado de los actuales IFD. Nada debe dejar de cuestionarse. Hay que volver a preguntarse si el esquema actual de formación docente en instituciones no universitarias es el más conveniente para garantizar una alta formación profesional o si convendría articular los IFD (o al menos algunos de ellos) con las universidades reconocidas. Nada debería quedar “más allá de toda discusión”, aunque muchas instituciones escolares todavía reivindicuen su carácter casi sagrado. Hay que atreverse a discutir y de ese modo ensanchar el campo de la imaginación. Lo cierto es que más de mil instituciones de formación docente no pueden de ningún modo garantizar una calidad promedio de instrucción que esté a la altura de la complejidad y variedad de los problemas que los futuros profesionales deberán enfrentar, gestionar y resolver en las instituciones escolares.

Por último, habrá que ir más allá de las consignas (“elevar la calidad de la formación profesional de los docentes”) para discutir y definir saberes y competencias específicas. En otras palabras: hay que responder a la pregunta sobre qué es lo que debe saber un profesional de la educación básica en la Argentina de hoy y del futuro mediato; es decir, cuánto conocimiento de contenidos (matemáticas, lengua y literatura, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, etc.) y cuánto de pedagogía y didáctica (qué y cómo enseñar, cómo hacerlo en un contexto de diversidad, cómo garantizar aprendizajes básicos, cómo desarrollar el interés, la motivación, la curiosidad y la pasión y la disposición al esfuerzo para estudiar, cómo evaluar) debe tener. Qué competencias sociales debe desarrollar: competencias comunicativas, capacidad de mediación, resolución de conflictos, trabajo en equipo con colegas, desarrollo de proyectos colectivos, interacción con las familias de los alumnos, los directivos y los colegas, control de prejuicios y expectativas). ¿Cuáles competencias éticas son necesarias para ejercer el trabajo docente y cómo hay que desarrollarlas? ¿Qué significa que todos tienen “derecho” a la educación y al conocimiento? ¿Qué supone la extensión de la obligatoriedad de la educación básica? ¿Cómo se hace para incluir en el conocimiento (y no sólo en las instituciones) a los excluidos? ¿Qué estrategias pedagógicas corresponde emplear para lograr ese “zócalo común de conocimientos” que deben alcanzar todos los ciudadanos, independientemente del lugar que ocupan y ocuparán en la sociedad? ¿Qué clase de formación social e histórica debe tener un buen docente? Cabe preguntarse también cómo facilitar el ingreso no sólo a la vida laboral, sino también familiar, social, política de las nuevas generaciones si no se tiene una idea cabal acerca de la estructura y dinámica de la sociedad en la que se vive y trabaja. Estas y otras preguntas deben hacerse, aunque no tengan respuestas fáciles o unívocas, para definir un nuevo horizonte cultural y cívico; y no sólo profesional de los nuevos agentes del sistema escolar. Cualquier reforma de la formación docente que no se plantee estas preguntas básicas correrá el riesgo de la superficialidad, la

liviandad o bien de ser una mera enunciación tecnocrática huérfana de sentido y racionalidad social.

Condiciones de trabajo, progreso en la trayectoria laboral y sistema de premios y recompensas para los profesionales de la educación. No hay política exitosa de elevación cultural de los profesionales de la educación sin un adecuado replanteamiento de los sistemas de acceso, progreso, oportunidades de formación permanente y remuneraciones del trabajo docente. Así como no existe una relación inmediata y proporcional entre una mejora en los salarios docentes, la calidad de su trabajo y los aprendizajes de los alumnos, tampoco puede pretenderse transformar la formación inicial (y por lo tanto hacerla más exigente) si no se ofrecen mejores oportunidades en cuanto a condiciones de trabajo y salarios. Aquí también se requieren intervenciones integrales y progresivas. Los cambios en el campo laboral no podrán hacerse sin la participación activa de los sindicatos, en tanto organizaciones representativas del colectivo docente. Creer que casi un millón de docentes pueden “participar” en forma individual en la formulación y diseño de políticas de mejoramiento de su propio campo laboral es un imposible sociológico. Sólo podrían hacerlo respondiendo a un cuestionario aplicado a una muestra representativa... pero esto nos proveería una suerte de distribución general de opiniones o tomas de posición sobre cuestiones preestructuradas por los encuestadores. En las sociedades modernas, la única democracia posible es la democracia representativa. Los individuos participan a través de las organizaciones políticas, sociales o sindicales que los “representan” y en las cuales pueden hacer “oír” su voz. Por lo tanto, no habrá política educativa democrática sin participación de las organizaciones sindicales docentes y otras formas de representación de ese colectivo. Pero cabe recordar que la educación no es un asunto que compete sólo a los sindicatos y al Estado como gran empleador o financiador del sistema escolar. La escuela es un asunto de ciudadanía y de todos. El problema es que todavía no la perciben de esta manera los otros grandes actores colectivos, como por ejemplo los partidos políticos, los sindicatos, las asociaciones profesionales, que en general tienden a considerar los temas de la escuela como un asunto “de segunda categoría”, un adorno que no puede faltar en los discursos y los programas que los candidatos presentan en las elecciones.

En las sociedades actuales, la cuestión escolar es objetivamente política. A algunos (los dominantes) no les conviene esta perspectiva. Les parece bien que sea un

asunto de ministros nacionales y provinciales y sindicatos docentes, pero prefieren que no ocupe un lugar de privilegio en la agenda política, junto a las cuestiones económicas, fiscales, de seguridad y de orden público. Pero nosotros queremos afirmar que la cuestión escolar es objetivamente una cuestión política porque tiene que ver –nada más y nada menos– con el desarrollo de un capital en las personas. Decimos “desarrollo” porque el conocimiento y la cultura son bienes particulares que no se pueden distribuir. Si la matemática o la lengua pudieran distribuirse, como la tierra en una reforma agraria, entonces todo dependería pura y exclusivamente de la voluntad política. Por lo tanto, quienes deseamos construir una sociedad más justa afrontamos hoy dos problemas interrelacionados: a) El conocimiento se ha convertido en un capital; es decir, en una riqueza que produce otra riqueza cuya posesión define cada vez más la posición (política, social, etc.) que los individuos y los grupos ocupan en la sociedad. Esto no quiere decir que el dinero, el poder, el prestigio y la fama no cuenten, sino que también cuentan, mucho más que en el pasado, el conocimiento y los títulos que el sistema educativo desarrolla y garantiza. b) La segunda cuestión problemática es que, como ya dijimos, este capital no se puede distribuir. Nadie puede apropiarse de él por la fuerza. No es posible distribuir el conocimiento “tomando y controlando” el Palacio Pizzurno, donde muchos creen (ingenuamente) que se toman las grandes decisiones que afectan la inclusión y la exclusión escolar... Retomando el ejemplo de la tierra, los excluidos de la posesión de ese bien tenían conciencia de que gran parte de sus desgracias se debían al latifundio y por eso se organizaron y lucharon por la “reforma agraria”, y todavía siguen haciéndolo en algunos contextos nacionales de América Latina. En cambio, los excluidos del cálculo de probabilidades o de la comprensión lectora tienen poca o ninguna conciencia de su exclusión y en muchos casos imputan esa falta a su propia voluntad o “inteligencia” (“no me gusta estudiar”). La lucha por el conocimiento es una lucha política, por eso es sociológicamente imposible un maestro “neutral”, que “no se mete en política” o no “deja entrar la política” en el aula. De una manera u otra, todos tomamos posición con nuestra acción o inacción. Si el acceso a los conocimientos básicos es un derecho de todos, su realización práctica es objeto de lucha. Una vez alcanzado el meollo de la cuestión escolar, se acaban los consensos fáciles de la “educación para todos” traducida en “escolaridad para todos”. Si se pone el conocimiento en el centro de la agenda política y educativa, habrá que definir de qué conocimiento estamos hablando. ¿Se trata simplemente de “socializar” o también de aprender a expresarse, a comunicar en todas sus formas y a calcular? Es probable que haya que hacer las dos cosas al mismo tiempo, pero lo que no puede obviarse es definir prioridades y objetivos claros de aprendizaje, al menos para el ciclo de escolaridad básica obligatoria. Quien prioriza también descarta. Habrá que dejar de esperar todo de la escuela y orientar sus esfuerzos hacia aquellos

aprendizajes que son valiosos y sólo la escuela puede garantizar en forma masiva.

Referencias bibliográficas

Abramowski, Ana (2010), *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.

Achilli, Elena (2010), *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*, Rosario, Laborde Editor.

Alderete, Ana María (comp.) (2012), *El manifiesto liminar. Legado y debates contemporáneos*, Córdoba, UNC.

Alliaud, Andrea (2007), *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Granica.

Badano, María del Rosario, Norma Bearzotti y Susana Berger (comps.) (2008), *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*, Paraná, Universidad Autónoma de Entre Ríos y UNER.

Ball, Stephen (2003), "The Teachers Soul and the Terror of Performativity", *Journal of Education Policy*, vol. 18, nº 2.

Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (2007), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Barsky, Osvaldo (2012), "Acerca de los rankings internacionales de las universidades y su repercusión en Argentina", *Debate Universitario*, vol. 54, nº 1, noviembre.

Batallán, Graciela (2007), *Docentes de infancia*, Buenos Aires, Paidós.

Benbenishty, Rami y Ron Avi Astor (2005), *School Violence in Context. Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*, Óxford, Oxford University Press.

Bioy Casares, Adolfo (2010), *Borges*, ed. abreviada, Back List, Barcelona.

Birgin, Alejandra (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado. Las nuevas reglas de juego*, Buenos Aires, Troquel.

— (2000), "La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", en Frigotto, Gaudêncio y Pablo Gentili (eds.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, CLACSO.

Bloom, Harold (1997), *El canon occidental*, Barcelona, Anagrama.

Bonantini, Carlos A. (1996), *Educación y sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*, tomos I (1810-1945) y II (1945-1983), Rosario, UNR.

Bottinelli, Leandro (2012), *Los padres y su participación en la escuela: la mirada de los docentes*, Gonnet, UNIPE; disponible en

<unipe.edu.ar/pensamiento-contemporaneo/files/2013/10/UNIPE-2012-Padres-y-es-cuela.pdf>.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1988), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.

— (2010), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Brunner, José Joaquín (2009), “Mercados, instituciones y políticas en la educación superior chilena”, *Temas. Cultura, Ideología, Sociedad*, nº 57, La Habana.

Burn, Andrew (2009), *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*, Nueva York, Peter Lang.

Braslavsky, Cecilia (1985), *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bravo, Héctor F. (1972), *Bases constitucionales de la educación argentina. Un proyecto de reforma*, Buenos Aires, Paidós.

Carli, Sandra (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Cerruti, Marcela y Georgina Binstock (2010), *La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior*, Buenos Aires, CENEP.

Cervini, Rubén (2003), "Diferencias de resultados cognitivos y no cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11, nº 6, febrero.

Chiroleu, Adriana, Claudio Suasnábar y Laura Rovelli (2012), *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, Los Polvorines, IEC-CONADU/UNGS.

D'Angelo, Luis y Daniel R. Fernández (2011), *Clima, conflictos y violencia en la escuela*, Buenos Aires, Conicet-FLACSO.

Dirie, Cristina e Irene Oiberman (2007), "La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino", *Estudios del Trabajo*, nº 33, enero-junio.

Donaire, Ricardo (2012), *Los docentes en el siglo XXI: ¿empobrecidos o proletarizados?*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Dubet, François (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Dussel, Inés (2011), *Aprender y enseñar en la cultura digital*, Buenos Aires, Fundación Santillana.

Dussel, Inés, Andrea Brito y Pedro Núñez (2007), *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Fundación Santillana.

Dussel, Inés y Luis Alberto Quevedo (2010), *Educación y nuevas tecnologías. Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires, Fundación Santillana.

Elias, Norbert (1998), "La civilización de los padres", en *La civilización de los padres y otros ensayos*, Bogotá, Norma.

Elias, Norbert y John Scotson (2000), *Os estabelecidos e os outsiders*, Río de Janeiro, Jorge Zahar.

Entwistle, Harold (1979), *Antonio Gramsci. Conservative Schooling for a Radical Politics*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

Ezcurra, Ana María (2011), *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Los Polvorines, UNGS, 2011.

Fasih, Tazeen, Harry Anthony Patrinos y Chris Sakellariou (2013), *Functional Literacy, Heterogeneity and the Returns to Schooling. Multi-Country Evidence*, The World Bank Human Policy Research, Working Paper 6697, Washington DC, The World Bank.

Feldfeber, Myriam y Dalila Andrade Oliveira (comps.) (2007), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc.

Filmus, Daniel (2001), "La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente", en *La educación secundaria, ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana.

— (2010), "La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes", *Revista de Trabajo* 6, n° 8, enero-julio.

Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (comps.) (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc.

Gallart, María A. (1984), "La evolución de la educación secundaria, 1916-1970: (II) El crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo", *Revista CIAS* 33, n° 331.

Gasparini, Leonardo, David Jaume, Monserrat Serio, Emmanuel Vazquez (2011), "La segregación escolar en Argentina", *Documento de Trabajo* n° 123, Buenos Aires, Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS).

Gentili, Pablo (2011), *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Giuliodori, Roberto, María Andrea Giuliodori y Mariana González (2004), "La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de algunos factores que se le asocian", *Revista de Economía y Estadística*, vol. XLII.

Gluz, Nora (ed.) (2011), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Los Polvorines, UNGS.

Grignon, Claude y Jean-Louis Passeron (1991), *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Grimson, Alejandro (2012), *Mitomanías argentinas. Cómo hablamos de nosotros mismos*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Guadagni, Alieto Aldo, Miguel Ángel Cuervo, Dante Sica (2002), *En busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*, Buenos Aires, Instituto Di Tella-Siglo XXI.

Hirschman, Albert (1977), *Salida, voz y lealtad. Respuestas al deterioro de empresas, organizaciones y estados*, Buenos Aires, FCE.

Illich, Ivan (1977), *Un mundo sin escuelas*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Jacquard, Albert, Pierre Manent y Alain Renaut (2004), *¿Una educación sin autoridad ni sanción?*, Barcelona, Paidós.

Jenkins, Henry (2006), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, White Paper, Chicago, MacArthur Foundation; disponible en digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7b7e45c7e0-a3e0-4b89-ac9c-e807e1b0ae4e%7

d/jenkins_white_paper.pdf>.

— (2008), *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios*, Barcelona, Paidós.

Jociles, María Isabel y Adela Franzé (2008), *¿Es la escuela el problema?*, Madrid, Trotta.

Kaplan, Carina (dir.) (2006), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kessler, Gabriel (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.

— (2004), *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.

Kohan, Martín (2007), *Ciencias morales*, Buenos Aires, Anagrama.

Kornblit, Ana Lía, Dan Adaszko y Pablo Di Leo (comps.) (2008), *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires, Biblos.

Kozak, Claudia (ed.) (2012), *Tecnopoéticas argentinas*, Buenos Aires, Caja Negra.

Krotsch, Carlos Pedro (2001), *Educación superior y reformas comparadas*, Buenos Aires, UNQ.

Krotsch, Carlos Pedro, Antonio Camou y Marcelo Prati (2007), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo.

Marquina, Mónica, Adriana Chiroleu y Eduardo Rinesi (comps.) (2012), *La política universitaria en los gobiernos de los Kirchner*, Los Polvorines, UNGS.

Mauger, Gérard (2012), "La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar", en E. Tenti Fanfani (coord.), *La escolarización de los adolescentes. Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.

Míguez, Daniel (2009), "Las formas de la violencia en las comunidades escolares", en Noel, Gabriel (comp.), *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Monk, Ray (2002), *Ludwig Wittgenstein*, Barcelona, Anagrama.

Montesinos, María P. (2013), "Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa", en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9.

Morduchowicz, Alejandro (coord.) (1999), *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*, Buenos Aires, CEDI-Fundación Gobierno y Sociedad.

— (2004), *Discusiones de economía de la educación*, Buenos Aires, Losada.

Neave, Guy (2012), “O Estado-avaliador como política em transição: um estudo histórico e anatômico”, trad. port., en R. Cowen, A. M. Kazamias y E. Ulterhalte (orgs.), *Educação comparada. Panorama internacional e perspectiva*, vol. I, Brasília, Unesco, CAPES.

Neufeld, María Rosa (2010), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Neufeld, María Rosa y Jens Ariel Thisted (comps.) (1999), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

Neufeld, María Rosa, Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted (2009), *Políticas sociales y educativas, entre dos épocas. Abordajes etnográficos-históricos de la relación entre sujetos y Estado*, Buenos Aires, Biblos.

Noel, Gabriel (2008), “Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos”, *Propuesta Educativa* XVII, 2, nº 30, diciembre.

— (2009), *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*, San Martín, UNSAM.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008), *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

— (2010), *Sobre violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, disponible en <portal.educacion.gov.ar/elministerio/files/2013/07/ONE2010.pdf>.

Observatorio de la Deuda Social Argentina (2012), *Hacia el pleno ejercicio de los derechos en la niñez y adolescencia*, Buenos Aires, UCA.

O'Donnell, Guillermo (1984), *¿Y a mí qué me importa? Notas sobre sociabilidad y violencia en Argentina y Brasil*, Buenos Aires, CEDES.

Organización de Estados Iberoamericanos (2012), *Miradas sobre la educación en Latinoamérica*, Madrid, OEI.

Ossanna, Edgardo (comp.) (1997), *Historia de la educación. Pasado, presente y futuro*, Paraná, UNER.

Padawer, Ana (2007), *Cuando los grados hablan de desigualdad*, Buenos Aires, Teseo.

Paviglianiti, Norma (1998), *Diagnóstico de la administración central de la educación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.

Perazza, Roxana (coord.) (2011), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*, Buenos Aires, Aique.

Pérez Lindo, Augusto (1998), *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*, Buenos Aires, Biblos.

Pini, Mónica y otros (comps.) (2013), *Educación secundaria. ¿Modelo en (re)construcción?*, Buenos Aires, Aique.

PISA (2011), "Centros privados. ¿A quiénes benefician?", en *PISA in Focus*, nº 7, París, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE; disponible en <www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184642.pdf>.

Pitol, Sergio (2005), *El mago de Viena*, Barcelona, Pre-Textos.

Poggi, Margarita (1995), *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.

— (2001), *La formación de directivos de instituciones educativas*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.

Poggi, Margarita y Graciela Frigerio (1996), *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires, Santillana.

Puiggrós, Adriana (1998), *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista*

hasta el menemismo, Buenos Aires, Kapelusz.

Riquelme, Graciela (2006), "La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos", *Anales de la Educación Común*, La Plata, 2, nº 5.

Rivas, Axel (2010), *Radiografía de la educación argentina*, Buenos Aires, Fundación CIPPEC-Fundación Arcor-Fundación Roberto Noble.

Rouquié, Alain, (1981), *Poder militar y sociedad política en la Argentina*, ed. cast. en 2 vols., Buenos Aires, Emecé.

Saint Martin, Monique de (1998), "Las categorías del entendimiento profesoral", *Propuesta Educativa*, nº 19, Buenos Aires, FLACSO.

Savidan, Patrick (2007), *Repenser l'égalité des chances*, París, Hachette.

Sirvent, María Teresa (1999), *Cultura popular y participación social: Una investigación en el barrio de Mataderos*, Buenos Aires, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Svampa, Maristella (2005), *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.

Tedesco, Juan Carlos (1986), *Educación y sociedad en la Argentina (1886-1945)*, Buenos Aires, Solar.

— (1987), *El desafío educativo. Calidad y democracia*, Buenos Aires, GEL.

— (2012), *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, FCE-UNSAM.

Tedesco, Juan Carlos y Alejandra Cardini (2007), “Educación y sociedad: proyectos educativos y perspectivas futuras”, en Torrado, Susana (comp.), *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX*, tomo II, Buenos Aires, Edhasa.

Tedesco, Juan Carlos, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi (1983), *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO.

Tenti Fanfani, Emilio (1993), *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad civil*, Buenos Aires, Losada.

— (1999a), *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado educador*, México, Pax.

— (1999b), “Civilización y ‘Descivilización’: Norberto Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la cuestión social contemporánea”, *Sociedad. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, nº 14, agosto.

— (2005), *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI.

— (2007), *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI.

— (coord.) (2010a), *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, disponible en <cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion_nacional_TENTI_.pdf>.

— (2010b), *Características socioeconómicas, opiniones, valoraciones y expectativas de los docentes argentinos de educación básica. Informe de Investigación*, Buenos Aires, IIPE/Unesco/Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación.

Tenti Fanfani, Emilio y Cora Steinberg (2011), *Docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en clave comparada*, México, Siglo XXI.

Terán, Oscar (2004), “El igualitarismo es una marca fundacional de la manera de ser argentino”, *La Nación*, 24 de julio; disponible en <www.clubsocialista.com.ar/scripts/leer.php?seccion=articulos&archivo=110>.

Terigi, Flavia (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Tiramonti, Guillermina (2007), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

— (2011), *Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Buenos Aires, FLACSO-Homo Sapiens.

Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), *Observatorio Educativo*, sitio web <unipe.edu.ar/observatorio-educativo>.

Urbaitel, Pablo (2011), “Shhhhh, silencio profe! No se da cuenta que estamos en clase”, *Revista La Tía. Cuaderno de Pedagogía Rosario*, segunda época, nº 6, agosto; disponible en <revistalata.com.ar/archives/1122>.

Veleda, Cecilia (2010) “Metamorfosis de las desigualdades educativas. Política pública y polarización social”, en Torrado, Susana (dir.), *El costo social del ajuste*, tomo II, Buenos Aires, Edhasa.

— (2012), *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*, Buenos Aires, La Crujía.

Vul, Martín (2005), “La sociedad red en la conflictividad adolescente”, Barcelona, Internet Interdisciplinary Institute, disponible en <uoc.edu/in3/dt/esp/vul0705.html>.

Weber, Max (1996), *Economía y sociedad*, México, FCE.

Willis, Paul (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

Winocur, Rosalía (2012), *Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan CEIBAL*,

Montevideo, Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Católica del Uruguay; disponible en ceibal.org.uy/docs/investigacion/Evaluacion-cualitativa-de-las-experiencias-de-apropiaci%3%b3n-de-las-computadoras-informe-final.pdf.