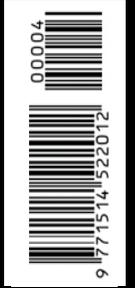


**JOSÉ NATANSON LUCIANA GARBARINO ADRIÁN CANNELOTTO ROBERTO BARADEL
INÉS DUSSEL EMILIO TENTI FANFANI DIEGO GOLOMBEK ALEJANDRO GRIMSON**

LE MONDE FEBRERO-MARZO | 2015 diplomatique

el *Dipló*, una voz clara
en medio del ruido
Capital Intelectual S.A.
Paraguay 1535 (1061)
Buenos Aires, Argentina
Publicación mensual
Año XVI
Precio del ejemplar: \$35
En Uruguay: 100 pesos

www.eldiplo.org



unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  BUENOS AIRES

EDICIÓN ESPECIAL



Hacia dónde va la educación

Los grandes temas de la agenda educativa en el análisis de los principales especialistas.



De la educación a la justicia social

por Adrián Cannellotto*

La educación es una de las protagonistas del debate de este año electoral. Lo es en Argentina, pero también lo fue en las campañas de los recientemente electos presidentes de Brasil, Uruguay, Bolivia y Chile. Más allá de las particularidades de cada país, comparten como objetivo la decisión de trabajar sobre las trayectorias educativas, es decir sobre las posibilidades de acceso, permanencia y egreso en los diferentes niveles, tanto como sobre los aprendizajes y sus brechas. Como parte de este proceso, también las universidades viven tiempos de transformación.

Para Dilma Rousseff, el ciclo de desarrollo que se abre con su segundo mandato tiene a la educación como “la prioridad de las prioridades”, con la propuesta de “invertir fuertemente en la calidad de la educación y, al mismo tiempo, ampliar cada vez más el acceso a la enseñanza, en todos los niveles”. En su programa de gobierno, el educativo se presenta como el sector de la vida pública que por su impacto social es “responsable por el éxito de las metas de otras áreas de la administración pública”. De manera similar a lo que ocurre con el Frente Amplio de Tabaré Vázquez o con el MAS de Evo Morales, la continuidad política del proyecto de país se traduce en un conjunto de metas hacia las cuales avanzar, profundizando procesos ya iniciados. Tal es el caso de la universalización de la educación inicial, el acceso y egreso en la escuela secundaria, la profesionalización docente y el fortalecimiento de la función pedagógica de las instituciones, la vinculación con las nuevas tecnologías, el acceso a la universidad, los pisos de financiamiento y la incorporación de recursos alternativos, entre otros.

El más llamativo quizás sea el caso de la alianza Nueva Mayoría de Michelle Bachelet quien, en el documento “Chile para todos”, propone una ruptura con las políticas educativas que se venían implementando. Las luchas de los movimientos estudiantiles, a las que se sumaron otros sectores de la sociedad, colocaron en la agenda política una reforma que alcanza también al sistema universitario. En el documento se fijan como metas la gratuidad universal de la educación (definida como derecho social) y el fortalecimiento de la educación pública como “base y herramienta más potente sobre la que se construirá el proyecto educativo, la cohesión y la integración social”. Además, propone el fin al lucro en todo el sistema educativo en una sociedad que “debe abandonar las prácticas que han permitido tratar la educación como un bien de consumo”; la reducción de la segregación y la construcción de un sistema inclusivo. Por último, plantea la recomposición de la calidad dado que, como consecuencia del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) –que se aplica desde 1988–, se empobrecieron

tanto la idea de calidad como el sentido de la educación, promoviendo la “selección”, la “exclusión” y el “entrenamiento de pruebas”. El 27 de enero pasado se aprobó una primera parte de esa reforma, que entrará en vigencia en 2016.

Con sus diferencias, las propuestas señaladas (y también la política educativa argentina) encuentran en la inclusión y en la calidad las claves para asistir, desde la educación, a la recomposición de la justicia social. Una formulación como la que se hace en las bases programáticas del Frente Amplio uruguayo, donde se dice que “la justicia social requiere más igualdad y comunidad, donde la reciprocidad y el compromiso comunitario vayan más allá de las lógicas del mercado y la codicia, promoviendo valores de cooperación e integración”, puede servir como expresión generalizable al resto de los programas políticos de la región. Pero lo interesante de esta formulación es que coloca a la noción de justicia social en tensión con la obligación estatal.

Comunidad política

Esta tensión hace referencia a los reclamos sociales por una mayor expansión de las capacidades individuales, es decir, por el reconocimiento de los derechos que apuntan a la construcción de una ciudadanía más densa y diversa, con capacidad para captar las particularidades y reparar deudas históricas. Son reclamos de justicia social que se tensionan con la obligación estatal que dicha expansión pone en juego.

Antes de continuar con la argumentación, recordemos que por justicia social suele entenderse tres grandes ideas vinculadas entre sí. La primera señala que la justicia consiste en la distribución de derechos, bienes, recursos materiales y simbólicos. La segunda entiende que la justicia está relacionada con el reconocimiento, es decir, es aquella que comprende a la justicia como la garantía de las condiciones sociales para el reconocimiento de los otros, poniendo el foco en los modos en que están constituidas las prácticas sociales y en la calidad de los modos de reconocimiento que existen en una sociedad. La tercera, finalmente, asocia a la justicia con la idea de participación, entendiendo por tal la posibilidad de tomar parte y decidir sobre aquellas cuestiones que afectan a nuestras vidas. La construcción de edificios escolares, la entrega de libros y netbooks, la incorporación curricular de las perspectivas culturales y lingüísticas de los pueblos originarios, afrodescendientes y migrantes, la inscripción de la interculturalidad en las prácticas pedagógicas o la participación de los estudiantes en el gobierno de las instituciones educativas, son expresiones de la justicia social en el terreno educativo.

La formulación del Frente Amplio es interesante precisamente porque vuelve evidente la tensión entre justicia social y obligación esta-

tal. Coloca a la justicia social en el medio entre la igualdad y la comunidad, entre la reciprocidad y el compromiso colectivo, entre la expresión de una mayor capacidad de la potencia individual y la inscripción social que, junto con el reclamo de formación que está implícito en la educación, nos remite a la legitimación de una obligación colectiva que se representa en el Estado. Más aun, no sólo vuelve evidente esa tensión sino que va más allá e introduce junto a la justicia social, la necesidad de que la sociedad se represente a sí misma como tal, como colectivo, como comunidad. Es decir, nos coloca ante la comprensión de que la comunidad política no es un derivado o una consecuencia de la igualdad. La comunidad política no es el producto que viene después de la igualdad, sino que, por el contrario, es aquello que está antes, es el sustrato primario y constitutivo a partir del cual se produce la igualdad.

La manera en que se vaya a resolver esta tensión no está dicha, como tampoco lo está el modo en que ha de representarse de ahora en más el hecho colectivo. Lo que está claro es que no se pueden disolver los derechos en nombre de una normatividad y una imposición colectiva, ni es posible tampoco imaginarse individuos sin algo que los mantenga unidos, es decir, sin la recuperación de algunos niveles de legitimidad de la obligación colectiva. En otras palabras, el desafío está lanzado.

Ahora bien, la introducción de esa tensión entre justicia social y obligación estatal es particularmente significativa para consolidar y profundizar lo acumulado por los actuales proyectos políticos de la región. Y también lo es para pensar hacia dónde va la educación.

¿Transmitir o transferir?

Esta es una tensión que atraviesa a las instituciones de formación en su espina dorsal. En la médula educativa se reproduce esa misma dinámica bajo la forma de una imposición que viene de afuera y del pasado pero que, al mismo tiempo, se encuentra con la pretensión de autonomía del sujeto que las recibe. Es esa inevitable experiencia de iniciación a un mundo que nos antecede. Un universo de conocimientos, saberes y prácticas que nos obligan a un descentramiento, a un extrañamiento de nosotros mismos pero que, a la par, se dirigen a la constitución de la autonomía de quien busca comprender ese mundo. Digámoslo una vez más, en la educación se materializa la tensión que se produce entre una tradición que nos preexiste, por la que estamos obligados a pasar, y la necesidad de apropiarse de ella y de sus métodos para poder dominarla y superarla. Pasaje obligado por una herencia para que el iniciado sea heredero de una historia, de una cultura, para que así se haga posible la potencia y el germen de futuro que anida en todo proceso de transmisión, como lo es el educativo.

Staff

EDICIÓN ESPECIAL

LE MONDE DIPLOMATIQUE

Director

José Natanson

Edición

Luciana Garbarino

Corrección

Alfredo Cortés

Diseño original

Javier Vera Ocampo

Diagramación y gráficos

Cristina Melo

Ilustradores

Gustavo Cimadoro y Sike

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Rector

Adrián Cannellotto

Vicerrector

Daniel Malcolm

EDITORIAL UNIVERSITARIA

Directora editorial

María Teresa D' Meza

Editor

Diego Rosemberg

Equipo Editorial

Juan Bordón
Diego Herrera
Mariana Liceaga
Julián Mónaco

www.unipe.edu.ar

Le Monde diplomatique

Director: José Natanson

Redacción

Carlos Alfieri (editor)
Pablo Stancanelli (editor)
Creuza Muñoz
Luciana Garbarino
Laura Oszust

Secretaría

Patricia Orfila
secretaria@eldiplo.org

Corrección

Alfredo Cortés

Diagramación

Cristina Melo

Diseño original

Javier Vera Ocampo

Producción y circulación

Norberto Natale

Publicidad: Maia Sona

publicidad@eldiplo.org
contacto@eldiplo.org

www.eldiplo.org

Fotocromos e impresión: Rotativos Patagonia S.A. Aráoz de Lamadrid 1920, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. **Le Monde diplomatique** es una publicación de Capital Intelectual S.A., Paraguay 1535 (C1061ABQ) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, para la República Argentina y la República Oriental del Uruguay.

Redacción, administración, publicidad, suscripciones, cartas del lector: Tel/Fax: (5411) 4872 1440 / 4872 1330
E-mail: secretaria@eldiplo.org

En internet: www.eldiplo.org. Marca registrada*.

Registro de la propiedad intelectual N° 348.966. Queda prohibida la reproducción de todos los artículos, en cualquier formato o soporte, salvo acuerdo previo con Capital Intelectual S.A. © Le Monde diplomatique y Capital Intelectual S.A.

Distribución en Cap. Fed. y Gran Bs. As.:

Vaccaro Hermanos y representantes de Editoriales S.A. Entre Ríos 919, 1° piso. Tel. 4305 3854, C.A.B.A., Argentina.

Distribución en Interior y Exterior: D.I.S.A., Distribuidora Interplazas S.A. Pte. Luis Sáenz Peña 1836, Tel. 4305 3160. CF, Argentina.



La circulación de *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, del mes de enero de 2015 fue de 25.700 ejemplares.

Capital Intelectual S.A.

Le Monde diplomatique (París)

Fundador: Hubert Beuve-Méry

Presidente del Directorio y

Director de la Redacción: Serge Halimi

Director Adjunto: Alain Gresh

Jefe de Redacción: Pierre Rimbert

1-3 rue Stephen-Pichon, 75013 París

Tel.: (331) 53 94 96 21

Fax: (331) 53 94 96 26

Mail: secretariat@monde-diplomatique.fr

Internet: www.monde-diplomatique.fr

Editorial

Como lo dijimos antes, la manera en que se resuelva esta tensión, ahora entre tradición y futuro, no está escrita. Una vez más, no es posible una vuelta al pasado. No es esperable ni una aplastante dictadura de la tradición, ni tampoco es deseable la ruptura y el desconocimiento de la misma. Transmitir supone esa carga, esa obligación hacia atrás y hacia adelante que hoy debe ser repensada. Lo que se transmite no es neutral ni anodino porque pone en juego lo colectivo y su proyección en el tiempo, su despliegue y su desarrollo. Pero hagamos una aclaración: transmitir no es transferir, no es simplemente dar o recibir, no es sólo comunicar. Transmitir es producir una mediación. En nuestro caso es producir la mediación pedagógica e institucional para que sea posible apropiarse de la diferencia entre el presente y el futuro a través de la formación. Al fin y al cabo, sigue siendo a través de la educación que la sociedad produce a los individuos, modela sus subjetividades, aún hoy cuando resulta evidente que lo hace en competencia (desigual) con otros dispositivos.

Colocar en tensión a la justicia social con la obligación estatal es, en definitiva, poner en evidencia que el lugar donde se produce la igualdad es la comunidad política y que, para acceder a ella, se requiere de la mediación pedagógica e institucional. Una mediación que no es de carácter social sino político y, en tanto tal, es la que hace posible la justicia social. En otras palabras, traer a la luz esta tensión nos permite entender que la mediación pedagógica que está implícita en toda institución formadora es la condición de posibilidad para alcanzar los objetivos que se inscriben en nuestras preocupaciones por la inclusión y por los aprendizajes. Una mediación que se produce a partir de la intervención de agentes estatales cuya formación resulta crucial, que se realiza en el marco de una cultura organizacional y que, por su mismo carácter, no puede ser alcanzada sólo por el efecto de una distribución.

Un buen punto de partida para repensar nuestra tensión anida en la posibilidad de cambiar el modo en que está organizado el trabajo docente. No se puede esperar un restablecimiento de la transmisión sin antes repensar las condiciones en que está ocurriendo la mediación. Podríamos empezar, entonces, por colocar a los docentes y a su relación con el saber (conocimientos y prácticas) en el corazón de las políticas educativas para, desde allí, transformar el modo en que están organizados su trabajo y su carrera profesional. ■

*Rector de la UNIPE.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

Prioridades

por José Natanson y
Luciana Garbarino

Un consenso extendido, en la sociedad y en la política, indica que la educación es importante y que debería figurar al tope de la agenda pública. Con la educación nos comportamos como un hijo único con una madre agotada: le demandamos todo, como si la educación –o, más concretamente, el sistema educativo– pudiera resolver casi cualquier problema entre la infancia y la juventud.

Sin embargo, las encuestas coinciden en que la educación no constituye una preocupación prioritaria, al menos no tanto como la inflación, el desempleo o la inseguridad (1). A pesar de que se le destina el 5,3% del PIB nacional y de que ocupa al 8% de los trabajadores, la educación suele emerger en el debate público bajo dos formas: el conflicto o la decadencia. En el primer caso, aparece generalmente como disputa gremial, de infraestructura o estudiantil, cuando se produce la toma de alguna institución. En el segundo caso, como una reacción frente a los resultados de la prueba PISA, la evaluación internacional de estudiantes secundarios que realiza la OCDE. En esas ocasiones, se extiende la indignación por la posición argentina –nuestro país ocupa, según la última medición de 2012, el puesto 59–, en tanto que diferentes voces cuestionan ese instrumento, acusado de no contemplar las diferencias socioculturales y establecer un ranking que soslaya otros indicadores educativos (2).

En este contexto, desde 2012 *el Dipló* viene publicando el suplemento “La educación en debate”, en conjunto con la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), con el propósito de relevar algunas de las principales discusiones del campo educativo y acercarlas al gran público, en un formato apto para no especialistas y con una mirada plural.

Con el mismo espíritu, la presente edición especial de *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, “Hacia dónde va la educación”, editada junto con la UNIPE, pretende abordar, a lo largo de 40 páginas a cargo de los principales expertos en el tema, los grandes desafíos y problemas de la educación en el siglo XXI. Los avances de los últimos años, tanto de cobertura como de presupuesto, conviven con la emergencia de nuevos problemas: el impacto de las nuevas tecnologías, las tensiones sindicales, el debate acerca de la calidad educativa, el lugar de las universidades (y muy especialmente de las nuevas universidades), así como el rol de los docentes y la política, son los temas centrales de esta edición, en la que también hay lugar para la religión, la ciencia y el cine. ■

1. “La educación no es una prioridad para los argentinos”, *La Nación*, 23-4-14.

2. Véase “¿Para qué sirven las pruebas Pisa?”, Suplemento UNIPE

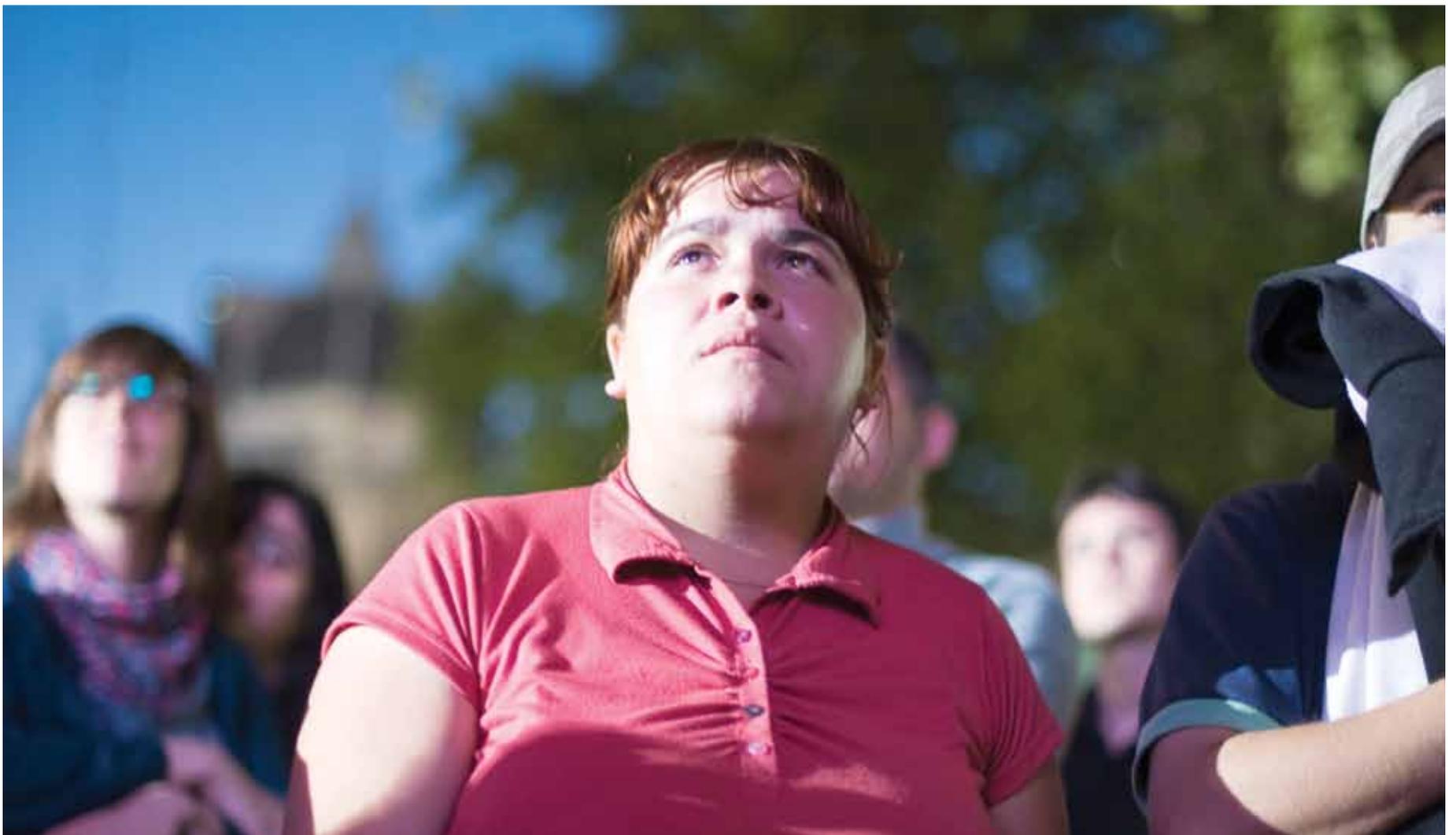
Nº 25, *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, septiembre de 2014.

Los dirigentes partidarios son poco afectos a debatir sobre lo que ocurre en escuelas y universidades. En las campañas electorales, se sienten más cómodos agitando los temores de la inseguridad o los fantasmas económicos. ¿Qué políticas educativas prometen llevar adelante quienes aspiran a sentarse en el sillón de Rivadavia en 2015?

Las propuestas de los precandidatos presidenciales

Todos hacen votos por la educación

Diego Rosemberg y Mariana Liceaga*



Sub.coop

“¿Sabés por qué los políticos no hablan ni debaten sobre la educación?”, pregunta el candidato a presidente del Frente Renovador, Sergio Massa, en un *spot* publicitario que se viralizó por las redes sociales el último Día del Maestro. El mismo dirigente ofrece una respuesta, aunque suena a un auténtico sincericidio: “Porque la educación no es como la inseguridad o como la economía; la educación no trae votos”.

Massa –que alude a los políticos en tercera persona del plural, sin incluirse entre ellos– no habla a cámara, mira a los inexpresivos ojos de bronce de un busto de Sarmiento. Mientras coloca su mano sobre el hombro de la escultura, asegura –casi como si fuera un juramento– que él es un dirigente distinto, y que si llega a la Presidencia en 2015 prestará atención a la educación porque considera que “es el principio

de todos los problemas”. No obstante, no dice nada sobre qué haría con ella, apenas afirma que sin nuevas tecnologías no hay nueva educación, como si la sola mención de la frase –a esta altura casi un lugar común– fuera su pasaporte a la modernidad.

Sin embargo, los *papers* de campaña que elabora el equipo de Massa dicen más de lo que el *spot* muestra. El documento *Nuevo Consenso Educativo* –coordinado por el presidente del Centro de Políticas Públicas, Gustavo Iaies– habla de un sistema educativo que no dependa del Ministerio de Educación como único motor, sino que deposite la responsabilidad de cambio “en cada director, cada maestro y cada familia”. Si las políticas de los 90 hablaban de “descentralización educativa” y las de los 2000 de “la recuperación del Estado para la inclusión”, la gestión que propone el massismo se basa en el

concepto de “autonomía”. Se trata –dice el Frente Renovador– de “una visión del sistema que reconozca la centralidad de la escuela y de sus actores”. Cada establecimiento, entonces, deberá construir sus políticas de acuerdo a sus propias necesidades y fortalezas.

Para los referentes educativos de Massa, el centralismo del Estado ahoga la creatividad y la iniciativa de los miembros de la comunidad escolar, por lo que proponen darle más poder de gestión a cada director de escuela. En este esquema, la asistencia del Estado sería a demanda de los establecimientos y ya no por medio de una oferta universal, como sostuvo el kirchnerismo en la última década. Ninguno de los documentos señala, a su vez, qué medidas activas tomaría el candidato en un hipotético gobierno para que esta autonomía de las comunidades educativas no profundice las desigual-

dades de recursos y de aprendizajes preexistentes entre ellas.

Como instrumento unificador del sistema educativo, el Frente Renovador propone crear una Agencia Federal de Evaluación, integrada por funcionarios provinciales, empresarios, académicos y padres de familia. El ente establecerá –de acuerdo al documento– un índice de gestión promedio para la Nación, para cada distrito y para cada escuela, en base al cual se fijarán metas a cumplir. La determinación de estos objetivos no sería una cuestión menor: el financiamiento del sistema estaría íntimamente relacionado con ellos, según expresa el *paper*.

El Frente Renovador también promete, en caso de llegar al gobierno, cambios en la carrera de formación docente –aunque no se explaya demasiado en ellos– y en la secundaria, transformándola en una escuela con me-

nos materias, haciendo hincapié en la enseñanza de Lengua y Matemática y privilegiando el uso instrumental del conocimiento, orientándolo hacia el mercado de trabajo.

Emprendedores secundarios

En el equipo educativo de Mauricio Macri, otro de los candidatos presidenciales ya instalados, también proponen un fortalecimiento del vínculo entre el mundo laboral y el educativo, sin hacer referencia alguna a los conocimientos como vehículos hacia la formación ciudadana y hacia la construcción de una sociedad más integrada. En esta dirección, el macrismo propone crear un programa de emprendedores para estudiantes secundarios.

Más que una plataforma educativa, el documento que proporcionaron los voceros del PRO es un decálogo de intenciones. Entre ellas incluye algunas que ya están establecidas por la actual legislación, como extender las jornadas completas en la escuela primaria o ampliar la oferta educativa a salas de jardín de infantes de cuatro años. Ambos objetivos forman parte, de una u otra manera, de las propuestas educativas de todos los precandidatos presidenciales, tanto de la oposición como del oficialismo. Sin embargo, llevarlas adelante no resultará sencillo: implica más aulas, más docentes y, por lo tanto, más presupuesto.

El macrismo, además, señala la necesidad de incrementar las salas de tres años, mejorar la tasa de egreso del secundario y fortalecer la formación docente, aunque en ningún caso indica las medidas que tomaría para alcanzar esos objetivos. En sus documentos de campaña, el PRO retoma la idea noventista de la descentralización, esta vez aplicada especialmente al territorio de la Provincia de Buenos Aires, de lo que se desprende que el fin último podría ser la municipalización de las escuelas.

Macri asegura que, en caso de llegar al gobierno, propondrá una nueva ley de financiamiento educativo "reasignando recursos y responsabilidades", pero aún no se explaya en qué dirección lo hará. La gestión del ministro Esteban Bullrich en la Ciudad de Buenos Aires permite leer, sin embargo, algunos lineamientos. El macrismo dio mucha visibilidad a la implementación de las nuevas tecnologías a través del Plan Sarmiento (que reparte netbooks en la escuela primaria), de la inscripción escolar *online* (que le generó un

conflicto donde no lo había) y del programa de educación a distancia, *Terminá la Secundaria*, que posibilita finalizar los estudios medios desde cualquier punto del país, aunque los títulos que otorga no cuentan con el reconocimiento del Consejo Federal de Educación. La impronta tecnológica de estas medidas convivió a lo largo de la gestión educativa porteña con la precariedad de las aulas *containers* y las tomas estudiantiles, tanto por la subejecución del presupuesto de infraestructura, como por los cambios curriculares en la educación media sin hacer partícipe de ellos a la comunidad educativa.

Diferentes pero parecidos

Uno de los principales referentes del área del macrismo es Andrés Delich, quien fuera ministro de Educación nacional en el gobierno de Fernando de la Rúa. El dato cobra importancia porque otro candidato a presidente opositor, el radical Julio Cobos –que integra por el radicalismo el Frente Amplio UNEN– presenta como plataforma educativa su libro *Educación, el único camino*, cuyo *ghost writer* no fue otro que el mismo Delich. Allí, el ex vicepresidente de la Nación reconoce la importancia de las leyes aprobadas en la última década y propone no comenzar la próxima gestión educativa desde cero. Después, enumera una batería de acciones destinadas a "recuperar la escuela pública" y a que "todos los niños y adolescentes ingresen, permanezcan y aprendan en la escuela."

La primera medida que plantea Cobos es la implementación de la Cédula Escolar Nacional, digital y universal, con la intención de hacer efectiva la obligatoriedad escolar desde la sala de cuatro hasta el final de la secundaria, tal como establece la ley. El documento permitiría conocer la trayectoria educativa de cada estudiante. Además de sus datos personales y académicos, brindará información –entre otras cosas– sobre su nivel de ausentismo, las causas que lo motivaron, las becas o planes sociales con que se beneficia y su estado sanitario. En verdad, esta acción ya existe, aunque aún no funciona por completo. La resolución 215/14 del Consejo Federal de Educación creó el Sistema Integral de Información Digital Educativa con objetivos muy similares a los propuestos por el precandidato radical.

En el caso de llegar a la Presidencia, Cobos establecería un sistema de exámenes globales que permitirían in-

tegrar los conocimientos obtenidos a lo largo de todo el ciclo lectivo. Otra de las medidas que tomaría el dirigente radical –que coincide con una propuesta de su rival interno, Ernesto Sanz– es la creación de un Consejo Nacional de Calidad y Evaluación Educativa, un ente cuya función principal sería desarrollar un sistema nacional de evaluación e información educativa que permita conocer el ni-

Con este menú de proyectos e intenciones de los aspirantes a la Casa Rosada habrá que ver si la educación, finalmente, suma votantes.

vel de todos los alumnos del sistema y, en base a esa información, establecer políticas específicas.

La idea de un organismo evaluador externo concita cierto consenso entre casi todas las fuerzas políticas: también la propone el massismo, ya la impulsó el PRO en la Ciudad de Buenos Aires (con la oposición gremial y de los partidos de izquierda) e intentó llevarla adelante a nivel nacional el kirchnerismo, cuando nombró al ex ministro de Educación Juan Carlos Tedesco para crear –sin éxito– la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Argentina (UPEA).

Cobos también aspira a desarrollar un Servicio Cívico Voluntario que capacite en oficios a quienes hayan abandonado el sistema educativo y un sistema de pasantías solidarias mediante el cual los estudiantes universitarios aporten los conocimientos recién adquiridos en escuelas primarias y secundarias. Su competidor dentro de la UCR, Sanz, tiene otra propuesta que no es incompatible: habla de la necesidad de crear instancias de preparación preuniversitaria dentro de las escuelas medias, de manera de morigerar el impacto que sufren los estudiantes al cambiar de nivel. También propone modificar los actuales criterios de creación de univer-

sidades y carreras en función de prioridades territoriales, demográficas y productivas, así como instaurar un sistema de becas de excelencia para estudiantes del nivel superior.

El ex vicepresidente plantea, por último, la necesidad de horizontalizar la carrera docente, de manera que la única posibilidad de ascenso de un maestro o profesor no implique dejar el aula para asumir un cargo directivo. Propone, para ello, un sistema de promoción en función de metas alcanzadas a partir de una serie de indicadores preestablecidos. Sanz, en cambio, manifiesta la necesidad de tender a la dedicación exclusiva y semiexclusiva y, en términos de la formación docente, alienta el sistema de cogobierno y los equipos de investigación dentro de los institutos de formación.

El tercero en discordia en el Frente Amplio UNEN es el santafesino Hermes Binner. Su plataforma educativa propone redefinir el financiamiento del área de manera que permita sostener el salario de los maestros con equidad en todo el territorio nacional. El precandidato socialista promueve la institucionalización de los concursos docentes, la estabilidad laboral de los profesores y un reacomodamiento de sus tareas que facilite su concentración en un mismo lugar de trabajo. También promete generar dispositivos preventivos de salud, como receta para disminuir el ausentismo. Y asegura que garantizará la formación gratuita, permanente y en servicio de los maestros; así como también la creación de nuevos perfiles de docentes, más acordes con las necesidades actuales. Por otra parte, planifica abrir espacios "co-educativos" de aprendizaje social y prevención de la salud, con actividad física y enseñanza de oficios, entre otras cosas.

Binner también apunta a ampliar la inversión presupuestaria en la construcción y refacción de escuelas, a promover el aprendizaje de las ciencias básicas y a impulsar la educación técnica vinculada a la realidad productiva de cada región. Además, promete ampliar la oferta de estudios superiores en el interior, acorde a las necesidades territoriales.

La oposición trotskista, el Frente de Izquierda de los Trabajadores, aún no determinó sus precandidatos a presidente. Sin embargo, el diputado Nicolás Del Caño ya tiene delineada una serie de proyectos de ley que enviará al Parlamento, independientemente →

"MEMORIAS ENTRE DOS MUNDOS"
Mario A. Bunge

"808 DÍAS"
Francisco Delich

"TRAGEDIAS Y COMEDIAS EN EL CARIBE"
Luis Aznar

NOVEDADES

UBA
Universidad de Buenos Aires

www.eudeba.com.ar

Eudeba

→ del resultado electoral. En ellos propone triplicar el presupuesto del área, quitar los subsidios a todo tipo de educación privada, crear un boleto educativo para toda la comunidad y construir salas maternas y de nivel inicial en todo el país. El legislador promueve, a su vez, la reducción de la jornada laboral de los trabajadores de la educación, un salario docente igual a la canasta básica familiar y exige que todos los funcionarios políticos cobren lo mismo que los maestros.

Continuidad con cambio

En el Frente para la Victoria (FPV), el candidato más instalado es el gobernador bonaerense Daniel Scioli, cuyo principal eslógan de campaña propone la “continuidad con cambios”. Como en muchos otros aspectos, en el área educativa aún no ha mencionado qué polí-

La mayoría de los diagnósticos de los precandidatos parecen coincidentes. Sólo difieren en el camino para lograr esos objetivos.

ticas piensa sostener y cuáles modificar. No obstante, su gestión en la Provincia permite intuir algunos rumbos. En sintonía con la nueva legislación nacional, el gobierno de Scioli amplió notoriamente la matrícula en las salas de cuatro y cinco años y también en la secundaria –ahora obligatoria–, aunque no logró subsanar los altos índices de deserción, repitencia y sobreedad. Tampoco pudo detener el deterioro en los niveles de aprendizaje.

La gestión de Scioli se caracterizó por una tensión permanente con los gremios docentes, sobre todo a partir de que los recursos invertidos en educación fueron mermando en términos relativos. Hoy, los salarios de los maestros bonaerenses son los más bajos de toda la Región Centro del país. Si bien el distrito destina un 36% del presupuesto a la educación –mientras que la media de las provincias es de 25%–, el nivel de inversión por alumno es menor que el promedio debido a que en el distrito se concentra el 37% de los estudiantes de todo el país. Con la intención de atemperar la conflictividad gremial y de evitar huelgas como las del año pasado, el gobierno bonaerense inició las conversaciones paritarias en el reciente enero, en vez de hacerlo en marzo, como lo venía realizando hasta ahora, cuando las clases ya estaban iniciadas y los tiempos de negociación se estrechaban. También lanzó el Operativo Escuelas, que busca acondicionar los establecimientos educativos durante las vacaciones escolares y anunció un plan alimentario fortificado que asistirá a 1.800.000 alumnos de la Provincia.

El precandidato presidencial del FPV que rápidamente elaboró una plataforma educativa fue el titular de la Cámara de Diputados, Julián Domínguez. En el documento *Más y mejor educación para todos. Desafíos de la próxima década*, el Grupo San Martín

–su *think tank*– manifestó que a partir del piso obtenido a lo largo de los últimos diez años se imponen nuevos objetivos. Entre ellos, menciona la búsqueda de la “justicia educativa en términos geográficos y sociales”. Para ello propone trabajar en forma diferenciada en las regiones del NOA, del NEA y en los conurbos de Santa Fe, Buenos Aires y Córdoba, donde se concentra más de la mitad del déficit social.

Para atacar el problema de la deserción, la sobreedad y los bajos aprendizajes –“desde una perspectiva no resultadista”– Domínguez plantea rediseñar la formación de maestros y profesores. Invita a “trabajar sobre la identidad del docente como servidor público” y dotarlo de formación universitaria de grado y posgrado para llegar mejor preparado a las aulas. El titular de Diputados propicia una nueva carrera docente con movilidad horizontal, estimular la investigación pedagógica dentro de las escuelas a partir de la propia práctica e incrementar la cantidad de instituciones de formación, que siempre serán gratuitas “teniendo como premisa que se trata de un derecho”.

A diferencia de lo que plantea Cobos, Domínguez desea profundizar la política de radicación de universidades en el interior profundo y, al revés que Massa, piensa que el Estado Nacional debe continuar siendo el órgano rector de la política educativa. Para mejorar el financiamiento del área propone emplear los recursos que generará el yacimiento de Vaca Muerta y toma como ejemplo a Brasil, que destina el 75% de las regalías petroleras a la educación y el 25% a la salud.

Jorge Taiana, otro de los precandidatos del FPV, también cree en la necesidad de aumentar el presupuesto educativo para hacer efectiva la universalización de la sala de cuatro años, la extensión de las primarias de jornada completa y, sobre todo, reformar de manera “contundente” el secundario. “Queremos que los chicos y las chicas encuentren algún sentido en ir a la escuela, queremos una escuela más cerca de sus intereses, donde puedan aprender y estudiar de manera creativa y donde los docentes trabajen y se enfrenten con desafíos”, dice.

La mayoría de los diagnósticos de los precandidatos parecen coincidentes: necesidad de ampliar la jornada extendida en la primaria y la cobertura de los jardines de infantes, enfrentar la deserción, repitencia y sobreedad en el secundario, implementar algún tipo de evaluación del sistema y mejorar tanto el financiamiento educativo como la formación docente. En lo que difieren, por supuesto, es en el camino para lograr esos objetivos.

Todavía resta medio año para las Primarias y ocho meses para las elecciones presidenciales. Los candidatos dedicarán todo este tiempo a realizar campaña, primero de manera solapada y más tarde abierta. Con este menú de propuestas e intenciones habrá que ver si la educación, finalmente, suma votos. O sí, como afirmaba Massa en el *spot* proselitista, los aspirantes a La Rosada apostarán a lo seguro y hablarán sólo de la seguridad y la economía. ■

*Periodista, editor de *La educación en debate* y la revista *Tema (uno)* de la UNIFE, docente de la Universidad de Buenos Aires y periodista e integrante del equipo editorial de la UNIFE, respectivamente. © *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIFE: Universidad Pedagógica

LA AGENDA DE LOS PRÓXIMOS 10 AÑOS

Elevar la inversión al 8%

por Roberto Baradel*

Poco se habla de la educación con la rigurosidad, la reflexión y el análisis que el tema amerita. Mucho se habla de manera superficial, cayendo en lugares comunes, particularmente cuando en los medios de comunicación impacta el conflicto docente, cuando se produce algún hecho de violencia en una escuela o cuando aparecen los resultados de determinadas “pruebas” estandarizadas que dan cuenta de profesías autocumplidas: “la decadencia del sistema educativo argentino” o “estamos peor que hace 10 años”, latiguillos que –por supuesto– se utilizan para sostener argumentativamente la tesis que afirma que “vivimos en el peor país del mundo” y “que vamos de mal en peor”. Afortunadamente no es así, mal que les pese a aquellos sectores que consideran que las decisiones las deben tomar quienes ejercen el poder económico y corporativo y que la democracia debe ser tutelada con la mirada puesta en el norte. Por supuesto que nuestra educación atraviesa una serie de dificultades que hay que superar para mejorarla y convertirla en el sistema inclusivo y de calidad al que aspiramos, que dé cuenta de las necesidades que nuestros pueblos tienen por delante en un mundo compelido por el avance de la tecnología, el consumismo, el deterioro del medio ambiente, la desigualdad creciente, el agotamiento de las fuentes de energía convencionales y el acoso permanente del capital especulativo internacional que pone en jaque a nuestros sistemas económicos y financieros. Estas dificultades las comenzamos a abordar con la sanción de una nueva Ley de Educación, la Ley de Educación Técnica, la Ley de Financiamiento Educativo, la Asignación Universal por Hijo y el programa Conectar Igualdad. Son todas políticas que han posibilitado la incorporación al sistema educativo de miles de alumnos que estaban excluidos y han mejorado las condiciones materiales que les permiten transitarlo de una forma más adecuada. Sin ninguna duda han significado avances importantes en la búsqueda de la igualdad y la calidad, pero no son suficientes por sí mismas para garantizarlas. Es por eso que debemos definir en miras a los próximos 10 años una agenda que establezca metas precisas y prioritarias con el objetivo de transformar el sistema educativo. En primer lugar, es prioritario discutir un nuevo esquema de financiamiento que eleve la inversión a un 8% del PIB, con un presupuesto propio para las universidades, establecido por una nueva Ley de Educación Superior y otra para Ciencia

y Tecnología. Este financiamiento debe permitir avanzar en escuelas de jornada completa, darle cumplimiento a la obligatoriedad de la sala de 4 y 5 años y a la de la educación secundaria, cada una con edificios propios. También debería facilitar el nombramiento de equipos de orientación escolar, bibliotecarios, preceptores, maestros integradores, profesores de idioma, de nuevas tecnologías, de educación artística, de educación física, de filosofía y crear talleres de ajedrez, de comunicación, de teatro y de construcción de ciudadanía en todas las escuelas. También se podría reforzar la carga horaria en Matemática, Ciencias y Lengua y Literatura, así como propiciar la creación de centros de estudiantes y mecanismos de resolución de conflictos. Se deben definir políticas que permitan mejorar de manera sustancial la asistencia tanto de estudiantes como de docentes, realizar una fuerte inversión en infraestructura y diseñar políticas de prevención y control de salud. Es necesario reconocer el trabajo docente, su compromiso, aumentando sustantivamente el salario, de manera tal que permita tener dedicación exclusiva en un cargo, con horas laborales frente a la clase y otras de carácter institucional. Es imprescindible establecer un número adecuado de alumnos en el aula, conforme al nivel y modalidad, definir un sistema de evaluación institucional que nos permita avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, determinar instrumentos de evaluación formativos de carácter nacional y regional. Hay que darle continuidad y profundizar el trabajo del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Resulta fundamental el aporte de la UNIFE en carreras pedagógicas de grado y posgrado y la articulación, junto a otras universidades nacionales, con el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación. Seguir transformando el sistema educativo es el compromiso que asumimos varias instituciones que hablamos, analizamos, nos preocupamos y nos ocupamos seriamente de la Educación Pública en nuestro país; un compromiso que debería ser asumido por el conjunto de nuestra sociedad en clave de participación y políticas de Estado y no en clave de coyuntura, de desinformación y de simplificación de las problemáticas a abordar. En definitiva “Más y Mejor Educación”. ■

*Secretario General de SUTEBA y Secretario Administrativo de CTERA.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIFE: Universidad Pedagógica

13 Facultades // 5 Establecimientos de educación media // 6 Hospitales // Centro Cultural Ricardo Rojas // Cine Cosmos - UBA // Radio UBA

Más de 300.000 alumnos
126 títulos de grado y pregrado
431 carreras de posgrado

Educación a distancia // Educación en cárceles // Orientación al estudiante // Programas interdisciplinarios // Relaciones internacionales // Deportes // Editorial universitaria - EUDEBA // Turismo

La UBA: un camino hacia la excelencia



UBA

Universidad de Buenos Aires

Argentina virtus robur et studium

Durante el kirchnerismo, cinco normas nacionales colocaron a la escuela en el primer plano de la agenda política. Permitieron aumentar, como nunca antes, las tasas de escolarización y el presupuesto del área y revitalizaron la enseñanza técnica. Los aprendizajes, sin embargo, se amesetaron. Los desafíos pendientes.

Balance de una década

Nuevas leyes, ¿nueva educación?

por Leandro Bottinelli*

Una imagen de estancamiento y aun de crisis recorre muchas opiniones sobre el estado de la educación en Argentina. Los análisis reseñan los problemas de repitencia y abandono en la escuela secundaria, los magros resultados de las pruebas internacionales de aprendizaje o los días de clase perdidos por las huelgas docentes. La imagen da cuenta de los problemas que afectan a la educación en nuestro país pero nada dice de sus fortalezas ni de las mejoras operadas en los últimos años, dimensiones clave para componer un cuadro más completo de la realidad.

La etapa que comienza a cerrarse en Argentina tiene varios aspectos para cargar en el haber de la educación: recuperación de la inversión educativa; reconstrucción de la escuela secundaria desarticulada durante la reforma de la década del 90; desarrollo del sistema de universidades públicas; extensión de las carreras de formación docente; revitalización de la educación técnica y recuperación del salario docente, sólo para nombrar algunos.

Estas líneas de desarrollo fueron posibles en el marco de la institucionalidad que dieron las leyes nacionales de educación sancionadas entre 2003 y 2006. Normativas como las leyes de los 180 días de clase (2003); de Educación Técnico Profesional (2005); de Financiamiento Educativo (2005); de Educación Sexual Integral (2006), o la Ley de Educación Nacional (2006) marcaron las líneas maestras que permitieron recomponer un sistema desarticulado en el contexto de las reformas de mercado y virtualmente estallado durante la crisis de los años 2001 y 2002.

Introducir cambios en los sistemas educativos requiere más tiempo del que suele pensarse. Cuando hablamos de la educación, nos referimos a una estructura de casi 60 mil instituciones, con 13 millones de estudiantes y algo más de un millón de docentes. Además, las instituciones y las prácticas tienen una inercia sobre la que es necesario trabajar por períodos que superan ampliamente lo que duran las gestiones de gobierno. De allí la importancia de contar con una base o punto de parti-

da sobre el que construir. Y así como el conjunto de leyes educativas con que hoy cuenta Argentina habilitó avances significativos, puede advertirse que establece un amplio programa de mejoras de la educación aun pendientes. Por eso es que puede concebirse como marco general para una agenda futura.

Mayor cobertura

La ampliación del acceso a la educación es una tendencia propia de toda

sociedad democrática, una realidad que se fundamenta en un principio de acceso a derechos. La Ley de Educación Nacional estableció la universalización de la sala de 4 y amplió la obligatoriedad a toda la secundaria. En ese marco se observó un importante crecimiento de la matrícula de la sala de 4 en escuelas públicas y un aumento, también importante, en la tasa de asistencia de los chicos con edad de jardín de infantes: entre 2004 y 2012 creció del 62% al 70%.

Por otra parte, la reconstrucción de la escuela secundaria (fragmentada en EGB3 y Polimodal desde los 90) permitió que, en la actualidad, el 81% de los establecimientos ofrezcan ambos ciclos y habilitó un crecimiento en las tasas de asistencia de los adolescentes, más marcado en los sectores de bajos ingresos, que pasaron de 87% a 90%. La mejora en la asistencia, combinada con el desarrollo de la oferta de secundarias para jóvenes y adultos –y con iniciativas para la finalización de los estudios– provocaron también un incremento en la proporción de jóvenes de 20 a 29 años con título secundario, que se incrementó del 61% al 68% en el mismo período. Esos avances conviven, sin embargo, con una tasa de egreso en tiempo óptimo que aún es baja (en el orden del 50%) y con brechas de asistencia entre jóvenes de distintos sectores sociales que son persistentes.

Tiempo de clase

La ley de los 180 días de clase y la extensión de la jornada escolar en primaria sancionada por la Ley de Educación Nacional tuvieron la vocación de ampliar el tiempo escolar para generar mejores condiciones de aprendizaje.

En el caso de los 180 días, su sanción fue una respuesta a la importante cantidad de días que se habían perdido en el marco de la conflictividad social y gremial de los años 2001 y 2002. El cumplimiento de la norma ha sido muy desigual en las distintas jurisdicciones. Con calendarios escolares programados con algo más de 180 días, el no dictado de clases generó el incumplimiento de la ley. De hecho, el promedio de días perdidos por año durante el período pasado fue de 9 para el conjunto del

país. Sin embargo, algunas provincias superaron los 15 (Entre Ríos, Chaco, Río Negro y San Juan) y otras tuvieron menos de 3 (La Pampa y Misiones).

Por otra parte, los avances en el desarrollo de la jornada extendida o completa en el total del país son visibles en los últimos años: del 10 al 15% de las escuelas pasaron a tener jornada extendida o completa entre 2008 y 2012. Aun cuando esté lejos el objetivo que marca la normativa de que todos los establecimientos tengan estas características, la mejora resulta significativa en términos relativos: en 2012 ya había un 51% de escuelas y un 46% más de alumnos que en 2008 con jornada completa o extendida.

Retorno de la educación técnica

La reforma educativa enmarcada por la Ley Federal de Educación de 1993 había desdibujado las ofertas de educación técnica en el nivel secundario. La apertura económica, la desregulación y el alto desempleo que marcaron la etapa auguraban un proceso de desindustrialización y desarticulación productiva que reduciría al mínimo los requerimientos de ese tipo de formación.

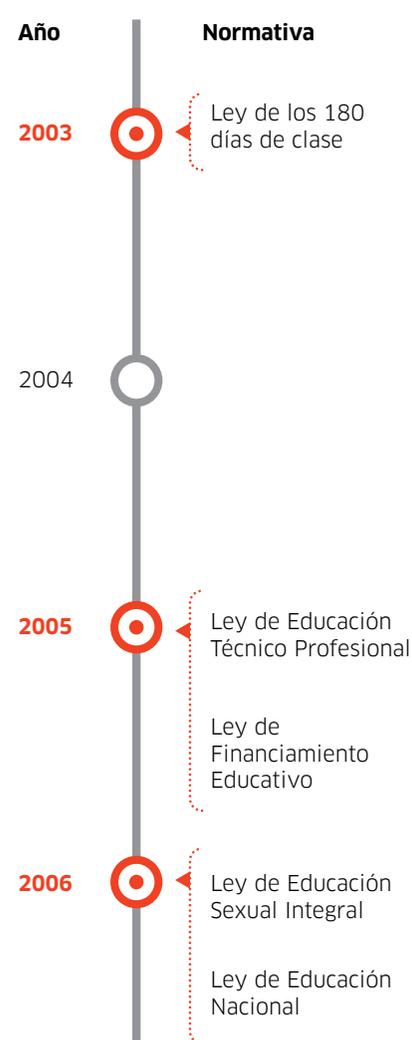
En la etapa reciente, en la que se reposicionaron el mercado interno y la actividad productiva como ejes de la economía, la Ley de Educación Técnica jerarquizó esta modalidad formativa y restableció la duración de 6 años para esas orientaciones de nivel medio. Una expresión de este cambio es la evolución de la matrícula de educación técnica secundaria, que se incrementó en casi 110 mil alumnos entre 2005 y 2012. La modalidad pasó de tener 487 mil estudiantes a 595 mil en 7 años, un aumento del 22% que contrasta con el 10% que se observa, en el mismo período, para toda la educación secundaria.

Inversión: marca de época

El incremento en el volumen de inversión educativa es, probablemente, la marca más significativa del período reciente. El ciclo inaugurado con la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo en diciembre de 2005 determinó un crecimiento de la inversión que no tiene antecedentes en nuestro país. Si bien una revisión reciente de la estimación del PIB evidencia que la actual inversión estaría algo por debajo del 6% (exactamente en el 5,7% en 2013), el nivel de incremento en el plazo de los cinco años transcurridos hasta 2010

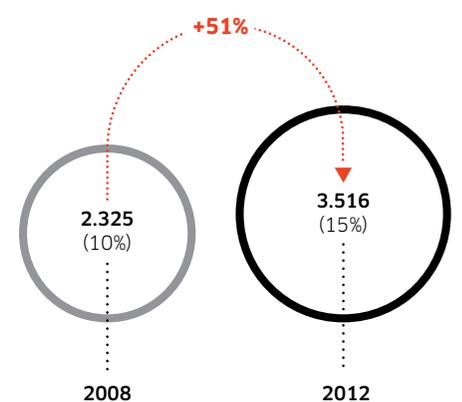
Marco legal

Leyes nacionales de educación sancionadas entre 2003 y 2006



Escuelas primarias

Con jornada extendida o completa. Cantidad, porcentaje sobre total del país y evolución relativa (años 2008 y 2012)



Fuente: Elaboración propia en base a Relevamientos Anuales, Ministerio de Educación.

fue destacado debido al bajo punto de partida (3,6% en 2005). Veinte de las veinticuatro jurisdicciones pudieron alcanzar las metas de incremento de inversión propuestas por la Ley; los recursos que no alcanzaron a aportar las otras cuatro jurisdicciones fueron compensados por el sobrecumplimiento de algunas de las otras.

La inversión es un medio para un fin: mejorar los procesos y resultados de la educación, meta que se ha logrado de manera parcial y desigual a lo largo del período. En cualquier caso, el sobredi-

Los logros son visibles pero también parciales. La etapa sienta una institucionalidad capaz de enmarcar las tareas pendientes.

mensionamiento que se dio a la cuestión del financiamiento desde 2005 es el resultado de la profunda marca que habían dejado, en el sistema educativo y en toda la sociedad, tres décadas de desinversión. Sin embargo, al haber finalizado el ciclo de esta Ley en 2010, resulta necesario diseñar otro instrumento que enmarque un nuevo acuerdo federal para sostener y seguir incrementando los niveles de financiamiento.

La meseta de los aprendizajes

La imagen de decadencia que sugieren algunos discursos públicos sobre la educación en Argentina no encuentra evidencia en la evolución de la mayoría de los indicadores estadísticos que pueden consultarse. No obstante, hay evidencia sobre desempeños que son insatisfactorios y que se encuentran estancados. Tal el caso de los resultados de las pruebas de aprendizaje (ONE, SERCE/TERCE, PISA) en las que se observa que entre un cuarto y la mitad de los estudiantes (según mediciones, materias, niveles o pruebas) alcanzan resultados bajos en disciplinas como Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales.

La Ley de Educación dedica todo un capítulo a este punto, refiriéndose a la calidad ya desde el artículo 4 como elemento clave para todos los niveles y modalidades de la educación. Un dato que no deja de ser significativo es que el término “calidad” aparece mencionado 29 veces en el texto de la Ley, mientras que el de “inclusión” sólo 9. Por otra parte, en el concepto de la normativa, la calidad educativa es mucho más que los resultados de las pruebas de aprendizaje, algo muy saludable en tren de evitar las simplificaciones del currículum y el empobrecimiento pedagógico general al que puede conducir la equiparación de ambas dimensiones, algo muy frecuente, por ejemplo, en algunas lecturas de la prueba PISA.

Finalmente, la Ley establece la obligación de preservar la identidad de las escuelas en las evaluaciones para evitar la estigmatización de los establecimientos. Más allá de lo atendible de este punto, la medida resulta acertada para evitar que el desarrollo de la eva-

luación mediante pruebas estandarizadas derive en la construcción de rankings de escuelas destinados a alimentar el funcionamiento de la educación como un mercado.

Protagonismo de los docentes

Dos de las leyes sancionadas en el período 2003-2006 se refieren a la cuestión del financiamiento de la educación y, en particular, al salario de maestros y profesores. Menos relevancia o nivel de detalle tienen otros temas relacionados con la docencia como, por ejemplo, el debate sobre niveles de ausentismo o las marcas de la tarea docente en un contexto de mayor complejidad que en el pasado. Esto podría en parte atribuirse al deterioro que evidenciaba el salario docente en las décadas previas: a la salida de la dictadura (1982) un docente de la Capital Federal o el conurbano bonaerense ganaba solo un 21% más por hora que el promedio de los trabajadores; en 1991, en pleno proceso de reformas promercado, la diferencia se había estrechado hasta el 6%; en 2010 (año meta de la Ley de Financiamiento) los docentes de GBA ganaban, por hora trabajada, un 61% más que el promedio de los ocupados. La deuda del sistema para con los docentes en este aspecto postergó más de lo deseado el debate sobre otras dimensiones del trabajo y la carrera docente que urge revisar.

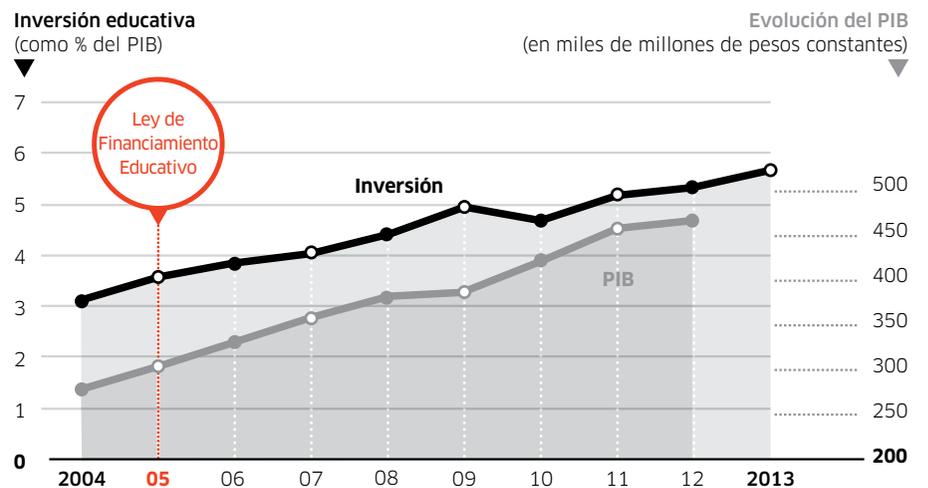
La ley dedica todo un capítulo a los docentes y su formación. Allí se consigna la formación como derecho y como obligación; se reafirma la estabilidad en el cargo, siempre que el desempeño sea satisfactorio; se resalta la necesidad de avanzar en la concentración de horas y cargos de los docentes en una sola institución para constituir equipos más estables; y se garantiza la participación de los docentes en el gobierno de la educación. Dos notas destacadas son la extensión de todas las carreras a cuatro años de duración como mínimo y la creación del INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) como organismo responsable de planificar y articular las políticas de formación docente en todo el país. La reconstitución del sistema formador a la que dio lugar esta iniciativa se pone en evidencia en el reordenamiento de los títulos que ofrecen los institutos formadores, que pasaron de ser 2.300 en 2007 a 185 en 2013.

El desarrollo cuantitativo y reparador de la educación que se observa en los últimos años resultaba tan imprescindible como urgente. Décadas de desinversión educativa, una reforma desacertada en los 90 que profundizó la fragmentación del sistema, una etapa de desfundamiento social que había desdibujado la tarea pedagógica en muchas escuelas, marcaban la necesidad de esa recomposición. Los logros alcanzados son visibles pero también parciales. Sin embargo, la etapa sienta las bases de mejora consignadas y una institucionalidad capaz de enmarcar las tareas pendientes. Por primera vez en muchas décadas existen condiciones en educación para que no sea necesario comenzar desde cero. ■

*Coordinador del Observatorio Educativo de la UNIPE. © Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

Inversión en educación

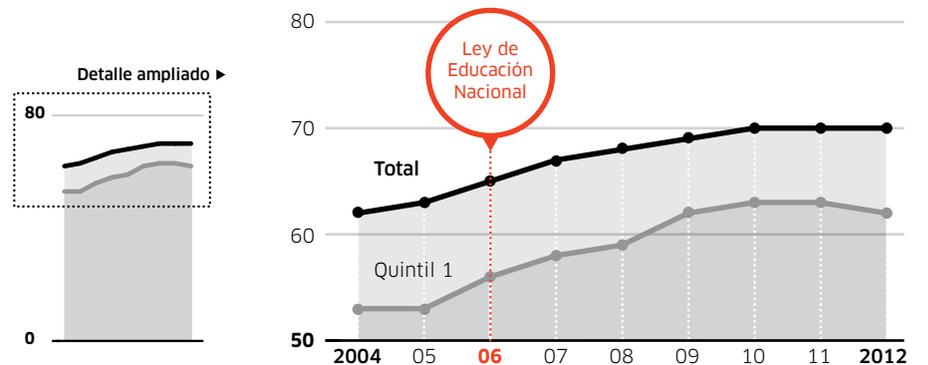
Como porcentaje del PIB (base 2004) y evolución del PIB



Fuente: Elaboración propia en base a la Coordinación General de Costos del Sistema Educativo (Ministerio de Educación) e Información Económica al Día (Ministerio de Economía).

Jardín de infantes

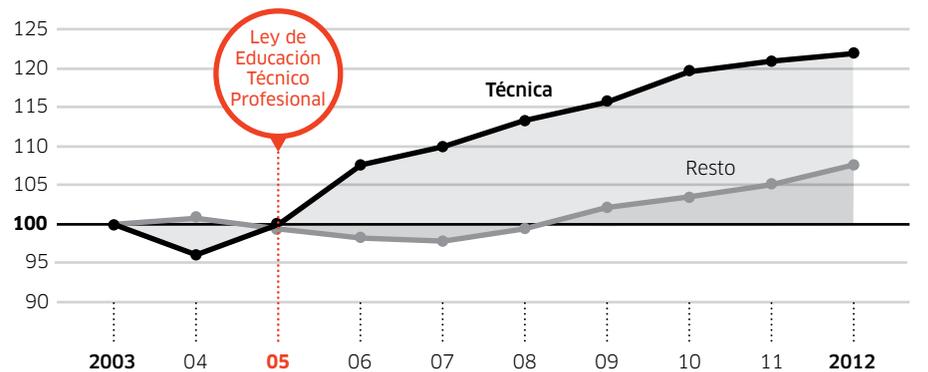
Tasa de asistencia escolar de niños de 3 a 5 años. Total y quintil 1 (menos ingresos). Áreas urbanas (años 2004-2012, en porcentaje)



Fuente: Elaboración propia en base a microdatos EPH-INDEC.

Crecimiento de la educación técnica

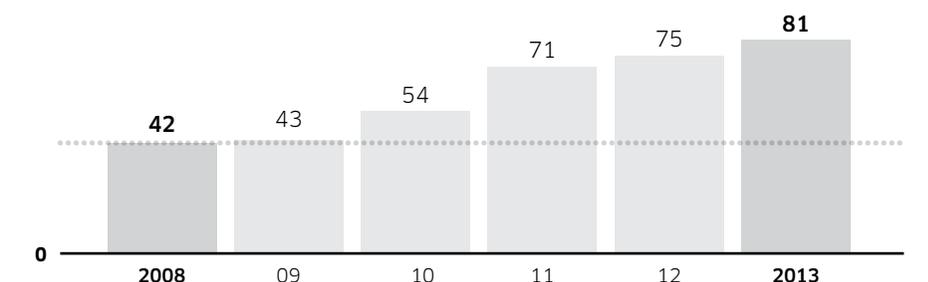
Matrícula de educación secundaria técnica y resto de secundaria. Total del país. Base 2003=100 (años 2003-2012)



Fuente: Elaboración propia en base a “La ETP en cifras 2013”, INET.

Escuela secundaria

Porcentaje de escuelas secundarias que incluyen, en un mismo establecimiento, el ciclo básico y el ciclo orientado. Total del país (años 2008-2013)



Fuente: Elaboración propia en base a Relevamientos Anuales, Ministerio de Educación.



Sub.coop

Los salarios insumen más del 90% de los fondos educativos. El resto se destina a materiales didácticos, tecnológicos e infraestructura, entre otras cosas. El aporte del Estado a la escolarización privada y el impacto en las cuentas provinciales.

A pesar del aumento récord, los recursos no alcanzan

¿En qué se gasta el presupuesto educativo?

por Juan Ignacio Doberti*

La educación es una actividad reconocida, de manera unánime, por sus contribuciones positivas para la sociedad debido a sus aportes a la transmisión de valores, la socialización de las personas, la formación de competencias laborales y la movilidad social ascendente. Un factor adicional que la torna relevante es el elevado tamaño de esta actividad, ya que involucra al 31,5% del gasto público de las provincias, al 5,3% del PIB nacional y ocupa al 8% de los trabajadores. No obstante, a la hora de hablar de su financiamiento, las opiniones no son coincidentes y entran en juego distintas concepciones ideológicas e intereses sectoriales que pugnan por recursos escasos.

El 91,9% del presupuesto educativo que ejecutan las provincias y la Ciudad de Buenos Aires se destina a los salarios del personal docente y de maestranza. El restante 8,1% se dedica a infraestructura, equipamiento, servicios públicos y ayudas sociales. En las universidades nacionales se observa una situación similar, con un 90% del gasto en salarios (1). Esta situación implica una priorización del componente remuneratorio en desmedro de los otros gastos que redundan en materiales didácticos inadecuados, desactualización tecnológica y condiciones de enseñanza que no son óptimas.

Existen programas nacionales en distintas dependencias (Ministerios de Educación, de Planificación Federal, de Trabajo o la ANSES) específicamente dedicados al financiamiento de la infraestructura, al equipamiento, a las becas y a la provisión de computadoras. Además, las escuelas públicas financian parte de los gastos no salariales con aportes de las cooperadoras y los establecimientos de gestión privada hacen lo propio con los aranceles cobrados a los alumnos. Las universidades nacionales, por su parte, utilizan lo recaudado por la prestación de servicios de consultoría. Sin embargo, estos ingresos son más inestables que las transferencias salariales y sus gastos asociados suelen ser la variable de ajuste ante la baja de los recursos.

La priorización del gasto salarial, en parte por la presión sindical, hace que las escuelas cuenten en muchos casos con un déficit en las condiciones de cursada. Si bien el personal es siempre el gasto educativo más importante y significativo, una participación salarial cercana al 75% del presupuesto –como lo sugiere el Consejo Interuniversitario Nacional– sería más acorde a las necesidades de adquisición y renovación del equipamiento e infraestructura, que suelen mostrar deterioros históricos.

En cuanto a la distribución por niveles educativos, el presupuesto público se dis-

tribuye en un 44,7% para el nivel inicial y primario, un 33,4% para el nivel medio y un 21,8% para el superior. Estas cifras no muestran una distribución muy diferente a la de la matrícula (48,8%, 32,1% y 19,0% respectivamente), aunque en realidad algunos factores compensan las diferencias de costos. Por ejemplo, el nivel primario es el más económico, pero tiene el mayor componente de alumnos rurales (un 11,2%), que son más caros de educar por el menor tamaño de los cursos. Por su parte, el nivel superior es el más oneroso, pero esto no se ve cabalmente reflejado porque no existen subsidios a los aranceles de las universidades privadas, a las que asiste el 20,2% de los alumnos.

En el financiamiento educativo intervienen distintos niveles de gobierno. Las provincias y la C.A.B.A. soportan el mayor esfuerzo porque tienen a su cargo todos los servicios de enseñanza, desde el nivel inicial hasta el superior no universitario, quedando a cargo del Estado nacional el sector universitario, un componente salarial de todos los maestros y profesores (el Fondo Nacional de Incentivo Docente) y distintos programas de infraestructura, equipamiento, becas, capacitación docente y apoyo a escuelas carenciadas.

Como consecuencia del proceso de transferencia de escuelas a las jurisdicciones culminado en la década del 90, la res-

ponsabilidad primaria del costo educativo recae en las provincias, que erogan el 70,9% del presupuesto educativo frente a un 29,1% que abona el Estado nacional. Ante la debilidad de los Estados provinciales en la extracción de recursos y la fortaleza relativa de la Nación, el perjuicio para el sector educativo parece evidente. Además, en un país con desigualdades regionales muy marcadas, el financiamiento descentralizado castiga a las regiones más rezagadas: el Noreste y el Noroeste argentinos.

El sector privado

En el sistema educativo a cargo de las jurisdicciones provinciales y la C.A.B.A., la mayor parte de los costos del sector privado es solventada por el Estado a través de subsidios a los salarios del personal docente. Cuando los aranceles son nulos o muy bajos, este subsidio alcanza al total de la masa salarial, decreciendo el porcentaje transferido si las cuotas aumentan, hasta ser nulo cuando el valor es elevado. Este mecanismo, normativamente muy preciso, en la realidad es menos transparente y está sujeto a negociaciones permanentes porque los interlocutores del sector público son actores sociales muy importantes, como las autoridades religiosas y los representantes de los colegios a los que acuden buena parte de los familiares de las clases dirigidas.

El sector privado agrupa al 26,8% del total de alumnos y recibe el 12,9% del presupuesto estatal. Al comparar estas cifras debe considerarse que en la matrícula se incluyen los colegios no subsidiados (el 6% del total) y que la participación privada se reduce en las modalidades educativas con mayor costo: sólo el 4,2% en la educación intercultural bilingüe, el 4,0% en la rural, el 1,7% en contextos de encierro y el 0,3% en la hospitalaria-domiciliaria (2).

Los fondos que el Estado aporta a las escuelas privadas pueden interpretarse desde dos visiones contrapuestas: una visión apologética sostiene que el esfuerzo permite complementar la oferta estatal y otorgar opciones que fomentan la libertad de elección de las familias, pero desde una perspectiva crítica se plantea que estos recursos se destinan en forma preponderante a los sectores medios y altos y que, además, se fomenta un sistema de segregación social que segmenta a la educación en función del nivel de ingreso de los hogares.

¿Llegó al 6%?

El análisis del presupuesto educativo a través del tiempo muestra progresos en términos macro, y aspectos débiles si se lo analiza con más detalle. La inversión en educación aumentó desde un 3,2% del PIB en el año 2004 a un 5,3% en el año 2012, marcando un récord histórico con un crecimiento del 66%. El incremento permitió recomponer el salario docente desde los niveles muy bajos en que se encontraba desde la crisis del año 2001, financiar distintos programas de equipamiento e infraestructura y acompañar iniciativas de masificación del sistema educativo en los niveles inicial, medio y superior.

Sin embargo, aún no se ha alcanzado a un financiamiento que llegue a la meta del 6% del PIB planteada en la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo (3), subsisten problemas de cobertura de la educación obligatoria (especialmente en el nivel medio) y no se ha logrado la meta establecida del 30% de jornada extendida en las escuelas primarias. El uso de los recursos continúa teniendo problemas de equidad (especialmente en las transferencias al sector privado), de eficiencia (reflejados en las tasas de deserción y repitencia) y de calidad (manifestados en los Operativos Nacionales de Evaluación y en las pruebas internacionales de PISA, más allá de

las justificadas críticas que se hacen a estos instrumentos). Si bien el gasto público educativo ascendió significativamente, a niveles sin precedentes, no parece suficiente para enfrentar los nuevos desafíos.

Comparación internacional

El cotejo del esfuerzo presupuestario público entre los distintos países resulta complejo porque las situaciones son muy distintas. Difieren, entre otras cosas, en el grado de masificación de sus sistemas educativos, en la riqueza que disponen y en el aporte que realiza el sector privado.

Más allá de estos señalamientos, cabe destacar que el presupuesto público educativo de Argentina en términos de PIB es similar al promedio de los países de altos ingresos para el año 2012 (5,2%) y superior al de los países de ingreso medio (4,8%) y bajo (4,1%).

La participación de la inversión educativa en el total del presupuesto público en Argentina es del 15,3%, un valor superior al de los países de altos ingresos (12,5%), similar al de los países de ingreso medio (15,6%) e inferior al de los países de ingreso bajo (16,1%). Estos últimos, si bien gastan una fracción mayor de su presupuesto público, destinan un monto menor por alumno porque su PIB y su gasto estatal son sensiblemente inferiores.

En síntesis, nuestro país ha alcanzado un presupuesto educativo similar a los países de mayor ingreso en relación a su producto y aun mayor si se considera la proporción al gasto público que ocupa, pero dada su menor riqueza relativa se encuentra en un nivel inferior en el gasto por alumno. En la medida en que no se aliena el financiamiento privado por sus consecuencias en la desigualdad social, se requiere un esfuerzo fiscal mayor (4).

Desafíos

En el sistema educativo argentino se observan logros notables en la última década en materia de financiamiento, con un aumento de los recursos que permitió el incremento de la matrícula en los niveles inicial (del 52,9% al 67,5% entre los años 2001 y 2010) y secundario (del 82,0% al 86,5% entre los años 2001 y 2010), el aumento de los salarios docentes, la mayor dotación de equipamiento e infraestructura escolar, el fortalecimiento de la educación técnica, la entrega masiva de computadoras en el nivel secundario y la creación de nuevas universidades. Más allá de estos aciertos, subsisten grandes desafíos vinculados con la asignación de recursos, entre los cuales cabe señalar:

1 El aumento del presupuesto público educativo, en primer término hasta la meta legal del 6% y luego superarla: un sistema de calidad con cobertura universal desde el nivel inicial hasta el medio (y muy masivo en el nivel superior) exigirá más recursos.

2 El rediseño e incremento de los salarios, que si bien subieron en la última década, deben hacerlo aun más para atraer y retener a buenos maestros y profesores. Además, el sistema salarial debe incorporar una carrera docente que premie y motive las conductas virtuosas y desmotive las negativas. Esto ha sido remarcado, con matices diferenciales, tanto desde visiones ultra-liberales que persiguen fines punitivos como desde sectores sindicales que buscan dignificar la profesión.

3 La reasignación de los subsidios a la educación privada. En la medida en que algunas escuelas del sector privado segmenten y excluyan alumnos en función de su condición social (y peor aun,

busquen captar a los mejores estudiantes pobres potenciando las disparidades intersectoriales), cabe el debate sobre la posibilidad de re-direccionar más recursos hacia las escuelas estatales y privadas subsidiadas de mayor diversidad social.

4 La ampliación de la jornada escolar, con un 30% de la matrícula con jornada completa, es una meta contenida en la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo. Actualmente se ha cumplido sólo un tercio de este objetivo y se requerirán importantes fondos para su logro.

5 La enseñanza masiva y eficaz de una segunda lengua es otro aspecto faltante, con el agravante de que su cumplimiento es mayor (aunque sólo parcial) en los colegios privados destinados a sectores sociales privilegiados. Esto implicará recursos para nuevos cargos y para formar docentes actualmente faltantes.

6 Universalizar las dos primeras salas del nivel inicial (de 3 y 4 años) y el nivel secundario, así como disminuir la deserción en el nivel superior. Esto requerirá estrategias particulares para llegar a sectores sociales con mayores dificultades.

7 Aumentar y dotar de sostenibilidad a los gastos no salariales, a menudo insuficientes o discontinuos, que en algunos casos dependen de programas nacionales transitorios o de cooperadoras escolares con debilidades en su accionar.

Argentina ha tenido logros importantes en materia de financiamiento educativo, pero subsisten importantes desafíos para ampliar la cobertura e incrementar la eficiencia y la calidad. Esta situación se debe a que se partió de una situación muy deteriorada en términos de asignación de recursos y a que la educación requiere de plazos muy largos para observar progresos. Además, en una actividad con fuerte inercia como la educación, resulta difícil modificar los planes de estudios, las jornadas, los subsidios, la formación docente, las perspectivas de salarios atractivos o la asistencia escolar. Por ello, el mayor financiamiento resulta una condición necesaria pero no suficiente para las mejoras en la medida en que no se sostenga durante períodos muy extensos. ■

1. Fuentes de información de este artículo: Relevamiento Anual de Información de la DINIECE-Ministerio de Educación (2012), Anuario Estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación (2011), Serie de Gasto Educativo de la CGECSE (2001 a 2012), Cuadro de Gasto Público Consolidado de la DAGPPS del Ministerio de Economía (1980 a 2012), Censos Nacionales 2001 y 2010 y base de datos educativos por países del Banco Mundial (2012).
2. El debate sobre la participación del sector privado en la educación en Argentina se desarrolla con profundidad en el estudio de Leandro Bottinelli *El debate sobre el crecimiento de la educación privada*, DINIECE-Ministerio de Educación, 2013.
3. Si bien se supuso que en el año 2009 se había llegado al objetivo legal del 6% del PIB como presupuesto público educativo, el recálculo del PIB del año 2014 alteró el cómputo, disminuyendo esta participación. Este inconveniente forma parte de las dificultades de medición derivadas de las debilidades del sistema estadístico del INDEC. Este tema se desarrolla con precisión en el informe de P. Bezem, F. Mezzadra y A. Rivas, "¿Se cumplió la Ley de Financiamiento Educativo?", CIPPEC, 2014.
4. En Argentina el gasto privado en educación alcanza el 15% del total, un valor similar al promedio de los países de la OCDE, pero inferior a algunos países como Chile, Corea o Japón (datos de *Education at a Glance*, 2013, OCDE).

*Doctor en Ciencias Económicas, docente e investigador de la UBA. Especialista en administración y economía de la educación.
© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica



M.A.f.I.A.

EL DESAFÍO DE MEJORAR EL FINANCIAMIENTO

Composición tema: Vaca Muerta

por Axel Rivas*

Argentina fue el séptimo país, entre los 108 que mide la UNESCO, que más aumentó su inversión frente al PIB entre 2004 y 2011, y el segundo de América Latina luego de Uruguay. Pese a que no logró llegar a la meta de la Ley de Financiamiento Educativo de destinar el 6% del PIB a educación –se llegó al 5% según los nuevos instrumentos de medición–, el incremento desde 2004 fue igualmente muy alto.

El balance de la Ley de Financiamiento Educativo deja muchos logros y también deudas. Tres conclusiones muestran esta ambivalencia: se aumentó mucho la inversión educativa, pero quedaron intactas las inmensas desigualdades de financiamiento entre las provincias; se incrementó el salario docente de forma notable entre 2004 y 2008, pero desde ese año está empujado con la inflación, y el gran esfuerzo de inversión no terminó de consolidar un proceso de mejora y cambio educativo que se sienta en las aulas.

Tenemos grandes desafíos. En la coyuntura, la situación económica es desfavorable: un 2014 con recesión y puja por sostener a duras penas un salario que está quieto hace ya un lustro (con variaciones según las provincias). Pero el horizonte a largo plazo es auspicioso. El escenario internacional sigue siendo favorable para el país y se ha sumado una novedad impactante a partir del descubrimiento de los yacimientos hidrocarburíferos neuquinos conocidos como Vaca Muerta.

Para cumplir las metas y derechos establecidos en la Ley de Educación Nacional será necesario un debate nacional sobre el uso de esos recursos. Así ocurrió en Brasil, que sancionó recientemente una ley de aumento de la inversión educativa llegando al 10% del PIB en 10 años.

En Argentina es central aumentar mucho más la inversión educativa. Basta ver los poco dignos comedores escolares de varias provincias. O los propios salarios de los docentes, que no alcanzan para dar un marco acorde a la tarea sin tomar demasiadas horas para lograr un salario suficiente.

Además, es necesario revertir las desigualdades entre las provincias. Sólo la inversión nacional puede reducir los efectos perversos de la Coparticipación Federal, que es extremadamente injusta y arbitraria, pero además inmodificable.

También es necesario renovar las políticas educativas, con claridad, potencia y justicia. Sólo el gobierno nacional puede lograr una base igualitaria para todo el país con la armonía general como para no ampliar la fragmentación del sistema.

Pero, ¿cómo hacerlo y en qué invertir?

Se necesita un nuevo debate educativo de cara a las elecciones presidenciales 2015. Un debate que vaya más allá de los comicios, que establezca una ley a diez años de inversión educativa basada en los recursos naturales y en reformas tributarias progresivas.

Esos debates deben definir en qué invertir los fondos. Es tiempo de una política de escuelas de jornada completa para los sectores críticos y una política nacional de expansión del salario docente, con una nueva carrera que rompa la mercantilización del puntaje y del prestigio a todo aquel que comience su formación. Estas discusiones son parte de un futuro que debe comenzar lo antes posible. ■

*Profesor de la Universidad Pedagógica de Buenos Aires e investigador del CIPPEC.
© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

La participación política parece canalizar la disconformidad adolescente de estos tiempos. Tanto el Estado nacional como el bonaerense y el porteño sancionaron distintas normas que legitiman las acciones de un movimiento estudiantil muy heterogéneo y que no siempre se identifica con los referentes partidarios.

Militancia estudiantil

La rebeldía institucionalizada

por Diego Herrera*

Juventud y rebeldía nunca dejaron de estar asociadas. La transición hacia una vida adulta cuyas pautas no son elegidas entraña el rechazo de ciertos imperativos sociales. Hoy, la juventud es rebelde, pero también militante. Se convirtió en un actor político de peso que el Estado empezó a interpelar y a considerar. Durante los 90 y en los primeros años del nuevo siglo, los adolescentes ejercían la rebeldía por medio de nuevos hábitos de consumo; se sublevaban individualmente o en pequeñas “tribus”, muchas veces nucleadas alrededor de afinidades estéticas. Sobre los sectores populares caían –y lamentablemente siguen cayendo– otras representaciones inscriptas en la trama de los discursos sobre la inseguridad: sujetos que merodeaban la delincuencia, eran los díscolos peligrosos. Aunque siempre rebeldes, los adolescentes eran señalados, sin excepción, como apáticos y desinteresados de la cosa pública.

En 2010, más de 40 escuelas porteñas fueron tomadas en reclamo de obras de infraestructura. La medida ya no se limitaba a un puñado de establecimientos con fuerte tradición en la organización estudiantil. En Córdoba, Neuquén y Santa Cruz, aunque con menor visibilidad, muchos secundarios recurrieron al mismo método. En 2012, se repitieron las tomas en la Ciudad de Buenos Aires –acompañadas de manifestaciones y cortes de calle– para rechazar cambios en los planes de estudio. Por esos años, la Coordinadora Unificada de Estudiantes Secundarios (CUES) se convirtió en un interlocutor capaz de sentarse a negociar con las autoridades porteñas, incluyendo al ministro de Educación, Esteban Bullrich.

En medio de aquellas acciones, en octubre de 2011, Alejandro Santos (1), que cursaba el tercer año del ciclo superior en la Escuela Media N° 4 de Lanús, era vocal del centro de estudiantes pero no se reconocía militante partidario. Participaba en la Coordinadora de Estudiantes Secundarios, se encargaba de reunir a todos los estudiantes de Lanús, de recorrer las escuelas del distrito para formar nuevos centros y de organizar distintas actividades como, por ejemplo, pintadas. Sobre las tomas opinaba: “Lo que trato de evitar es caer en el *golpismo*, en tomar la escuela porque está roto un vidrio. Elevemos una nota a la directora; si no nos da bola, elevémosla al presidente del Consejo Educativo. No pueden tomarse medidas de fuerza por na-

da”. En diciembre de 2012, año en que resurgieron las tomas, Pedro Vernengo (2), el entonces presidente del centro de estudiantes del Liceo N° 9 de Belgrano, defendía la medida de fuerza: “El problema que desató las tomas fue que se iban a cambiar las currículas de los colegios técnicos y en ese cambio no iba a haber ninguna participación de docentes, alumnos y padres. Los colegios técnicos se organizaron en una Coordinadora llamada ‘Técnicos autoconvocados’ y fueron la vanguardia de este movimiento”. Si bien con distintas perspectivas, ambos testimonios dan cuenta de la capacidad de organización política de los estudiantes.

La ley del centro

En junio de 2011, mediante el Decreto 330, Mauricio Macri reglamentó la ley que promueve el funcionamiento de centros de estudiantes en los establecimientos porteños secundarios y terciarios. Dieciséis meses después, el Congreso Nacional sancionó la norma que habilita el voto a partir de los 16 años. Y a la Ley Nacional 26.877, que promueve la creación de centros estudiantiles en todo el país, le siguió otra similar aprobada en noviembre de 2013 por el Parlamento bonaerense. Las cuatro normas pueden estar más o menos relacionadas con la toma de escuelas o responder simplemente a un clima de época, lo cierto es que se buscó garantizar vías institucionales para que los jóvenes pudieran canalizar sus reclamos y hacerse oír. Según la diputada nacional por el Frente para la Victoria Mara Brawer, la ley que permite votar a los 16 “es el reconocimiento jurídico de un protagonismo cada vez mayor de los jóvenes. Antes de la sanción de la norma, como fruto de un contexto histórico que vuelve a ubicar la política como instrumento privilegiado para la transformación social, la participación de los estudiantes venía aumentando considerablemente”. Y agrega: “Sería una anacronía que quienes en la vida social tienen el derecho y la responsabilidad de elegir sus representantes, en la vida escolar no tengan espacios para tomar decisiones y manifestar sus opiniones”.

La Provincia de Buenos Aires, que concentra el 40% de la matrícula escolar de todo el país, hizo un recorrido singular. La directora bonaerense de Educación Secundaria, Claudia Bracchi, afirma: “Cuando empezamos a trabajar, a fines de 2007, establecimos la promoción y profundización del gobierno democrático en las escuelas medias”. De acuerdo con datos de su car-

tera, los centros de estudiantes de toda la Provincia pasaron de 57 en 2007 a más de 1.600 en la actualidad, sobre un universo de unas 3.000 escuelas. Es decir, más del 50% de los establecimientos cuentan con alumnos agremiados.

Bracchi cuenta cómo se trabajó: “Hacíamos encuentros con inspec-

Para las autoridades bonaerenses, el centro de estudiantes es clave en la formación ciudadana de los adolescentes.

tores, directores y alumnos. Dimos asistencia técnica para que los chicos aprendieran a conformar sus centros. En 2011 se estableció el 16 de septiembre como el Día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios y en esa misma semana ahora se hacen las elecciones estudiantiles. Los centros cuentan con profesores asesores que acompañan el proceso de formación ciudadana de los adolescentes”. Cabe preguntarse si la juventud rebelde también tendrá la necesidad de desbordar esos canales institucionales. La diputada Brawer, por otra parte, destaca que “todo aquello que convoque el interés de los chicos por lo que acontezca en la escuela, que genere un sentimiento de pertenencia, que otorgue sentido a la experiencia áulica, es un modo de apoyar su escolaridad”.

En la Provincia de Buenos Aires los centros de estudiantes se conciben como herramienta central en la formación ciudadana de los jóvenes. Sin embargo, no fue en ese distrito donde el activismo adolescente tuvo mayor visibilidad. Pedro Núñez, autor del libro *La política en la escuela*, advierte sobre el riesgo de no considerar el protagonismo político de los jóvenes en toda su complejidad. “El centro de estudiantes –opina Núñez– es una forma de participación propia de los sectores medios, de lo que era la escuela secundaria tradicional. Allí, es parte de la gramática escolar. En otras escuelas aparecen otras prácticas políticas que no necesari-

amente van en esa dirección”. Ejemplifica con algunos de los datos obtenidos en sus trabajos de campo: “Hay escuelas sin centros y los chicos hablan con los directivos como si nada, tienen un vínculo mucho más cercano. En una escuela de Ensenada, una chica que era militante en una organización social del barrio no quería organizar el centro. Trabajamos en un secundario porteño muy reivindicativo, que fue tomado y no tiene centro”.

No obstante, el investigador resalta que el nuevo marco normativo habilita la creación de centros estudiantiles: “Había escuelas que no permitían armarlos. Con la ley existe un respaldo mayor, aunque el espectro de organización es muy amplio: algunos centros están consolidados, otros en vías de consolidarse, existen escuelas donde había centro pero se acababa de desarmar, otras cuentan con cuerpos de delegados, asambleas...”.

Las concepciones sobre las tareas que debería llevar adelante un centro de estudiantes son bastante heterogéneas y no siempre responden a alineaciones directas con determinados grupos partidarios. A través de las voces de los chicos, se aprecian los matices existentes en esa totalidad que suele identificarse con el rótulo de “movimiento estudiantil”. Además de los estudiantes “apartidarios”, están aquellos que se reconocen militantes de agrupaciones políticas. Las fuerzas con mayor representación son las que, con sutiles diferencias, defienden las políticas del gobierno kirchnerista, así como diferentes agrupaciones identificadas con la izquierda trotskista. Un lugar menor ocupa Franja Morada, la ya histórica agrupación universitaria de la Unión Cívica Radical, que buscó extender su actividad a las escuelas secundarias. Una de sus militantes, Lucía Cuniolo, presidió hasta 2013 el centro de la Escuela de Educación Secundaria N° 7 de la localidad bonaerense de 9 de Julio. La adolescente define de manera programática la función de la agremiación estudiantil: “Durante mi año de conducción, el objetivo más fuerte fue crear conciencia en los chicos de la herramienta política que tenemos para hacer valer nuestros derechos, exigiendo una educación pública, digna y de calidad”. Además, daba cuenta de otras iniciativas: “Realizamos actividades recreativas y de inclusión, como encuentros con otros centros de distintas localidades, y tenemos constante contacto vía redes sociales para intercambiar ideas y proyectos. Todo esto culminó en

el Congreso Nacional de Franja Morada Secundarios”.

Nicolás Caia es militante de la Juventud del Partido de los Trabajadores Socialistas (PTS) y presidente del centro de la Escuela Técnica N° 32 de Chacarita. Piensa que los estudiantes deben plegarse al resto de “las luchas del pueblo”: “Hay centros que no salen a la calle y se quedan arreglando paredes o haciendo jornadas recreativas. Lamentablemente se encierran, cuando hay 500 colegios más en toda la Capital”. Además, desconfía de las políticas gubernamentales que promueven la organización estudiantil: “Es una *careteada*. Quieren que los centros estén contenidos dentro de los colegios, que no salgan a la calle a luchar y defender la educación pública. Sólo buscan que el colegio esté lo más lindo posible y sin quejas”. Guadalupe Oliverio es otra militante de la Juventud del PTS, pero presenta una particularidad: participa del centro de estudiantes de la escuela privada El taller, ubicada en San Cristóbal. “El centro, fundado hace un año, no tiene conducción. Es horizontal. Nos manejamos con delegados por curso”, explica. Y aporta otro dato sobre las actividades que los ocupan: la creación de una comisión de género. “Las autoridades del colegio nos acusaban de provocadoras por la ropa que llevábamos y decían que los varones se iban a distraer. Entonces hicimos una campaña con carteles y consignas y nuestros compañeros también adhirieron”, relata.

Dentro del espectro de estudiantes “kirchneristas” se comparte la adhesión al modelo “nacional y popular”, pero surgen algunas diferencias a la hora de pensar la organización estudiantil. Pablo Audero acaba de egresar del Colegio Nacional de Buenos Aires y es militante de la Unión de Estudiantes Secundarios (UES) del Movimiento Evita. “Un alumno del Nacional egresa sabiendo a la perfección cómo funciona el sistema excretor de una merluza pero no entiende por qué sube el precio del tomate. La educación no es neutral sino que tiene una orientación ideológica. Que los estudiantes podamos incidir en cómo nos educamos nos marca como sujetos críticos”, argumenta. Pese a su filiación kirchnerista, la UES no participa de la Federación de Estudiantes Secundarios (FES), la coordinadora que sostienen, sobre todo, militantes de La Cámpora. En cambio, integra la Coordinadora de Estudiantes de Base (CEB), donde también confluyen con direcciones trotskistas, independientes y hasta radicales: “Una coordinadora estudiantil tiene que hacer todo lo posible por representar a todos los centros de estudiantes y no aislarse”. La CEB, según Audero, representa unas 70 escuelas porteñas, pero la participación real en las asambleas fluctúa de acuerdo con el momento político. Si bien considera que la Ley Nacional de Centros de Estudiantes constituye un avance, puntualiza: “No podemos quedarnos simplemente en cumplir la norma. Tenemos que darle un contenido y entender que la finalidad del centro es discutir nuestra educación”.

Flamante egresado de la Escuela Julio Cortázar del barrio de Flores, Lucas Noya fue delegado de 5° año y participó de la FES: “Su objetivo principal es coordinar a los centros, pero focalizándose en el día a día de los chicos y buscando una construcción desde lo positivo. Nuestro objetivo es que la Federación sea una caja de herramientas para que los chicos puedan venir, participar y organizarse. Si falta un vidrio en un



M.A.F.I.A.

colegio, ayudamos a los estudiantes para que puedan organizarse y ponerlo. En 2013, cuando fue la inundación de La Plata, pusimos cajas de donaciones en los colegios para ayudar a la gente que estaba sufriendo”.

Ariel Flores, militante de la Corriente Villera y estudiante de 4° año de la Escuela de Enseñanza Media N° 3 del Bajo Flores, explica que el centro no es la única vía de participación política que tienen los jóvenes. A los 17 años es el responsable de una pequeña revista que “intenta mostrar el punto de vista de los chicos acerca de distintas cosas que pasan”. Sobre la ausencia de un centro en su escuela, analiza: “Acá los pibes no se comprometen. Muchos tienen otras cosas que hacer o trabajan y no tienen el tiempo para organizarse. Igual, si se formara algo, a muchos adultos no les gustaría. Pasaría como cuando fueron las tomas: cuando participamos dicen que no tenemos la madurez suficiente”.

Las formas de participación política de los jóvenes son heterogéneas y mutables; incluyen desde las acciones directas en el espacio público hasta la resolución de conflictos puntuales en una escuela. La identificación de las distintas formas de acción con ideologías políticas específicas tampoco es mecánica. Los centros oscilan entre quedarse en la escuela para resolver problemas internos y salir a la calle para enfrentar políticas educativas o solidarizarse con luchas de trabajadores. Por dentro y por fuera de ellos están los oficialistas y los opositores; los que recuperaron la fe en las agrupaciones partidarias y los que persisten en la desconfianza al sistema político. Todo está incluido dentro de esa totalidad inclasificable denominada “movimiento estudiantil”. ■

1. Cuadernos de discusión, N° 3, UNIPE, 2011.

2. La educación en debate, N° 11, marzo de 2013.

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación y docente; miembro del equipo editorial de UNIPE.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

ESCUELA Y POLÍTICA

Más horizontalidad que representación

por Myriam Southwell*

En el último tiempo, hemos asistido a discusiones públicas sobre el lugar de la política en la escuela. Hay quienes pregonan la neutralidad, y a la vez, quienes cuestionan a los jóvenes por apatía e individualismo, que son “menos participativos y con menos inquietudes políticas” de lo que los adultos creemos recordar que fuimos. Hoy, en la escena educativa, que siempre fue política, hay una disputa por nuevos sentidos y significados. Precisamente, de sentidos y significados se trata la formación política. Entre las nuevas prácticas se observa una dinámica asamblearia que cuestiona el lazo representativo y le contrapone la práctica de poner el propio cuerpo, en una relación de más horizontalidad que representación; se trata un modo de pararse frente a lo que les heredamos.

La participación estudiantil secundaria no es sólo de este tiempo; hubo movimientos de estudiantes secundarios ya desde comienzos del siglo XX, suscitados por reformas o revisiones de la organización escolar. La formación política fue constitutiva de la secundaria desde sus orígenes. Miguel Cané, Ernesto Sabato, Florencio Escardó, René Favalaro, entre otros, son grandes cronistas de estudiantinas que exigen una lectura política.

Frecuentemente, hablar de participación estudiantil remite a imágenes míticas de los años 60 y 70, cuando ella implicaba que lo colectivo eclipsaba lo individual. No hay una identificación similar con los años 80 y 90, subsumidos –injustamente– bajo la caracterización de desmovilización y tenue im-

plicación política, cuando en realidad tuvieron también significativas contiendas por transformaciones educativas y resistencia hacia los resabios de la dictadura y el ajuste. Pero aquella valoración de la movilización estudiantil se rigidiza cuando adquiere formas de identidades muy novedosas –desafiantes, o sea, políticas–, expresiones desconocidas para las generaciones anteriores. El filósofo Jacques Rancière plantea que quienes participaron del Mayo Francés del 68 decían a las nuevas generaciones: “No intentéis de nuevo, como nosotros, querer hacer la revolución” y también “nuestra revolución es diferente de vuestro miserable movimiento reformista”. De este modo la herencia, más que habilitar, aleja.

Los jóvenes de hoy, como los de ayer, no desertan de la esfera pública y lo hacen de una manera que les es propia. Se organizan a través de vínculos asamblearios, muchas veces regidos por la horizontalidad (se registran incluso listas “horizontales” para las elecciones estudiantiles), y a veces existe resistencia a ser captados por posiciones dogmáticas (“los que se ponen el cassette”, expresan). Hay una crítica a una idea tradicional de comunidad, pero también hay una nueva comunidad, surgida –como las demás– de una experiencia en común y de haber atravesado situaciones de no poca intensidad. Experiencias en un tiempo diferente, con formas y resultados también distintos. Lo sólido se desvanece, pero abre paso a múltiples experiencias. ■

*Investigadora UNIPE/FLACSO.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE

La mayoría de los alumnos de las casas de altos estudios creadas en los últimos años conforman la primera generación de universitarios en sus familias. Sin esa tradición, adaptarse a ese ámbito desconocido, complejo y por momentos caótico, no resulta sencillo. ¿Qué hacen estas instituciones para no expulsar a los jóvenes de los sectores populares?

Los nuevos estudiantes universitarios

Incluir, mucho más que abrir las puertas

por Julián Mónaco*



M.A.f.I.A.

“El 95% de los estudiantes que comenzaron en 2011 venía de hogares cuyos integrantes nunca habían pisado la universidad”, asegura Ernesto Villanueva, rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) ubicada en Florencio Varela. Para el primer ciclo lectivo, los 3.046 inscriptos superaron tan ampliamente las expectativas que las autoridades debieron realizar acuerdos con diferentes instituciones educativas de la zona para la apertura de subsedes que todavía hoy funcionan. “Además –completa el rector– el 40% de nuestros chicos viven en calles de tierra y es indudable que no estarían cursando estudios superiores si la universidad no hubiera llegado a la puerta de sus casas”.

Este fenómeno aparece como la marca distintiva de las nueve universidades

nacionales creadas entre 2007 y 2009. Adrián Cannellotto, rector de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), explica: “Hoy tenemos otros perfiles en la universidad: la mayoría de los estudiantes son primera generación de universitarios en sus casas y muchos, además, primera generación de egresados del secundario. Son chicos que están dando un salto muy grande respecto de sus padres”.

Con la apertura de las universidades de Río Negro, Chaco Austral, Villa Mercedes (San Luis) y Tierra del Fuego, cada provincia pasó a tener al menos una casa de estudios superiores. Además, en el mayor cordón poblacional del país, abrieron sus puertas las universidades de José C. Paz, Avellaneda, Del Oeste (Merlo), la de Florencio Varela y la de Moreno, donde la inscripción online re-

quirió la apertura de un aula de informática: el 40% de los estudiantes no contaba con computadora en su casa.

Desde sus inicios, en nuestro país la experiencia universitaria fue una historia de desarraigados. Emplazadas en los grandes centros urbanos, los estudiantes estaban obligados a realizar largos y costosos traslados que muchas veces terminaban siendo motivo de abandono de las carreras. La concentración de las universidades trajo aparejada, además, la concentración de sus profesionales egresados. “Hoy se está revirtiendo esta tendencia, porque se ha logrado incorporar al concepto de inclusión la idea de territorialidad y acercar la universidad a la gente”, sostiene Martín Gill, diputado nacional por la provincia de Córdoba y ex secretario de Políticas Universitarias.

A la creación de estas nuevas univer-

sidades, se suma la reciente apertura de los Centros Regionales de Educación Superior (CRES), ubicados en lugares de baja densidad poblacional: veinticinco en Buenos Aires, ocho en Córdoba, dos en Misiones. Son fruto de la asociación entre universidades y los municipios y brindan, en general, carreras cortas, muchas veces tecnicaturas, con salida laboral en la región. “Esta expansión es posible porque el Estado invierte hoy más del 1% del PIB en educación superior”, explica Aldo Caballero, secretario de Políticas Universitarias desde diciembre de 2013.

Como señala la diputada Adriana Puiggrós, las universidades no solamente llegan con oferta a lugares en los que antes no la había: también generan nuevos vínculos con la comunidad. “No se trata sólo de una actividad de extensión, sino que se involucran directamente en la discusión de los problemas que atañen a sus territorios, produciendo conocimiento”, argumenta.

Por ejemplo, en 2013, la Universidad Nacional de Avellaneda abrió su propia Escuela Secundaria Técnica en la Isla Maciel. Lo mismo hicieron las universidades de Quilmes (UNQ) y San Martín (UNSAM). Todas impulsadas por el Ministerio de Educación. “La experiencia de la universidad abriendo un secundario en la villa es muy fuerte”, dice Julia Denazis, directora de la escuela que otorga el título de Maestro Mayor de Obras. La matrícula actual es de veinticinco chicos, muchos de ellos con varios años fuera de las aulas, una población muy distinta a la que reciben los secundarios gestionados por las universidades tradicionales. “Se trabaja en red con la comunidad: vamos a las casas y hablamos con las familias –cuenta Denazis–. Es una tarea más amplia que la del aula” (1).

Democratización interna

Las nuevas universidades están obligadas a trabajar con la hipótesis de que aquel que llega a sus aulas no tiene por qué conocer cómo es la vida universitaria. “El desafío para estas instituciones –afirma Cannellotto– es darse una política que permita hacer la transición entre la secundaria y los estudios superiores. Eso implica responder cuáles son las operaciones que tienen que hacer los jóvenes para inscribirse en una trayectoria universitaria y sin desertar en el primer o el segundo año, teniendo en cuenta que es allí donde se concentran los mayores problemas.”

“La Jauretche” tiene hoy cerca de 10.700 estudiantes regulares. Entre 2010 y 2013, sumando cada período de inscripción, se inscribieron cerca de 21.000 aspirantes. “Pero los alumnos que efectivamente vinieron el primer día, cinco meses después de anotarse, fueron 16.700 –comenta Villanueva–. Es decir que cerca del 25% de los inscriptos decide durante el verano que no va a estudiar. Y eso luego de haber presentado muchísimos papeles. A su vez, tenemos cerca de un 30% de deserción, fuertemente concentrado en los primeros años. Esa proporción no es satisfactoria para nosotros; trabajamos para que haya un índice mucho menor.”

Las universidades que despuntaron al calor del Bicentenario identifican como problemático el tránsito de la secundaria a los estudios superiores y dedican muchos esfuerzos y recursos para favorecerlo. “La ventaja que tienen estas universidades –subraya Caballero– es que están ensayando estrategias nuevas.” Estos caminos parten de la te-

sis de que la verdadera inclusión no se restringe a lo económico: a la democratización externa, sigue el problema de la democratización interna.

La nivelación académica y el acompañamiento de los estudiantes en su inserción a la cultura universitaria son las cuestiones que orientan la mayor parte de los cursos de ingreso que no sólo incluyen contenidos curriculares; también explican cómo pedir un libro en la biblioteca, cómo solicitar una beca en el CONICET y cómo poder tener acceso a un equipo de investigación o una cátedra. Conocimientos que en las universidades tradicionales se dan como supuestos de antemano, aunque en muchos casos no sea así. “Las universidades tradicionales –afirma Puiggrós– tendieron a establecer dispositivos de expulsión de los sujetos populares, tales como el CBC.”

La Universidad Nacional de Moreno, en la que el 93% de los estudiantes son primera generación de universitarios y cerca del 70% los primeros en sus casas en terminar la escuela secundaria, desarrolla entre febrero y marzo el Curso de Orientación y Preparación Universitaria. Consta de tres materias (Resolución de problemas, Lectoescritura y Ciencia) y no es eliminatorio: la aprobación de cada asignatura se logra a través de cuatro trabajos prácticos que se monitorean en tutorías, pautadas inicialmente como personalizadas pero que muchas veces son desbordadas por centenares de alumnos.

Además de realizar la corrección de los trabajos, los docentes deben completar una exhaustiva grilla por cada alumno (con ítems como “reconocimiento de géneros discursivos” y “cohesión y coherencia”) y realizar informes que permitan seguir su evolución. Luego son elevados a las carreras para que dictaminen cuántas de las materias estipuladas para el primer cuatrimestre puede cursar el estudiante y cuántos talleres-refuerzo deberá realizar.

Karina Sosa tiene a su cargo dos comisiones de sesenta ingresantes cada una y además realiza tutorías: “Debemos contar con una sensibilidad especial porque cuando alguno de los estudiantes tiene un mal resultado se frustra y quiere abandonar. A veces el curso queda un poco corto para todo lo que hay que reparar: me ha pasado de tener chicos que en quinto año no habían tenido Lengua, porque no había docentes que llegaran a dar clases a sus escuelas. Muchos de los problemas están relacionados a la escritura y después producen abandonos al interior de las carreras, entonces hay que trabajar muy fuerte”.

Con sede en las localidades bonaerenses de Gonnet, Pilar y Almirante Brown, la UNIPE, abierta en 2009, cuenta con la particularidad de tener en sus aulas estudiantes que son docentes: en su mayoría mujeres, con un promedio de edad cercano a los 37-38 años y que trabajan (más de la mitad) en dos turnos escolares. Entre los desafíos que explican su creación se cuenta el de explorar nuevas formas de relación entre los mundos de la universidad y la docencia, que en Argentina tendió a construirse tomando distancia de la formación universitaria. Esta matriz cultural, sin embargo, viene siendo desmentida en los hechos: hoy la mitad de los profesores secundarios son egresados de la universidad.

En el caso de la UNIPE, algunas de las operaciones institucionales que apuntalan el desenvolvimiento de los docentes en la lógica universitaria coinciden con las desplegadas por el resto de las uni-

versidades. Pero otras son diferentes. “Buscamos incluir a los docentes en la lógica del pensamiento de una disciplina, en su tradición y en sus problemas de enseñanza –puntualiza Cannellotto–. Nuestro mayor desafío es lograr que los docentes tengan con el conocimiento una relación que no sea puramente instrumental, sino mucho más profunda. El deseo de conocer y el deseo de enseñar van juntos.” Ana Pereyra, Secretaria de Investigación de la misma universidad,

El 93% de los estudiantes de la Universidad de Moreno es primera generación de universitarios de su familia.

completa: “Para nosotros la experiencia universitaria tiene que ver con desarrollar una actitud investigativa dirigida a la práctica profesional”. Y agrega: “Esa experiencia siempre tiene como marco una institución formadora y depende de un desarrollo en el tiempo. Por eso no puede compararse con una serie de cursos cortos y aislados que nunca alcanzan a marcar la subjetividad”.

Masividad y calidad

La matrícula de las universidades argentinas no ha dejado de crecer desde la vuelta a la democracia: si en 1983 nuestro país contaba con 400.000 estudiantes, en la actualidad son cerca de 1.700.000 (2). En los últimos años, esta expansión no fue motorizada a través de la ampliación de vacantes en las universidades tradicionales sino, fundamentalmente, acercando los estudios superiores a los sectores populares. Ya en 2013, las 12 universidades nacionales del conurbano albergaban unos 150 mil estudiantes, más de la mitad que la UBA.

Esta heterogeneización de la educación superior no estuvo exenta de críticas que volvieron a poner sobre la mesa la idea de que la masividad y la calidad son mutuamente excluyentes. Estas críticas, sin embargo, nunca incluyeron como blanco a las universidades de Buenos Aires, Córdoba y La Plata (las tres muy prestigiosas y a la vez masivas) lo cual revela muy rápidamente un prejuicio de clase.

De acuerdo a las conclusiones aportadas por investigadores de la Universidad Nacional de Quilmes, no hay diferencias significativas de rendimiento entre los estudiantes de las universidades tradicionales y de las nuevas. Sí las hay, en cambio, en los ritmos de cursada debido a que, fundamentalmente, los estudiantes de las clases populares están obligados a trabajar mientras estudian (3).

“Muchas veces se compara el sistema universitario brasileño con el argentino y se dice que Brasil tiene más de un 50% o 60% de tasa de graduación y nosotros no, cuestión que haría a la universidad muy cara. Estamos muy conscientes –explica Caballero– que tenemos que mejorar la tasa de egreso. Pero nadie dice que Brasil tiene un examen de ingreso que solamente pueden pasar quienes pueden pagarse la preparación. Los modelos no pueden ser comparados tan ligeramente.”

Sebastián Gómez tiene 20 años y, además de estudiar Comunicación Social en la Universidad Nacional de Quilmes, trabaja como operario en un taller de Don Bosco: “Me anoté por vocación. Y un gran punto a favor es que curso muy cerca de casa. Hay un montón como yo, de hecho, desde hace unos años, cuando tomo el tren Roca veo muchos pibes estudiando”, señala antes de hablar de sus expectativas: “Me gustaría hacer periodismo en un medio de zona sur. El pueblo argentino está haciendo un gran esfuerzo para pagarnos la carrera y eso hay que devolverlo”.

Una de las hermanas de Sebastián comenzará este año una tecnicatura en Gestión de Medios Comunitarios que la misma universidad ofrece en modalidad virtual: “Trabaja en un local y no puede renunciar para empezar a estudiar”, explica Gómez. Una historia parecida es la de Ludmila Piotroski (4), que a los 18 años se inscribió en la Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Desde abril del año pasado, es titular del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR.): “Hay que acreditar que se está estudiando; si no te dan de baja”, cuenta. Con las fotocopias de la tarjeta que entrega el plan y las de su DNI, la universidad le entrega gratis los libros. Además, recibe un 40% de descuento en transporte con la tarjeta SUBE.

Este tipo de relatos, hoy multiplicados, demuestran que la inclusión no requiere únicamente de la gratuidad. Según Piotroski, hay otras cuestiones que podrían colaborar para favorecerla. Los gastos en comida, señala, pueden resultar elevados: “Donde yo estudio haría falta un comedor estudiantil. En Ciudad Universitaria se puede almorzar por 15 pesos”. Las guarderías, agrega, serían otra asignatura pendiente: “Quizá podría haber un espacio físico con alguna maestra jardinera donde puedan quedarse los nenes de 0 a 3 años. Es una manera de que las jóvenes que son madres tengan la posibilidad plena de estudiar, porque si no tienen que pagar una guardería o a alguien que cuide a las criaturas”. ■

1. Entrevista realizada en colaboración con Diego Herrera.

2. Diego Rosemberg, “La universidad en expansión”, *30 años de educación en democracia*, UNIPE: Editorial Universitaria, 2013.

3. “Queremos producir conocimiento para todo el país desde el conurbano”, en diario *Tiempo Argentino*, Buenos Aires, 1-7-12.

4. Entrevista realizada en colaboración con Diego Herrera.

*Licenciado en Comunicación e integrante del equipo editorial de UNIPE.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

MARTÍN GILL, DIPUTADO NACIONAL

Una falsa disyuntiva

Martín Gill hizo de su educación la plataforma de lanzamiento para su carrera política. Comenzó como presidente del centro de estudiantes de su escuela secundaria y llegó a Secretario de Políticas Universitarias en 2012. En el medio fue rector de la Universidad de Villa María (Córdoba) y presidente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el organismo que reúne a las máximas autoridades universitarias argentinas. Desde 2013 integra la Cámara de Diputados de la Nación, donde encabeza la Comisión de Ciencia y Tecnología. “Hay un cambio de paradigma en el sistema universitario argentino”, sostiene.

¿Qué lugar ocupa hoy la universidad argentina?

En esta última década el Estado nacional puso a la educación en el centro de sus políticas, y en particular a la universidad. Se generó un diálogo virtuoso entre la educación, la industria, el trabajo y los procesos locales, porque se entiende que la ciencia, la tecnología y la innovación aplicadas a los procesos productivos generan riqueza, desarrollo, producción y empleo. La universidad actual tiene un lugar muy fuerte en este esquema de desarrollo.

¿Cómo es la relación de las nuevas universidades nacionales con sus territorios?

Las nuevas universidades se vinculan con sus localidades a través de los modelos organizacionales, la investigación, la oferta académica, la actividad de extensión y el vínculo con la escuela secundaria. Las comunidades las mol-

dean y las vuelven dinámicas, flexibles. La convierten en una experiencia mucho más amplia. Por eso los chicos hablan de que van a la *universidad* y no simplemente a la *facultad*, como sucede en las universidades tradicionales. Estos cambios simbólicos, que parecen muy simples, reflejan experiencias de transformación muy profundas.

¿Es posible superar la disyuntiva masividad o calidad?

Durante mucho tiempo se creyó que el único modo de construir una universidad de calidad era restringiendo su acceso, dejando entrar a pocos; y, del mismo modo, se creyó que una universidad masiva tenía que dejar de lado la calidad. Hoy podemos decir que ambas variantes son equivocadas. La expansión de la matrícula universitaria no fue a costa de dejar de lado los desafíos que la universidad pública traía. Mientras que la matrícula creció en 10 años un 30%, la cantidad de graduados creció en un 70%. Si en el 2001-2002 egresaban poco más de 60 mil estudiantes por año, en el 2011-2012 se superaron los 115 mil graduados anuales. A esto se sumó un creciente interés en áreas estratégicas para el país, favorecidas por programas de estímulo especialmente diseñados. Por ejemplo, hemos pasado de 4 mil ingenieros graduados por año a más de 7 mil, y vamos camino a los 10 mil. Si continuamos esta senda, tendremos más y mejor universidad. ■

J. M.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

Los países de la región incrementaron sus presupuestos educativos hasta llevarlos por encima del promedio mundial. Con programas inclusivos apuestan a que la educación sea una de las principales vías para suturar las sociedades fragmentadas que dejó el neoliberalismo.

La educación pública en Sudamérica

Una revolución silenciosa

por Rafael S. Gagliano*



M.A.f.I.A.

Sudamérica atravesó la última década con un inmenso bagaje de experiencias educativas que han tenido la fortaleza de inscribirse en procesos de institucionalización. Además, la sinergia de políticas educativas y sociales hermanadas permitió reincorporar a las clases medias de la región a más de cincuenta millones de personas que vivían estructuralmente sometidas a la flagrante desigualdad de la cultura de la pobreza.

Ese pasaje, cuya dinámica prevé un mayor aumento en el futuro inmediato, se explica porque los países sudamericanos incrementaron la inversión educativa por encima del 5,5 % del PIB nacional. Este índice –que supera el promedio mundial y aventaja a otras regiones del planeta– se logró por un involucramiento de las políticas públicas estatales que han confrontado con la larga historia de reproducción de las desigualdades y la circularidad de los determinismos de la pobreza material y simbólica.

Se trata de una revolución silenciosa que, a pesar de las noticias catastrofistas de los medios comerciales, confiere un optimismo realista para pensar el me-

diano y largo plazo de las instituciones educativas, la enseñanza, sus aprendizajes y los sujetos de la educación.

Los procesos educativos sudamericanos han recuperado la idea de propósito: son proyectos ético-políticos que fijaron posiciones epistemológicas, pedagógicas y estéticas centradas en la justicia en las aulas.

El caso boliviano

Cada país de la región ha generado consensos para comprender de manera compleja la justicia educativa, materializada en las prácticas formativas cotidianas de maestros y estudiantes. En Bolivia, por ejemplo, la justicia educativa se expresa en una decidida educación descolonizadora, orientada a recuperar subjetividades identitarias de naciones y pueblos indígenas sometidos por siglos. También se manifiesta en la crítica a las formas de explotación capitalista, como una versión actualizada de las estrategias neocoloniales. Esa justicia desborda las relaciones sociales para revincularse en los espacios de enseñanza y aprendizaje con saberes locales, con los espacios productivos y con la ecología, que de-

manda una nueva manera de relacionarse con la Madre Tierra y el Cosmos.

Prevalece en Bolivia, pero no sólo en ella, un enfoque comunitario de los procesos formativos y de transmisión de la cultura: en las aulas se tramita la diversidad real de las lenguas, las cosmovisiones, las capacidades simbólicas de las competencias académicas, la pluralidad de las estrategias para afrontar los aprendizajes.

La revolución silenciosa se inscribe en el Estado Plurinacional de Bolivia en el reconocimiento oficial de los idiomas de las treinta y seis naciones indígenas originarias. Un país domesticado en la concepción por la cual los “indios” debían acceder a una educación transmitida sólo en castellano –para dejar en el olvido su propia condición étnica y así dejar de ser discriminados– ahora genera la mayor ruptura histórica con la integración real de todas sus minorías y mayorías en el conjunto multicolor de su identidad.

En ese contexto, las políticas públicas promueven que los docentes produzcan materiales de apoyo y textos escolares –en las diferentes lenguas oficiales– que reflejen de forma contextualizada las realidades comunitarias en las que inscriben sus prác-

ticas, con el objeto de ofrecer un mayor significado de los aprendizajes al conjunto de los estudiantes. Estas y otras estrategias revierten los largos ciclos de exclusión y exilio cultural, para volver a sentir que los proyectos de vida pueden cumplirse en la propia tierra donde han nacido.

Misión Robinson

La nueva educación pública sudamericana generó una masa crítica de capital intangible basado en la confianza, en las propias identidades y en la certeza del progreso social fundado en el derecho garantizado a la educación. Desde las propias instituciones formativas se vuelve a mirar al Estado y a la sociedad como garantes de la cohesión y el cuidado de las trayectorias formativas del conjunto de los estudiantes.

La educación que ha experimentado las mayores transformaciones normativas y prácticas en los últimos quince años es la venezolana. No es posible evaluar dinámicas de cambios que aún siguen desarrollándose, pero sí se puede afirmar que la invención de las misiones constituyó un cambio sustantivo en los modelos populares de inclusión educativa, desde la inicial –llamada Robinson– que derrotó al analfabetismo hace más de diez años. Le siguieron otras: Ribas para el nivel secundario y Sucre para el nivel universitario. La Ley Orgánica de Educación (2009) sentencia con fuerza política que el Estado es Docente y desde allí garantiza y promueve las orientaciones medulares del sistema educativo. Las nuevas normativas y las experiencias realizadas implican un desafío a la imaginación pedagógica de hacer consistentes la simultaneidad de instituciones y prácticas docentes sumadas, a veces, contradictoriamente.

Los sistemas educativos sudamericanos han abordado frontalmente la exclusión y las brechas de las sociedades duales y fragmentadas por las hegemonías liberales y neoliberales. Los países de la región viven del conocimiento que producen y que hacen circular, desde los saberes que facilitan la convivencia hasta los desarrollos científicos y tecnológicos incorporados a los procesos productivos. De allí que las políticas de inclusión educativa, consideradas como una de las variantes cruciales de la nueva cuestión social, constituyan una hoja de ruta de todos los gobiernos de la región. “Educación para todos, durante toda la vida y en todo el país. Esa es la esencia de la educación pública”, dijo el ministro interino de Educación y Cultura de Uruguay, Oscar Gómez, al celebrar el 29 de septiembre de 2014 el Día de la Educación Pública. Uruguay es el único país de la región que cuenta con luz eléctrica y conectividad en todas sus escuelas, incluyendo a las 1.106 escuelas rurales.

La combinación de estrategias de mayor democratización y participación ciudadana, justicia educativa y enfoque de derechos humanos en todas las políticas públicas generará las condiciones de una inclusión al conocimiento del conjunto de los sujetos sociales. La región puede, porque sabe, integrar masividad y calidad educativa en sociedades plurales y mestizas.

Las revoluciones silenciosas de la educación pública son muchas y variadas. La defensa de los “bienes comunes” –la tierra, los recursos naturales, el conocimiento– constituye uno de los fundamentos intangibles de los acuerdos profundos de los sistemas formativos regionales. En las escuelas públicas se tramitan esos “comunes” con los que comprendemos el mundo y convivimos democráticamente.

Hay muchos debates educativos en cada país, que adquieren especificidades y singularidades propias. Pero también

hay patrones y desafíos compartidos, porque estamos en una conversación cultural, política y pedagógica que hermana a la región en la gestión democrática de la educación. Para consolidar estas políticas aún resulta necesario impulsar una mayor integración en planes de estudios, reconocimiento de grados y títulos que permitan a los estudiantes de un país estudiar en el otro sin barreras formales. Para ello es fundamental la creación de estándares unificados, la legalización de titulaciones y mucha circulación de jóvenes y estudiantes. Uno de los “comunes” que falta es la construcción de una identidad sudamericana fundada en el conocimiento de sus sociedades, en los viajes de estudios y en la experiencia real de vivir otras culturas, otras lenguas.

Nuevos acuerdos

El pulso moral de las sociedades sudamericanas también forjó muchos acuerdos vinculados a la formación de las nuevas generaciones. Ya no se aceptan mansamente las desigualdades de acceso a la cultura, las discriminaciones de los pueblos indígenas o afrodescendientes, las identidades explotadas y sometidas, los ciudadanos de primera y de segunda.

Los gobiernos han emprendido una gigantesca tarea de justicia educativa mediante los programas de transferencias condicionadas que comprometen a los hogares a la escolarización de sus hijos como contraprestación. Es el caso del Bolsa Familia en Brasil, que alcanza a más de 52 millones de beneficiarios o la Asignación Universal por Hijo en Argentina que llega a más de 3,5 millones de niños y niñas. En la última década, la pobreza disminuyó del 41% al 25% en el conjunto de la región.

La educación pública ha cambiado las conversaciones y mejorado los debates en foros y calles. Sería imposible comprender el resultado de las últimas elecciones chilenas que llevaron a Michelle Bachelet a la Presidencia sin referirla al protagonismo de los estudiantes por una educación pública, gratuita y de calidad para el conjunto de la sociedad.

Las inequidades desfiguran las prácticas ciudadanas y profundizan cotidianamente las desigualdades de origen. Desnaturalizar esas matrices de desigualdad, romper tabúes que sostienen privilegios sin romper las sociedades configuran variantes de luchas culturales presentes en los movimientos sociales de los países de la región, así como en los sindicatos docentes y en las políticas públicas.

La nueva educación pública también revisa las matrices de los actuales modelos de

desarrollo económico de fuerte presencia extractivista en la región. Los sistemas formativos acumulan saberes tradicionales y conocimientos “universales” suficientes para problematizar los vínculos sociedad-naturaleza presentes en los patrones económicos hegemónicos. La destrucción cotidiana del ecosistema implica una llamada de atención profunda a las formas de conocer aceptadas como legítimas y sin conflicto ético alguno. El desafío regional en torno a un cambio conceptual en los usos de la razón instrumental y sus modos de apropiación de los bienes naturales constituye un reto para la agenda próxima de los sistemas formativos de los países sudamericanos.

Un uso hegemónico de la razón instrumental tal como se despliega en los sistemas formativos de la región profundizaría la fragmentación de los conocimientos y la imposibilidad cierta de construir ideales de formación públicos y comunes.

Muchas escuelas en toda la región construyen sus proyectos institucionales en torno a ideales y propósitos que implican una nueva relación con el conocimiento. Plantean luchas concretas, junto a otros colectivos de la vida social, para evitar la “industrialización” del conocimiento como si se tratara de una mercancía más, tan solo una materia prima homologable a tantas otras. Resulta necesario enseñar más y mejor, con trabajos pedagógicos orientados a usos de la razón alternativa a las pulsiones predatorias y posesivas que el capitalismo cognitivo ha instalado como referencias excluyentes del ejercicio racional.

En Ecuador, el Programa Nacional de Educación para la Democracia y el Buen Vivir constituye un espacio de participación y promoción de derechos vinculados a las problemáticas de la sexualidad y de la educación familiar, ambiental y para la salud. En los intersticios de programas como estos –comunes a todos los países de la región– se recrean nuevos problemas, se construyen nuevos sujetos y se defienden y conquistan nuevos derechos anclados en el conocimiento y el amor al buen vivir.

Los sistemas educativos sudamericanos están construyendo cotidianamente el tipo de sociedad que está naciendo. Los cambios educativos de esta revolución silenciosa no son definidos igual que en el pasado como problemas técnicos, sino con lógicas pedagógicas, éticas y estéticas que reflejan los grandes consensos sociales de nuestra época. ■

*Director del Departamento de Ciencias Sociales de UNIPE.
© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

DESAFÍO LATINOAMERICANO

Inclusión con mayor calidad

por Mario Oporto*

Después de las guerras de emancipación continental en las primeras décadas del siglo XIX, los países de América Latina comienzan a actuar inspirándose en un conjunto de necesidades que hoy puede ser visto como una agenda común inconclusa.

Las necesidades originarias que se presentan, resuelto momentáneamente el problema militar, son –entre otras– de carácter cultural. En lo que Carlos Monsiváis llamó “el aprendizaje del lenguaje del mando”, Bolívar dijo en su mensaje del 25 de mayo de 1826, dirigido al Congreso de Bolivia, que la “soberanía de los pueblos” era “la gran bendición del cielo” y la “única autoridad legítima de las naciones”. Fue una idea que planteó de manera frontal la plataforma de la secularización, donde las leyes y la escuela pública fueron herramientas básicas.

El venezolano Andrés Bello (profesor de Bolívar, autor de la primera gramática para americanos y pionero del Estado chileno), el argentino Domingo Faustino Sarmiento (que comenzó a revolucionar la educación pública asignándole las herencias sin sucesión) y el mexicano José Vasconcelos (que extendió la educación de la ciudad al campo y divulgó libremente el pensamiento moderno) fueron, entre otros y en distintas épocas, emergentes de la necesidad social y política de universalizar la educación en América Latina.

En los últimos diez años, para medir aproximadamente lo que podemos llamar la actualidad de la historia sudamericana, el continente ha renovado la actividad de aquella agenda en suspenso surgida de la Independencia. El caso argentino es una buena medida para observar lo que se puede hacer en términos de

educación pública. El Estado define su financiamiento por ley y lo sigue tomando como una herramienta vital que, a pesar de la dispersión en cuanto a la autoridad del conocimiento que resulta del acceso a las nuevas tecnologías (en gran medida, tecnologías al servicio de la información y la divulgación), todavía no encuentra, ni encontrará pronto, un sistema efectivo y democrático de reemplazo.

La situación de la escuela pública en cada país de la región tiene su particularidad. Por ejemplo, en Ecuador se debatió sobre los límites del derecho de huelga de los maestros, mientras que en Chile se discute la gratuidad de la educación, lo que fue un foco de conflicto que ya lleva varios años y trasciende su marco específico. Sin embargo, el desafío de garantizar inclusión educativa con calidad es una aspiración continental. La desigualdad repercute en las aulas, además de en los hogares. Las pruebas de evaluación nos siguen indicando que los alumnos que viven en la pobreza califican por debajo de quienes vienen de las clases acomodadas.

Lo cierto es que, por las características sociales de América Latina, la dicotomía “Inclusión” versus “Calidad” no tiene sentido. Es imposible pensar una educación latinoamericana de calidad sin inclusión, así como de inclusión sin calidad. La escuela pública debe aspirar a ambas cosas, sin caer en la trampa ideológica de elegir por comodidad una de las dos. No es cuestión de expulsar en busca de la excelencia, ni dejar de enseñar en beneficio de la inclusión. ■

*Diputado de la Nación por el Frente para la Victoria. Ex Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

TRASMITIENDO LA MISMA ENERGÍA



WWW.AMDELPLATA.COM.AR



WWW.360TVDIGITAL.COM



CANAL 723



CANAL 10
PACK DIGITAL



CANAL 2504

Cablevisión

CANAL 22
PACK DIGITAL



M.A.f.I.A.

El *bullying* y el *ciberbullying* son síntomas de una transformación mayor: que la sanción disciplinaria –ejercida antes por el docente– sea reemplazada por castigos de los estudiantes pone de manifiesto el papel que la mirada de los otros juega en la constitución de las subjetividades.

Las nuevas tecnologías y el acoso escolar

Vivir en la vidriera

por Paula Sibilía*

En el breve lapso de una década, quizás menos todavía, todos aprendimos el significado de varias palabras que nunca antes habíamos escuchado pero que ahora están por todas partes: *selfies*, *smartphones*, *bullying*, *ciberbullying*. En sintonía con esos dos últimos términos, “acoso escolar” es otra forma de denominar a las agresiones físicas o verbales que suelen ocurrir en el ambiente de los colegios; sin embargo, las expresiones importadas del inglés parecen más adecuadas –o, al menos, han sido más afortunadas en su popularización– cuando se trata de nombrar a ese fenómeno que no sólo está en auge sino que se expande sin cesar y con inesperados desdoblamientos.

Durante el último año hubo varios casos graves en Argentina, con repercusiones a escala global. En abril de 2014, causó conmoción que tres chicas mataran a golpes a una joven de 17 años en la puerta de una escuela de Junín, provincia de Buenos Aires. Al mes siguiente, un adolescente de 16 años fue asesinado a puñaladas por un compañero en la puerta de su colegio, en Santa Fe. Además del aparente aumento de la cantidad de casos –o, cuanto menos, de su divulgación– y del alarmante grado de violencia explícita que algunos ostentan, otros ingredientes llaman la atención en estos episodios recientes. El blanco de los ataques puede ser, por ejemplo, alguien considera-

do privilegiado por su belleza o inteligencia a quien se castiga por la envidia que esas características despiertan en sus colegas, mientras que antes lo más habitual solía ser estigmatizar a los portadores de alguna “debilidad” que los convertía en objeto de burla –algo que todavía persiste: los tímidos y los gordos, los que tienen orejas grandes o usan anteojos, etc.–. Aún así, en las infinitas variaciones de lo que hoy provoca a los agresores, hay algo en común: el foco siempre apunta al aspecto físico o a la personalidad de los atacados.

Otra perspectiva del problema, que viene ganando pantalla en el noticiero mundial desde hace ya varias décadas, se refiere a los chicos que entran con armas a los colegios y asesinan a varios estudiantes para después suicidarse. En la mayoría de esas tragedias, la explicación suele rondar el mismo argumento: los protagonistas sufrieron *bullying*, y de ese modo espectacular intentan ejercer su fatídica venganza. En otros casos, sólo la víctima se quita la vida. Pero tampoco hace falta llegar a esos extremos de gravedad para que el tema preocupe a las autoridades escolares y nacionales, así como a los propios chicos y a sus familias. Puede tratarse también de pequeños insultos o maltratos cotidianos, bromas más o menos pesadas, incluso ataques físicos más sutiles y todo un abanico de rituales injuriosos. Esos hechos no constituyen excepciones aisladas,

según afirman algunos estudios específicos: “Dos de cada tres alumnos en un aula de treinta definen el clima escolar como tenso y se sienten tristes en la escuela” (1). Conviene subrayar que esa proporción es altísima: se trata de dos tercios, es decir, la gran mayoría de los estudiantes.

Los enfrentamientos pueden ocurrir en vivo, dentro de las aún incólumes paredes escolares, o bien a través de internet, con un protagonismo creciente de las redes sociales y los teléfonos celulares. Una de las novedades más desafiantes, en este sentido, es la divulgación de fotografías y videos de adolescentes posando desnudos o en pleno acto sexual, que alguien se apropia sin permiso para lanzarlos a la red, acompañados de comentarios ofensivos que se multiplican cuando la imagen en cuestión se “viraliza” y, de ese modo, puede alcanzar millones de espectadores. En noviembre de 2014, por ejemplo, estalló un escándalo mediático en torno a una serie de perfiles de Facebook en los cuales se exhibían ese tipo de materiales de varios alumnos de escuelas secundarias de Mendoza. Esta versión del *ciberbullying* se aprovecha de una práctica cada vez más extendida conocida como *sexting*, que consiste en compartir esa clase de imágenes con alguien del círculo íntimo por medio de las redes informáticas. El riesgo de que dichos archivos se vuelvan públicos, por las vías más diversas, es muy grande y crece a medida en que aumenta la

cantidad de fotos y filmaciones de esa índole todos los días. De hecho, varias “celebridades” han caído en esa trampa, como lo ilustró el caso de la actriz Jennifer Lawrence, ruidosamente ventilado en septiembre de 2014, de quien se divulgaron fotos semidesnuda a través de las redes sociales.

Teniendo en cuenta este complicado panorama, no sorprende que tanto el *bullying* como el *ciberbullying* figuren entre los problemas sociales más discutidos de los últimos tiempos, con amplios debates en los medios de comunicación y en el ámbito jurídico, donde se intenta promulgar leyes para cohibirlos o penalizarlos.

Los nuevos castigos

Sin embargo, cabe preguntarse cuál es la novedad del asunto, más allá de los artefactos técnicos que magnifican su alcance. Por un lado, pocos conocíamos las palabras *bullying* y *ciberbullying* hace tan sólo una década, de modo que antes el fenómeno no tenía nombre o se lo llamaba de otra forma; además, los casos no se transformaban en noticia ni se los debatía públicamente. Por otro lado, también suele decirse que esto es algo que siempre ocurrió. Y aunque ese aire de eternidad universal sea exagerado –ya que la escuela es una institución moderna, con tan solo un par de siglos de existencia y limitada a la cultura occidental– lo cierto es que las situaciones aludidas por el término *bullying* parecen ser un clásico de la vida escolar. Una prueba de eso es que cualquiera que haya pasado buena parte de su infancia en uno de esos peculiares establecimientos lo ha vivido en carne propia, sin importar la edad que tenga: ya sea por haberlo sufrido o ejercido, o al menos por haberlo presenciado con diversos grados de complicidad.

Pero hay algo que distingue lo que pasa hoy en día de esos acontecimientos más lejanos. Sin duda, las hostilidades infantiles fueron motivo de sufrimiento para mucha gente antes de que irrumpiera el flamante siglo XXI; un drama “demasiado humano” que ha sido bastante retratado en la literatura y el cine. Aún así, se consideraba algo más o menos “normal”, un percance que formaba parte de la convivencia escolar, quizás como un efecto colateral indeseado pero no tan grave, aunque incluso había quien afirmase que tales experiencias contribuirían a la verdadera educación de los niños y jóvenes, haciéndolos fuertes y preparándolos para la ardua vida adulta.

Además de ese ligero desdén que ensordecía el problema quitándole relevancia, hay otro detalle fundamental: en esa misma época –es decir, no hace tanto tiempo– otras desdichas escolares se consideraban más serias que las eventuales rencillas de los recreos y pasillos. Era el caso de las amonestaciones, suspensiones y expulsiones, así como las malas notas. Tanto para los estudiantes y los maestros, como para los padres y la sociedad en general, esas sanciones impartidas por las autoridades solían ser mucho más contundentes que aquellas escaramuzas menores, a las cuales no se les prestaba demasiada atención porque eran “cosas de chicos”, marginales al magno ejercicio de la educación formal. Ahora, en cambio, está ocurriendo un curioso movimiento contrario. Tanto las notas bajas como las reprimendas disciplinarias parecen haber perdido ese peso que poseían hasta hace poco: ya no son tan severas en sus efectos, como se hizo evidente a partir de la generalización del fenómeno conocido como “crisis de la escuela”. En contrapartida, el *bullying* pasó a ocupar un lugar cada vez más central.

Quizás ese desplazamiento en las creencias al respecto de lo que importa

en el ámbito escolar sea otro síntoma de una transformación histórica más amplia, iniciada hace décadas y en acelerada intensificación en años recientes, que afecta los valores vigentes y, en particular, los modos de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo. En ese sentido, no es casual que los tipos más tradicionales de “humillación escolar” estén perdiendo fuerza: aquellos impuestos por una autoridad –un docente o un directivo– a los alumnos que no estudian o se portaron mal. Tampoco sorpren-

Son los otros, definidos como espectadores o seguidores, quienes tienen la capacidad de decir quién es cada uno.

de que, al mismo tiempo, ganen prioridad estos otros “castigos” que los mismos estudiantes se aplican entre ellos, sin la intervención de la jerarquía institucional y por motivos muy diferentes a las clásicas transgresiones de las reglas escolares.

Son bastante distintos los factores que intervienen en cada una de esas situaciones: parece haber cambiado, sobre todo, la relación entre moral y ley, así como el mecanismo de control social que actúa en cada caso. Los conflictos escolares más anticuados –motivados por sanciones disciplinarias o calificaciones insuficientes– se fundan en la culpa: un sentimiento de falta por haberse portado mal o por haber hecho algo indebido; es decir, algo prohibido en los reglamentos y considerado incorrecto de modo consensual. Incluso el mismo protagonista admite su error: sabe que hizo algo malo y, por eso, se siente culpable y hasta digno del castigo. En una situación como ésta, por tanto, lo que prescribe la ley coincide casi perfectamente con los preceptos morales en vigor, y es por eso que la culpa funciona.

Pero en el caso del *bullying*, en cambio, el cuadro es otro. Para empezar, no sería la culpa lo que entra en juego, sino la vergüenza. De modo que no se trata de explorar una emoción interna o privada, que signa un dilema moral de cada uno consigo mismo ante la violación de la ley. Cuando se desata la vergüenza, el problema no es el yo sino los otros. El drama es público y lo desencadenan los demás, que juzgan al protagonista de modo injusto, equivocado o hasta cruel, aunque él no tenga culpa de nada porque –en principio– no hizo algo considerado incorrecto por la moralidad vigente ni prohibido por las reglas de la institución. La ley, por tanto, no fue infringida en este caso –como máximo, es su misma rigidez la que titubea en virtud de un desfase con respecto a las nuevas costumbres– mientras que la moralidad está en jaque porque estalló el consenso sobre qué se considera bueno o malo. Así, mientras la culpa va perdiendo su antigua eficacia moralizadora, la vergüenza se vuelve cada más eficaz en el modelaje de las conductas y las subjetividades.

Subjetividades contemporáneas

Esos desplazamientos pueden parecer muy sutiles, lentos y meramente cuantitativos, tal vez insignificantes, pero es posible que sugieran la configuración de un nuevo suelo a partir del cual pensamos,

actuamos y valoramos nuestras acciones. Un factor clave en esa mutación es la mirada ajena: algo que, sin duda, siempre fue importante, pero ahora parece haber ganado una preeminencia desmedida cuando se trata de definir quién es cada uno y cuánto vale. Esta transformación es muy compleja y viene gestándose hace décadas, pero parece estar terminando de consumarse ahora, con ayuda de las tecnologías digitales de comunicación, cuyas estrellas son –precisamente– los teléfonos celulares conocidos como *smartphones*. Esos aparatos que desde hace no más de cinco o diez años todos tenemos y llevamos a todas partes y que suelen tener cámaras incorporadas y acceso permanente a las redes informáticas. Esos dos elementos son primordiales pues permiten la visibilidad y la conexión permanente: dos vectores vitales para la construcción de las subjetividades contemporáneas.

Está claro que los fuertes cambios en curso no se deben, por supuesto, a la popularización de esos aparatos, sino que es más bien al revés: esas tecnologías (celulares, internet, computadoras) son fruto de esas transformaciones históricas. Estos nuevos fenómenos constituyen una de las consecuencias más recientes de esas alteraciones en los modos de ser y de relacionarnos con los demás, que vienen asentándose hace rato y, ahora, los dispositivos móviles contribuyen a reforzar. No se trata de un cambio de poca envergadura. En vez de propiciar la introspección como el mecanismo privilegiado de constitución de la subjetividad, tal como ocurría con varias tecnologías analógicas asociadas al universo escolar (el libro impreso, el cuaderno, la lapicera, el diario íntimo y las cartas), el nuevo instrumental favorece la edificación de sí mismo en la visibilidad de las pantallas y en contacto permanente con los demás. Cabe notar, además, que el desplazamiento de la culpa hacia la vergüenza está perfectamente sintonizado con esa reformulación.

No sorprende, en este contexto, que las apariencias ya no sean tan “vanas”, frívolas o hasta engañosas como solían serlo en pleno siglo XIX y durante buena parte del XX, cuando lo esencial era “invisible a los ojos” y lo más importante de cada individuo se expresaba como la “belleza interior”. Nada menos que el lugar de la verdad se ha trastocado: ésta ya no se hospeda prioritariamente “dentro” de cada uno, en la interioridad psicológica de cada individuo, sino que tiende a emanar de la mirada ajena. Son los otros, definidos de modo creciente como espectadores o seguidores, quienes tienen la capacidad de decir quién es cada uno y cuánto vale, incluso de un modo muy literal: haciendo clic en el botón “me gusta”. Se concede legitimidad, y hasta la misma existencia, al yo que se expone, gracias a la constante medición de visualizaciones, comentarios y repercusión. Vivir en la vidriera, sin embargo, tiene como contracara el riesgo de una vulnerabilidad inédita ante la despótica mirada ajena, que puede ignorar o hasta despreciar violentamente el propio perfil. En suma: el *ciberbullying* es otro síntoma de esa fragilidad que caracteriza a las subjetividades estimuladas por los modos de vida contemporáneos, con sus identidades construidas a la vista de todos y siempre disponibles. ■

L. Sonia Santoro, “Acoso escolar, la otra cara de la discriminación”, *Página/12*, 18-10-14.

* Comunicadora y antropóloga. Autora de, entre otros, *La intimidad como espectáculo*, Fondo de Cultura Económica, 2008 y *Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*, Tinta Fresca, 2012.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIZE: Universidad Pedagógica

EL PLAN CONECTAR IGUALDAD

¿Para qué se usan las netbooks?

por Inés Dussel*

En los últimos años, varios países latinoamericanos impulsaron políticas de equipamiento masivo de computadoras en las escuelas como una forma de achicar la brecha digital y de renovar la propuesta escolar. Entre ellos, se destacan el Plan Ceibal de Uruguay y el Programa Conectar Igualdad de Argentina, que distribuyeron masivamente dispositivos para los alumnos de escuelas públicas (secundarias, en Argentina) desde el 2006 y el 2010 respectivamente.

¿Qué produjeron estas propuestas? Son muchos los estudios sobre su impacto, y las conclusiones a las que llegan son variadas. Por el lado de la inclusión digital, los programas parecen alcanzar sus objetivos: las computadoras llegaron a los hogares más pobres y están produciendo movimientos interesantes, como la posibilidad de acceso a más información sobre salud, cultura y política, la creación de nuevas oportunidades laborales y también la consolidación de redes afectivas con familiares y amigos que están distantes. Las computadoras que llegan por la vía de los programas estatales son muchas veces la puerta de entrada para otros equipos digitales en los hogares, sobre cuya necesidad ya no se duda. Sin embargo, la conectividad sigue siendo cara, y es una limitación importante en las familias pobres. Y también puede plantearse que junto con las tecnologías entran muchas otras dinámicas (intereses corporativos, sociedad de consumo) cuyos efectos son, cuando menos, ambiguos.

Por el lado de la escuela, el balance también es variado. Los estudios muestran que el nivel de uso no es homogéneo ni continuo. En Uruguay, donde se hicieron estudios sistemáticos de seguimiento, la mayoría de los docentes usan las computadoras en clase una vez a la semana. Pero este dato aislado no dice mucho. Por ejemplo, en Argentina, si bien no hay estudios de igual regularidad, sí se ve en investigaciones cualitativas que, aunque el porcentaje de uso en el aula es bajo, las computadoras están ya incorporadas a la enseñanza. Es decir, los docentes usan muchos más recursos digitales en sus clases, y las tareas escolares involucran cada vez más el uso de tecnologías digitales (buscar información en internet, usar cierto software, producir audiovisuales), pero no se traen las netbooks a clase todos los días. Uno de los problemas que manifiestan los docentes es que no saben de antemano con cuántas computadoras contarán en el aula (pueden estar bloqueadas, rotas, en mantenimiento, o simplemente se las olvidan los alumnos en sus casas), y por lo tanto prefieren no requerirlas en clase.

Sumado a esto, el “parque tecnológico” disponible en las aulas es hoy muy heterogéneo por la fuerte expansión de las tecnologías en todos los sectores sociales. La situación más

común es que cada uno traiga, si no la netbook, al menos su propio dispositivo, sobre todo celulares multifunción. Esta disparidad genera nuevos problemas que no tienen fácil solución pedagógica: algunos alumnos tienen acceso a internet y otros no, o bien tienen equipos muy rápidos mientras hay otros más viejos; el software de videos o presentaciones no siempre es compatible con el que hay en el aula. Negociar a través de esa heterogeneidad suma gran complejidad a una situación de aula que ya estaba tironeada por programas extensos, horarios acotados y dificultades pedagógicas para que el interés de los alumnos se focalice en el conocimiento escolar. Algunas escuelas y docentes pueden resolver bien estas tensiones y hacen propuestas de trabajo muy interesantes; otros hacen un uso esporádico y nada innovador, y otros se dan por vencidos ante la magnitud de los desafíos.

¿Quiere decir esto que no vale la pena el esfuerzo social que está detrás de los programas de equipamiento masivo? Respondo enfáticamente que sí vale la pena. Difundir la tecnología digital entre los sectores más pobres es fundamental para que tengan acceso a canales de participación política, económica y cultural centrales en la vida contemporánea, y también para que puedan ocupar posiciones críticas respecto a ella. Por otro lado, el que venga de la mano de la escuela ayuda a colocar otras preguntas que la sola presencia de las tecnologías no garantiza. Las escuelas plantean demandas diferentes a las que reciben los chicos en las redes sociales o en los videojuegos: les pide que busquen un conocimiento preciso, que trabajen mejor el lenguaje, que aprendan a diferenciar sitios y preguntarse sobre la veracidad y la pertinencia de la información. ¿Podrían hacer más? Sin duda, y hay que ayudar a que estén en mejores condiciones para hacerlo. Pero en todo caso es a partir de este nuevo piso de acceso extendido a las tecnologías y de colocar una demanda educativa y no de entretenimiento comercial, una demanda que tiene que ver con lo público y con el saber acumulado por muchas generaciones, que podrá proponerse un horizonte más amplio para el uso de las tecnologías digitales. Si dejarlas afuera de la escuela ya no es posible, y tampoco es deseable, entonces habrá que concentrarnos en cómo hacer para que su uso en la enseñanza (no necesariamente en el aula) sea más relevante y productivo en la mayoría de las escuelas y no sólo en algunas. Me parece que ése es el desafío de las políticas educativas y de los educadores para los próximos años. ■

*Doctora en Educación, investigadora de UNIZE y FLACSO.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIZE: Universidad Pedagógica

Un CD-ROM que hace historia

15

AÑOS DE ARCHIVOS

Le Monde diplomatique

Edición Cono Sur

Todos los artículos de *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, desde el número 1 de la publicación (julio de 1999) hasta el 180 (junio de 2014). Un testimonio excepcional de una etapa fundamental de la historia contemporánea en un CD-ROM de consulta imprescindible.



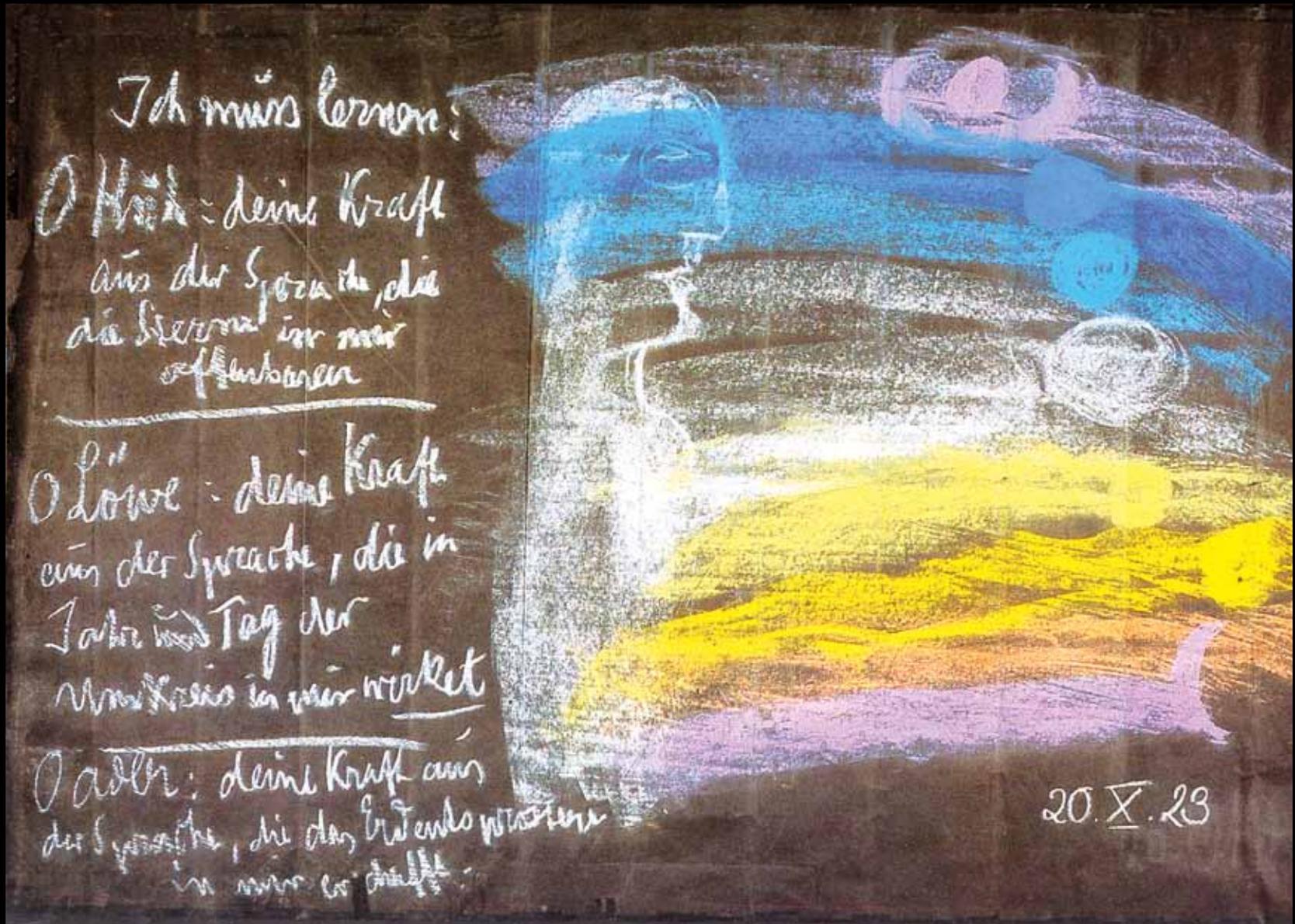
**En venta en librerías
y directamente en
www.eldiplo.org**



Búsqueda de contenidos por temas, países, autores, dossiers y una herramienta que combina distintos criterios que el usuario puede elegir.

**LE MONDE
diplomatique**

ci Capital intelectual

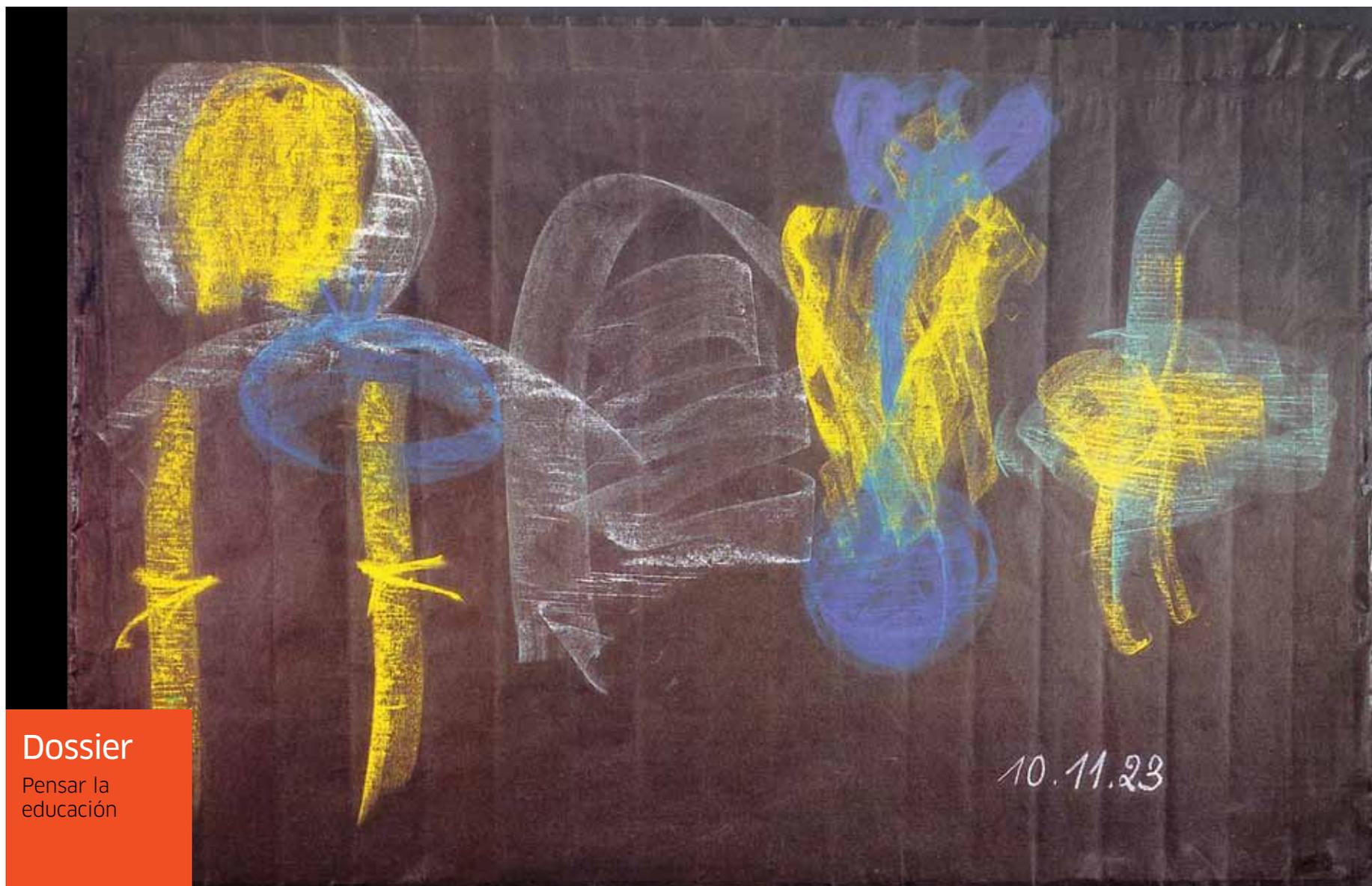
Rudolf Steiner, *Debo aprender...*, 1923 (Gentileza Museo Nacional de Bellas Artes)

Dossier

Pensar la educación

Los tiempos políticos del posneoliberalismo y los nuevos tipos de estudiantes exigen pensar cambios en las instituciones educativas, en la formación de los docentes y en las maneras de relacionarse con el conocimiento. Las preguntas necesarias para activar un debate imprescindible.

Ritmos fuera de compás, por Graciela Misirlis **22** | **Nuevas competencias, nuevos sindicatos**, por Emilio Tenti Fanfani **23** | **El docente en el siglo XXI**, por Laura Mombello **24** | **11 de septiembre de 2030**, por María del Carmen Feijoó **25** | **Subjetividad estatal y formación docente**, por Sebastián Abad y Ana Pereyra **26** | **El futuro es hoy**, por Daniel Filmus **27**



Dossier

Pensar la educación

Rudolf Steiner, *Una cabeza, abierta hacia todos los costados*, 1923 (Gentileza Museo Nacional de Bellas Artes)

Creada hace cuatro siglos para reproducir la sociedad, la escuela continúa construyendo subjetividades sin atender a los plazos que cada estudiante necesita para aprender. Y la misma opinión pública que demanda cambios en el sistema educativo es la que presenta mayor resistencia a las políticas transformadoras.

El tiempo en la institución escolar

Ritmos fuera de compás

por Graciela Misirlis*

La escuela no existió siempre, es una institución relativamente nueva, hija de la modernidad. Surge en una sociedad preocupada por el orden, que en la búsqueda de cierta conservación del *statu quo* la crea junto a otros establecimientos, como la fábrica, la cárcel y los hospicios. Todos estos lugares están destinados a un tipo de relación social. Su especificidad construye, en cada caso, una imagen de las personas, imprime una determinada subjetividad. Para lograrla son importantes tanto las características edilicias del establecimiento, como el modo de la relación y el tiempo que se transcurre en ellas.

El tiempo transcurrido en las aulas es un regulador potente de la subjetividad, ya que para ser determinado tipo de estudiante, las cosas deben ocurrir en un momento oportuno y preestablecido. Por ejemplo, el recreo no comienza cuando se logró terminar una tarea o actividad, sino que la actividad debe concluir cuando comienza el recreo. Y si alguien, por las razones que fueren, no

aprobó el curso, grado o año a la edad esperada, automáticamente pasa a tener *sobre-edad*. Cabe destacar, que esta categoría de clasificación –*sobre-edad*– se utiliza solamente en la educación obligatoria, no así en el ámbito universitario. A medida que se avanza en los niveles de formación educativa la organización se hace más flexible y adecuada a la vida de las personas.

La cuestión del tiempo es tan determinante que es uno de los problemas que absorben a la producción pedagógica. Importa indagar y reflexionar acerca de aquello que ocurre y les ocurre a los estudiantes mientras transitan su escolaridad, pero importa mucho también establecer cuándo promover determinadas experiencias educativas y cuánto tiempo deben ocupar.

Todos cuestionan

Qué, cómo y cuándo deben ocurrir las cosas escolares es algo que se funda junto con el propio sentido de la escuela. En 1632 Juan Amos Comenius, humanista checo, dedicó un libro, *Didáctica Magna* (obra capital para el pensamiento pe-

dagógico), a justificar la necesidad de crear una institución que tuviera por finalidad la educación de los niños, niñas (1) y jóvenes. Argumentó que “las escuelas son precisas para la juventud” porque en este lugar ocurriría algo que en las casas paternas no podría suceder: ser instruidos sabiamente de modo que “puedan atravesar útilmente esta vida presente” (2).

El origen de la escuela moderna se vincula a la necesidad de formar de manera universal a las generaciones jóvenes con el objeto de transmitir la herencia cultural para la producción y reproducción de la sociedad. La escuela institucionalizó la enseñanza masiva. El autor checo también describió lo que tenía que ocurrir en las aulas: la enseñanza, porque “todos los que hemos venido a este mundo, no sólo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean”. Y se pregunta cuál es la escuela que exactamente responde a ese fin. Contesta caracterizándola en su organización y todo lo que en ella

debe ocurrir, incluso los modos de actuación de los maestros y qué significa ser docente. Describe también a las escuelas necesarias para cada una de las etapas del desarrollo de los niños. Las divide en cuatro, conforme a las edades y al “aprovechamiento según el crecimiento”: la escuela maternal –para los infantes–, la de letras o común –para la edad de la puericia–, la latina o gimnasio –para la adolescencia– y, por último, la academia y los viajes –para la juventud–. Es decir, hace casi cuatro siglos se crean e instituyen el espacio y el modo de formación de las nuevas generaciones.

Las transformaciones que fueron produciéndose a lo largo de la historia adecuaron la experiencia escolar a fin de hacerla hija de su tiempo. Sin embargo, hoy es la legitimidad de esta experiencia la que está puesta en duda. Se cuestiona, se objeta, se critica, se duda del tipo de subjetividad que produce la educación obligatoria.

Los cuestionamientos provienen de diversos sectores: las familias reclaman mejores aprendizajes, el ámbito del trabajo acompaña este reclamo y pide que los jóvenes lleguen con saberes específicos que les permitan ser empleados y la universidad cuestiona cómo arriban al nivel sin los conocimientos básicos de lectura, escritura y matemática. Los alumnos también reclaman cambios en la vida cotidiana escolar con conductas rebeldes o, incluso, abandonando la institución. La propia escuela reclama otro tipo de alumno, de familia. Lo que se demanda son otras actitudes, otros modos de vincularse entre las personas y también otro modo de relacionarse con el conocimiento.

Aquella idea original sufrió cambios; los textos que documentan la vida escolar dan cuenta de ello. Sin embargo, en lo que hace a la construcción de una subjetividad sostenida en un tipo de ritmo, de tiempo, no cambió. Y en relación al conocimiento, el reclamo sostenido en un *saber hacer* por parte de los alumnos, se transfirió a una idea de enseñanza como *saber hacer que los alumnos hagan* ciertas actividades escolares, que podríamos sintetizar en resolver ejercicios y contar con información de la historia y la geografía, y tal vez de las ciencias de la naturaleza.

Volver del futuro

Por mucho que la psicología educacional haya anunciado que los aprendizajes de los alumnos se producen en ritmos que no necesariamente acompañan al tiempo escolar, la escuela insiste en un modelo graduado muy parecido al enunciado en su origen. Se hicieron intentos de reformas y fueron sistemáticamente desmontados para volver al modelo inicial. Uno muy reciente ocurrió en Argentina en 2012. Desde el gobierno de la educación se propuso un nuevo modo de organizar el aprendizaje en el primer y segundo grado de la primaria, escuchando los aportes de la ciencia y los expertos sobre la cuestión. La Resolución N° 174 del Consejo Federal de Educación promueve la conformación de una unidad académica entre ambos grados, acompañando el proceso de aprendizaje de los chicos y eliminando la posibilidad de repitencia en el primer año. Frente a esta pertinente medida, la comunidad y la opinión pública construyeron ruidosas argumentaciones pretendiendo, y tal vez logrando, deslegitimar esta modificación científicamente avalada. Esta propuesta tiene por finalidad favorecer una mayor y mejor apropiación de la lengua, en su escritura, en su lectura y, también, en su oralidad. La decisión política, a su vez, permite generar una relación menos instrumental con los conocimientos transmitidos por la escuela. No solo se aprende el uso adecuado, sino también se logra una reflexión sobre ellos. El modo en que la escuela organiza las interacciones –el enseñar y el aprender– promueve un modo de pensar.

Otro ejemplo del conservadurismo educativo aparece, muy visible, en la escuela secundaria. Cuando un alumno repite de año porque no dio cuenta de haber aprendido un número de materias que no hacen al total (a veces, cuatro de doce) debe recursar todas las asignaturas, incluidas aquellas que había aprobado. El estudiante se pregunta si es tan malo en esta actividad de aprender que tiene que repetir, incluso, lo que

los profesores le habían dicho que sabía. Si hablamos de subjetividad, estas historias son vividas como fracaso individual. El alumno se siente excluido de la educación.

Por otra parte, cuando se promueven programas de inclusión que buscan ser más adecuados a la vida de las personas (sin tener que repetir todo), como los planes de terminalidad de la educación secundaria, que proponen que aquellos que por diversas razones no concluyeron los estudios lo hagan rindiendo solamente las materias pendientes, otra vez la opinión pública ataca. Se califica de formación de segunda a estas propuestas, y se cuestiona la validez de lo que pueden haber aprendido en el breve periodo que dura la preparación para rendir las materias adeudadas. Esa misma pregunta no aparece, en cambio, cuando un joven rinde en el periodo de exámenes más materias que las que aprobó durante el ciclo lectivo.

Algo del orden de lo que se enseña y se aprende está en cuestionamiento. No sólo los objetos que se conocen, enunciados como contenidos, sino y particularmente, los modos en que esto ocurre. Los modos refieren a las interacciones que se proponen, a los escenarios, a los instrumentos, a los ritmos. La crítica que la opinión pública hace de las políticas educativas que buscan respuestas a estas preguntas, indica que la solución no está solamente en la reforma de la formación docente o en la asunción de la responsabilidad educativa por parte del Estado. La se-

riedad en la construcción de la opinión pública es un aspecto a considerar tan importante como el sistema formador. La política educativa de la última década ha producido marcos normativos que permiten pensar en una escuela más adecuada a la vida actual; una tarea pendiente es acompañar su implementación. Parte de este proceso es pensar qué es hoy educación obligatoria, sobre todo si ahora incluye al secundario. Ese nivel fue pensado para la formación de la elite dirigente y hoy, en cambio, es considerado básico; la diferencia es sustantiva. Lo que allí ocurre, entonces, también puede estar requiriendo de una transformación radical.

Si seguimos sosteniendo que la escuela es el lugar de los niños, niñas y jóvenes, que es el ámbito apropiado para el desarrollo de un tipo de subjetividad, es necesario revisar los modos en que la institución la produce. Sobre todo si en ella depositamos la transmisión del conocimiento necesario para conocer el mundo, reproducirlo y recrearlo. ■

1. Es Comenius quien introduce la cuestión de igualdad de género.

2. Juan Amos Comenius, *Didáctica Magna*, Akal, Madrid, 1986.

*Secretaría Académica de la UNIPE.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

LA DIVERSIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Nuevas competencias, nuevos sindicatos

por Emilio Tenti Fanfani*

Decir que la escuela tiene futuro no es una obviedad. En la década del setenta el título de un libro famoso anunció “la muerte de la escuela”, pero casi 50 años después esta institución, aunque siempre cuestionada, goza de buena salud. Cada vez hay más escuelas y también más niños, adolescentes y jóvenes escolarizados y el autodidactismo, pregonado por algunos, es un exceso de individualismo, pues el aprendizaje es un proceso colectivo (siempre aprendemos con otros). Por lo tanto, lo primero que hay que decir es que la escuela tiene futuro. La afirmación tiene sentido a condición de no pensar la escuela como esencia inmutable, sino como relación social. La escuela cambia, aunque más no sea porque cambian sus circunstancias.

Y si la escuela tiene futuro, los maestros como profesionales de la educación también lo tienen, a menos que finalmente se invente la “máquina de enseñar y aprender”, cosa que las famosas TICS todavía no están en condiciones de ofrecer. Por el contrario, la aplicación de estas tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje ha multiplicado y diferenciado el campo de los profesionales de la educación. Los nuevos “trabajadores de la educación” realizan actividades desconocidas por los viejos maestros: diseñan programas virtuales de formación, producen contenidos, los administran en redes virtuales, evalúan e interaccionan con sus alumnos y sus colegas en contextos *desespacializados* y temporalmente flexibles, son supervisados y evaluados de otra manera... Estos cambios en “los modos de ejercer la enseñanza” van acompañados de la aparición de nuevos perfiles profesionales antes desconocidos. La diversificación del campo de los profesionales de la educación plantea por lo menos dos desafíos.

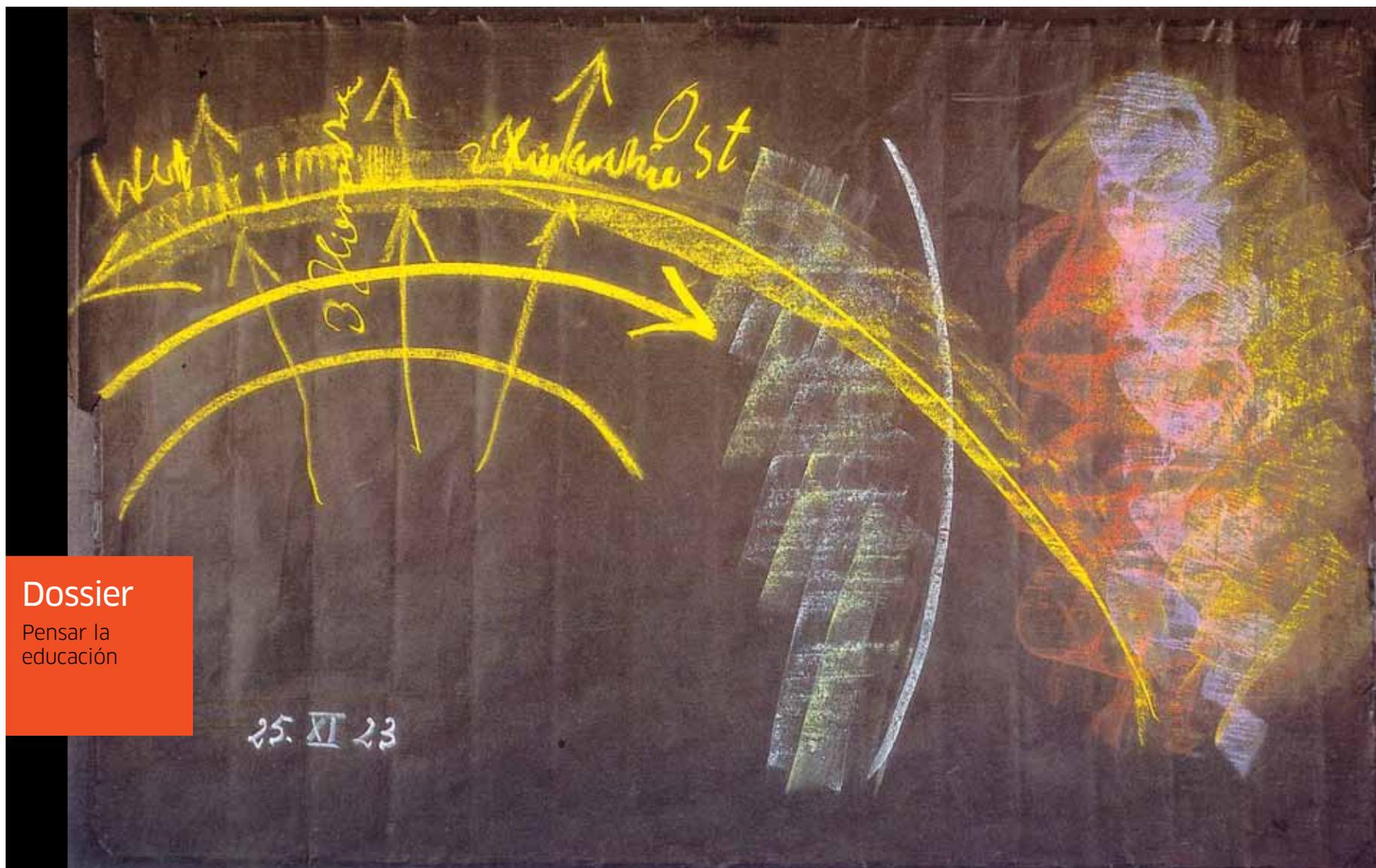
El primero tiene que ver con la formación de nuevas competencias. Muchos de los nuevos profesionales se han formado en la práctica y en muchos casos provienen de especialidades ajenas a la pedagogía. Aunque en forma incipiente las instituciones de educación superior comienzan a ofrecer en el nivel de grado y posgrado nuevas formaciones especializadas, con sus correspondientes títulos, incumbencias e identidades colectivas.

Es probable que la denominación “maestro” o “profesor” quede reservada a los docentes encargados de la primera educación o educación básica, que desarrollan su actividad en el formato escolar tradicional. En cambio puede hipotetizarse la aparición de nuevas denominaciones para aquellos que realizan “trabajos” de enseñanza, pero en el marco de una “nueva institucionalidad” de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La diversificación del cuerpo docente plantea un segundo conjunto de desafíos, esta vez relacionados con la representación y acción colectiva. Se puede pronosticar que las nuevas identidades profesionales pondrán en crisis las clásicas formas unificadas de representación y acción colectiva. Por el contrario, puede preverse una acentuación del proceso de fragmentación de la representación sindical, que ya se comenzó a presentar como consecuencia de la diversificación tradicional por niveles, territorios, disciplinas, tipo de gestión y modalidades del sistema escolar. ■

*Investigador principal del CONICET y de la UNIPE.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica



Dossier

Pensar la educación

Rudolf Steiner, *Por qué los hombres aman la rosa*, 1923 (Gentileza Museo Nacional de Bellas Artes)

Lejos de ser sujetos pasivos, a diario los educadores asumen la resolución, a pequeña escala, de problemas educativos complejos. ¿Cómo garantizar que maestros y profesores se adueñen de los saberes que ellos mismos producen con sus prácticas? La importancia de la formación continua y la centralidad del conocimiento.

Investigar sobre el propio trabajo

El docente en el siglo XXI

por Laura Mombello*

Más allá de las transformaciones que el desarrollo de la actividad docente ha atravesado durante los últimos 130 años, el núcleo duro del trabajo sigue siendo la construcción del vínculo entre los saberes consensuados como relevantes para la vida en sociedad y las nuevas generaciones. Es en la naturaleza de ese vínculo y en la diversidad de formas en las que se ha expresado a lo largo de la historia donde reside el rasgo distintivo de la labor de maestros y profesores. Actualmente, la sociedad mantiene un alto nivel de expectativas sobre los educadores y las educadoras; espera que logren vehiculizar los procesos de inserción y articulación inclusiva de los distintos sectores en la trama social. Sin embargo, la capacidad de dar respuesta a tal demanda ameritaría una revisión de las relaciones que mantienen los docentes con el conocimiento.

La generación de las condiciones de posibilidad que permitan reenlazar de un modo intenso a los educadores con el conocimiento es una prerrogativa estatal. Se trata de orientar las políticas educativas en dirección a garantizar la apropiación

por parte de maestros y profesores de su cualidad de productores de conocimientos o, lo que es lo mismo, de la apropiación de su proceso de trabajo. No obstante, los educadores –lejos de ser sujetos pasivos– asumen cotidianamente la resolución situada y a pequeña escala de problemas educativos complejos.

¿Individual o colectivo?

Dos ejes fuertemente interrelacionados resultan fundamentales para comprender las disposiciones propias de los docentes en relación con el conocimiento: el dispositivo escolar y las condiciones laborales. El dispositivo curricular escolar supone una serie de condiciones para llevar a cabo el trabajo con el conocimiento; entre ellas son comunes la secuenciación, la división gradual en correspondencia con las edades del estudiantado, el sistema presencial, homogéneo y sincrónico como forma privilegiada de socialización de los objetos de estudio y la consecuente escisión de los objetos de sus contextos y lógicas de producción. Por su parte, las condiciones del trabajo docente han tendido a establecer a los procesos de enseñanza como un problema a ser resuelto por

la figura del maestro o profesor de manera individual. La proliferación de la oferta de capacitaciones destinadas a los trabajadores docentes de los diferentes niveles muchas veces refuerza nociones tradicionales sobre la labor y los procesos de formación, donde se apuesta a la mejora del desempeño personal en el ámbito profesional. En términos generales, se suele soslayar el carácter colectivo e institucional que es constitutivo del trabajo docente privilegiando, como vía de solución para los problemas de la enseñanza, la provisión de unas herramientas acotadas y especialmente diseñadas a tal fin, que lograrían subsanar las falencias de los individuos enseñantes.

En este contexto, reponer la centralidad del conocimiento como estructurante del trabajo docente implica tanto volver sobre las particularidades propias del dispositivo escolar, como asumir el carácter colectivo e institucional de las prácticas de enseñanza como punto de partida para el desarrollo profesional. En este marco, cobra sentido repensar los procesos de formación docente, entendiéndolos como aquellos que comienzan en el profesorado y concluyen con el retiro de la actividad, ya que es en estos procesos

donde se juega la revinculación de los educadores con el conocimiento. La formación docente inicial y la que actualmente se denomina “permanente” demandan dispositivos específicos, que se encuentran en correspondencia con cada una de las etapas del desarrollo profesional a las que están destinadas. No obstante, pueden compartir el mismo principio ordenador: ligar el dominio de la investigación, como modo de reapropiación de las lógicas de producción del conocimiento, con el dominio de la enseñanza.

Hoy es necesario que las aulas se configuren masivamente como el lugar donde se producen unos tipos particulares de conocimientos, entre ellos también conocimientos disciplinares, ya que las preguntas que orientan la investigación en los distintos dominios de un campo específico no refieren generalmente al proceso formativo. Es preciso generar las condiciones para una reapropiación situada de esos saberes, a fin de superar el carácter prescriptivo con que se suelen presentar las didácticas específicas en la formación inicial docente. Pensar el aula como ámbito de producción de conocimientos resulta posible cuando los educadores logran constituir esa producción como el eje vertebrador de su labor. Existen experiencias interesantes, aunque aisladas, en esta línea que muestran notables mejoras tanto en la calidad educativa, como en las condiciones del trabajo (cuestiones, como se sabe, imposibles de escindir). Esto, lejos de suponer la conversión de los docentes en investigadores científicos de carrera, lo que permite es recuperar la dinámica de la indagación, basada en la formulación de preguntas e hipótesis de trabajo que se abordan de manera colectiva y colaborativa. Estas experiencias ocurren en el marco de instituciones comprometidas con la formación en tanto dispositivo que puede generar las condiciones para una vinculación intensa (investigativa) con el campo del saber. Es importante recordar que las condiciones y el desarrollo del trabajo docente son el sustrato donde se configura cierta subjetividad colectiva (la identidad del trabajo, tal como enseñó ya hace tiempo la antropóloga Elsie Rockwell). No parece aceptable que en pleno siglo XXI el conocimiento pueda ser establecido como un objeto externo y ajeno a la subjetividad docente, sólo abordable de manera parcial y mediatizada técnicamente por los procesos de enseñanza, relegando a un segundo plano la dimensión política de la mediación.

Sin embargo, tampoco puede soslayarse la importancia fundamental de las intervenciones pedagógicas producidas en el desarrollo de la actividad. Se trata de la dimensión que tradicionalmente ha definido el quehacer específicamente docente. Si bien el campo de las intervenciones pedagógicas se encuentra ampliamente reconocido como constitutivo del trabajo, la producción de saberes específicos generados en los contextos de enseñanza no ha corrido la misma suerte. Por cierto, la tendencia al reconocimiento de la producción de saberes pedagógicos a partir de la indagación sobre las propias prácticas en tanto dimensión relevante del proceso de trabajo es bastante reciente, y se ha extendido más en el campo de los estudios sobre el tema y en la reflexión gremial que en el sentido común, aun en el sentido común docente.

¿Cómo se hace?

Esta resistencia al reconocimiento de la producción de saberes pedagógicos como parte del trabajo docente radica quizás en la tendencia a otorgarles a estos saberes un carácter más bien espontáneo. En este sentido, la tradición constructivista señaló la distancia entre el logro alcanzado en la actividad entendida como secuencia de acciones, y la conceptualización de esos logros, vale decir en la identificación de los conceptos pragmáticos que organizan la actividad. El mundo de las prácticas de enseñanza parece haber estado caracterizado por la profusión de indicaciones e ingenierías didácticas, y a la vez por la supuesta imposición de la intuición por sobre aquellas prescripciones en el quehacer cotidiano de las aulas. Esta distancia entre prescripciones y tareas efectivamente realizadas se suele leer como hiatos, una ruptura producida por el imperio de las

circunstancias que amerita una serie de acciones *ad hoc* por parte de los docentes que “reaccionan” de forma espontánea. El origen de estas acciones/reacciones puede buscarse en la trayectoria laboral y formativa de los docentes, es decir, en la experiencia (los “saberes experienciales” tal como los llamó el filósofo canadiense Maurice Tardif (1)). Aparentemente, sería la falta de objetivación de estos saberes pedagógicos lo que no estaría permitiendo construir un corpus de conocimiento específico sobre las prácticas de enseñanza que efectivamente se producen en el proceso de trabajo. De ahí que se reconozca que en la práctica se hace, se resuelve, pero no se puede explicar cómo se hace. Efectivamente, las razones que dan cuenta de la lógica de la acción pueden coincidir o no con los propósitos iniciales de maestros y profesores (el dominio de una actividad o la apropiación de unos saberes por parte de los estudiantes); en cualquier caso, la resolución de los problemas de la enseñanza rara vez se expresa en un discurso propio por parte de los docentes sobre los saberes pedagógicos que ponen en juego.

Si se entiende por saberes pedagógicos la capacidad de producir soluciones situadas a los problemas y los desafíos de la enseñanza, resulta necesario ponderar los esfuerzos que desde diferentes lugares se vienen realizando para, precisamente, reconstruir y recuperar esos saberes como lo que son: producción de conocimiento pedagógico por parte de los docentes en situación de trabajo (2). En este sentido, el reto consiste en procurar para el conjunto de los docentes el acceso a las herramientas analíticas necesarias para transformar las prácticas pedagógicas en objeto de investigación por parte de quienes producen esas prácticas. Estos instrumentos permiten objetivarlas, cotejar la relación entre las decisiones tomadas *a priori* y el desarrollo de la actividad, y recuperar sus huellas, es decir, los efectos de aprendizaje. Contar con este bagaje posiciona a los docentes en un lugar de mayor autonomía relativa, ya que por un lado les permite apropiarse del proceso de trabajo, y por otro (y como consecuencia de lo anterior), contar con los elementos necesarios para producir las transformaciones que demanda el contexto actual, a fin de garantizar aquello que la sociedad demanda a los docentes: el desarrollo de procesos de enseñanza inclusivos.

La concepción situacional y multidimensional del trabajo en las escuelas implica tanto el reconocimiento de los procesos de producción de los saberes pedagógicos, como una relación activa, sistemática y sostenida en el tiempo con el conocimiento. Quizás en la recuperación del vínculo entre investigación y enseñanza se encuentre el signo de época que señale la configuración por venir del trabajo docente. ■

1. Maurice Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2004.

2. En esta línea avanzaron los trabajos de Gloria Edelstein (*Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires, 2011), Gary Fenstermacher y Virginia Richardson (“La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza”, en *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. I, N° 3, 1998), Flavia Terigi (*Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*, Buenos Aires, Santillana, 2012), Andrea Alliaud y Daniel Suárez (*Saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/Clacso, Buenos Aires, 2011), Donald Schond (*La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona, 1992), Philippe Perrenoud (*Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó/Secretaría de Educación Pública, 2004), René Rickenmann, “Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de la identidad profesional”, *Eccos*, Revista Científica, Vol. 9, San Pablo, 2007), Pierre Pastré (“Apprendre à faire”, en E. Bourgeois y G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*, PUF, 2006) e Yves Clot y Frédéric Yvon (“Apprentissage et développement dans l’analyse du travail enseignant”, *Psicología de la Educación*, San Pablo, 2004), entre otros. Por su parte, la Asociación Gremial Docente ha puesto el énfasis en la formación en procesos de sistematización del trabajo.

*Directora de Investigación de Prácticas Pedagógicas de la UNIPE.
© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE:
Universidad Pedagógica

INNOVAR ANTES QUE REPETIR

11 de septiembre de 2030

por María del Carmen Feijoó*

Es 11 de septiembre de 2030. Casi como un espécimen histórico, me invitan al acto del Día del Maestro en una escuela del barrio. El escenario me resulta familiar: siguen los bancos de fórmica y el pizarrón verde, siempre ubicado –como diría el investigador Emilio Tenti Fanfani– al frente y con el escritorio al lado, bastante parecido a la disposición del Normal N° 5 en el que yo estudié.

Los chicos, en cambio, son distintos: evidencian las transformaciones nacionales, las migraciones del Lejano Oriente y de los países latinoamericanos y el creciente bienestar, especialmente para los más pobres. Se advierte fácilmente en sus condiciones físicas, en su vestimenta y también en sus útiles, entre los que llaman la atención los equipos informáticos, coloridos, chiquitos y presentes en todas las mochilas.

Entre los chicos se tratan amistosamente y las chicas comparten los bancos con los varones, aunque a veces hay cierto ensimismamiento con la máquina. Una nueva estética está naturalizada. Lucen múltiples piercings, tatuajes y agitan sus pelos de colores. Son autónomos hasta para decidir su construcción del yo.

¿Y los docentes? Son jóvenes de entre 20 y 30 años, formados en los comienzos del siglo XXI. Predominan las mujeres, y su estética no es muy distinta a la de los alumnos. Están ahí por elección vocacional, incluidos en un proceso de actualización permanente autoadministrado, mayormente virtual (1). Parecen acostumbrados: son los alumnos que accedieron a su primera computadora con aquella política que se generalizó en toda la región –Ceibal en Uruguay, Conectar Igualdad en Argentina– para dar el salto de una profesión de libros y cuadernos a la educación con las nuevas tecnologías.

Este nuevo perfil formativo no puede examinarse comparándolo con los conocimientos y prácticas de cuando yo fui al Normal: en este mundo moderno, la política educativa ha logrado motivar comportamientos creativos. El viraje –la apuesta por la innovación más que por la repetición exasperante de lo que se hacía bien– resultó la clave del éxito en la transformación de la educación argentina. País nuevo, educación nueva. Para los maestros significó una verdadera transición, ya que provenían de una cultura que se digitalizaba progresivamente; no fue una ruptura. Así como antes reclamábamos la provisión adecuada de tizas y pizarrones, ahora se exige conectividad rápida, infraestructura, buen equipamiento y acceso a bases de datos diversificadas.

Es verdad, a veces hay problemas en el diálogo intergeneracional. Pero no entre estudiantes y docentes –bastante parecidos entre ellos– sino entre docentes y autoridades educativas. Algunos directivos se encuentran todavía cercanos a la “maestra serial” –como aquella célebre obra de Gonzalo Demaría– que con el *Civilización o Barbarie* en la mano quieren homogeneizar toda diferencia. En el fondo, les cuesta aceptar que este nuevo modelo educativo los ha descentrado, y que el proceso de enseñanza-aprendizaje es hoy más autónomo que el de la época del silabario. No obstante, en el debate que se está llevando a cabo acerca de la forma en que la institución escolar va a sobrevivir también hay que recomponer los vínculos en las escuelas y pararse sobre una tradición. Nada sería peor que en nombre de la modernidad, aniquilar el pasado. ■

1. Leandro Bottinelli, “No tan distintos: los nuevos estudiantes de formación docente”, <http://unipe.edu.ar/observatorio-educativo/?p=217>

*Investigadora de la UNIPE.
© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

¿El conocimiento es un bien distribuible? ¿El maestro es un funcionario o un trabajador? ¿La escuela requiere de los estudiantes la capacidad de aprender o la desarrolla? Estas y otras preguntas plantean –y responden– los autores, quienes también problematizan el concepto de “inclusión”.

Educación en el posneoliberalismo

Subjetividad estatal y formación docente

por Sebastián Abad y Ana Pereyra*

Nos proponemos comenzar a pensar un camino para superar o neutralizar la relación instrumental con el saber que es dominante en nuestra época, particularmente en la escuela y en otras instituciones formativas. Para ello, presentamos el significado de la mediación política implícita en un proceso formativo institucionalizado, la subjetividad que esta mediación presupone y conectamos dicho argumento con una propuesta sobre los lineamientos generales para un modelo de formación docente.

1 En nuestros días, una paradoja distingue al colectivo docente de otros colectivos profesionales. El trabajo docente se complejizó y se desprestigió al mismo tiempo. Esta complejización fue atribuida a una serie de cuestiones: la masificación escolar, los cambios en los diseños curriculares en consonancia con la proliferación de conocimientos en distintas áreas, la expansión de fuentes de acceso a la información consideradas “legítimas”, el incremento de las demandas “clientelares” que los padres plantean a la escuela, el mandato de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza escolar, la ruptura de la alianza histórica entre familia, comunidad y escuela y la erosión de la autoridad docente, entre otras. El problema se hace visible en el horizonte de la lógica fundamental de la actual configuración social. Según esta lógica, el modo preeminente de constitución de lo social y, por ende, de producción de subjetividades acontece en el mercado como principio de “igualación” y sustento de la convivencia. El consumo es el modo predominante de identificación social.

Esta condición de época delimita el territorio de la crisis que enfrentan los gobiernos constitucionales posneoliberales. Si designamos el fantasma neoliberal como “Consenso de Washington”, el eje del posneoliberalismo sería, al menos en el plano educativo, el concepto de inclusión. Las políticas de inclusión fueron y son diversas. Con el fin de promover la igualdad social, no sólo se centraron en igualar las oportunidades de acceso, sino que pusieron el foco en equiparar la calidad de la oferta, en mejorar las condiciones laborales de los docentes, en construir los mejores edificios en las zonas más desfavorables, en dotar de más y mejores recursos a la educación pública.

2 Gran parte de estas políticas se afirmaron sobre un supuesto problemático. Conviene examinarlo para enfrentar el problema de la formación docente sobre bases conceptuales firmes. Este supuesto afirma que el saber y el conocimiento tienen el mismo estatus que los ingresos laborales de los docentes, las condiciones edilicias o los recursos didácticos disponibles como libros, computadoras o programas informáticos. Hoy consideramos que las

supuestas desigualdades naturales de talento son en verdad de carácter social. Ante estas desigualdades, el saber escolar se democratizaría si se implementara un conjunto articulado de políticas sociales distributivas. Ciertamente, tan pronto concebimos al conocimiento como un bien más, imaginamos que es distribuible.

Ahora bien, ¿es el conocimiento un bien distribuible? No, no lo es. No es una mercancía que podamos comprar o vender. El conocimiento es inescindible de la actividad humana y en última instancia del deseo. La distribución de bienes entraña una exterioridad entre el sujeto y el bien distribuido que el conocimiento –pensado como apropiación de un mundo simbólico– por definición excluye. En el ámbito de la formación, el conocimiento es la resultante de la actividad conjunta entre docentes y alumnos. Requiere de un alto grado de implicación recíproca, de responsabilidad respecto de la comunidad de referencia. La relación no instrumental con el conocimiento resulta de un vínculo político que opera productivamente en la construcción de lazos sociales y en la solidaridad que éstos hacen posible.

¿De dónde procede el férreo supuesto del carácter distributivo del conocimiento? Pensamos que en rigor deriva, en el razonamiento político, de otro supuesto más general, que podríamos formular del siguiente modo: si afectamos preeminentemente las condiciones materiales y generamos políticas distributivas del ingreso conducentes a la igualdad social, el vínculo político se recompondrá por sí mismo. Así pues, el gran supuesto posneoliberal es que el lazo social es un efecto de la distribución progresiva o igualación social. Según hemos visto, cuando lo trasladamos al mundo educativo todos los términos del proceso formativo se piensan como instancias exteriores al sujeto y susceptibles de distribución, incluso el conocimiento. El corolario de esta línea de razonamiento es la reducción de lo formativo –de su lógica y subjetividad específicas– a un conjunto de recursos.

Esta constelación conceptual se encastra de modo singular con la lógica dominante de la actual configuración social. Al intentar revertir los efectos del neoliberalismo, el posneoliberalismo hace hincapié, como vimos, en la distribución progresiva. De esta manera, introduce una forma de igualación que no es formativa o específicamente escolar, sino, en última instancia, socioeconómica. De ese modo, la autonomía y significado político del proceso formativo pasan a un segundo plano en detrimento de sus condiciones. Más allá de sus intenciones, el posneoliberalismo refuerza de este modo la preeminencia del consumo y del mercado como principios reguladores de lo social. ¿En qué sentido? Al tramitar en la escuela ante todo la igualación social (distribución) y sólo en menor medida la homogeneidad política (lazo y solidaridad a través de la formación). La fuente de legitimación del saber escolar hoy es la utilidad, el valor de cambio, que tiene como horizonte el mercado. Si en eso reside la legitimación del saber, ¿podríamos tener una relación con el saber que no fuera instrumental?

3 Si pretendemos instalar una lógica ciudadana, ligada al lazo social, en la escuela, el eje problemático central no es ya la distribución, sino el aprendizaje. Si bien todas las condiciones que lo hacen posible experimentaron en los últimos años una mejoría (inversión educativa, salarios docentes, infraestructura edilicia, útiles tecnológicos a disposición de los alumnos, etc.), persisten, sin embargo, problemas y brechas de aprendizaje. La persistencia de estos fenómenos nos conduce a plantear dos hipótesis sobre el problema y unas líneas de trabajo para lidiar con él. La primera hipótesis sostiene que, en la actualidad, los problemas y las brechas del aprendizaje se explican por el hecho de que la escuela no desarrolla la capacidad de aprender, sino que la da por supuesta y opera como si ya estuviera dada en los estudiantes. Esta suposición, para decirlo de modo simplificado, impide realizar la expectativa política de las políticas de inclusión, es decir: revertir el condicionamiento social de los aprendizajes. Ahora bien, ¿cómo sería posible revertir dicho condicionamiento –insistamos– si no es produciendo la capacidad de aprender?

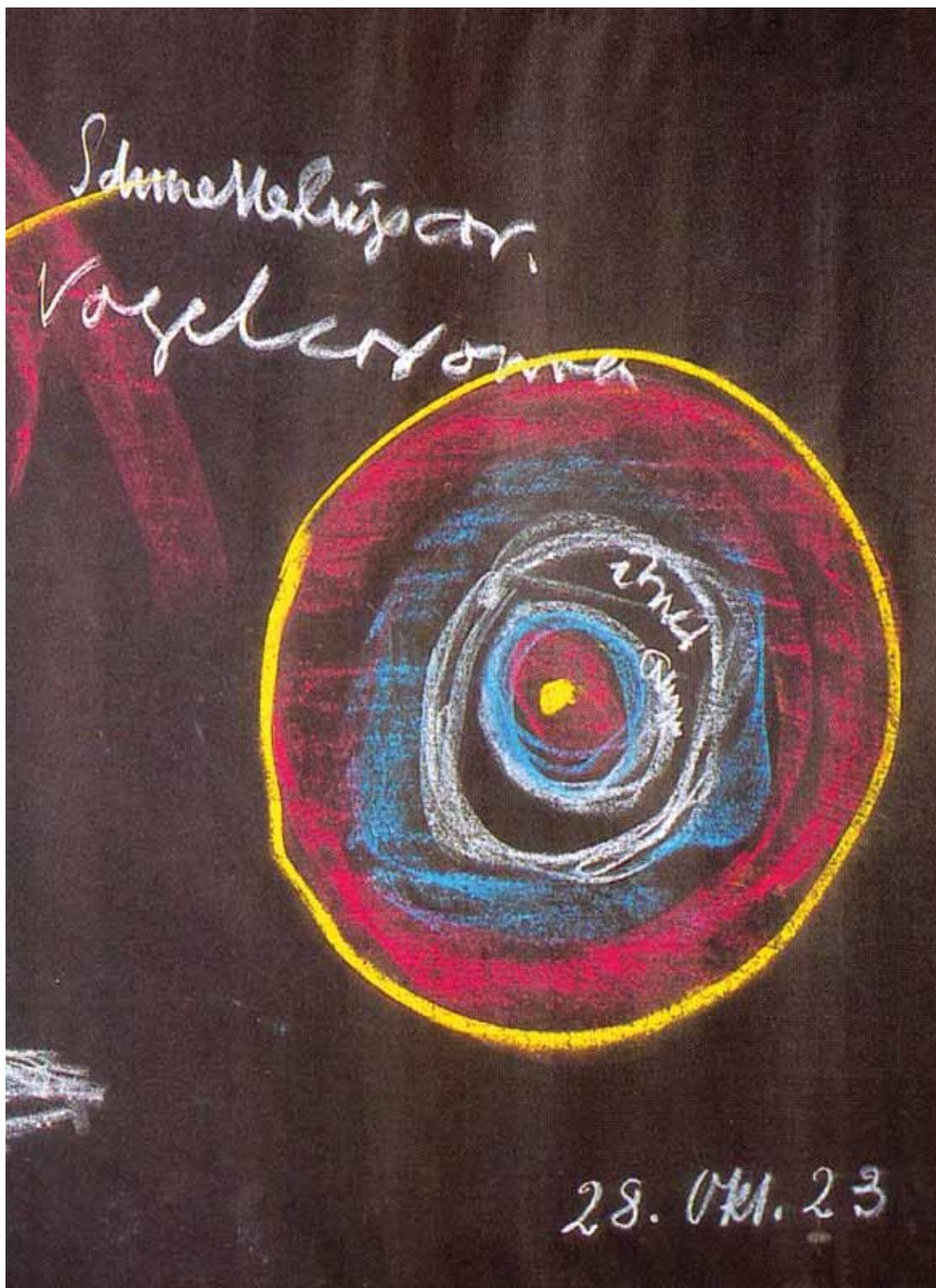
Este enorme cambio de tendencia sólo podría acontecer si se interviene profundamente en el actual modelo de formación docente. ¿Cuáles son entonces los desafíos de esta formación? Nuestra segunda hipótesis sostiene que la escuela puede desarrollar la capacidad de aprender si pensamos la formación docente como la constitución de la subjetividad mediadora.

¿Cómo se piensa esta subjetividad mediadora? Antes que nada, debemos superar dos posiciones del actual debate en la profesionalización de maestros y profesores. Una de ellas renuncia al carácter político de la mediación pedagógica y concibe a la docencia como profesión liberal. Es la posición que, al afirmar al máximo la autonomía y la distancia con la ética estatal pierde todas las referencias comunes y disuelve la lealtad a la comunidad política. Por ello, piensa que el Estado invade y cercena la libertad y la productividad creadoras. La segunda posición enfatiza la desprofesionalización y con ello se concentra casi exclusivamente en el proceso de asalarización y pérdida de sentido que el trabajo tiene para los propios docentes. Los docentes quedan enfrentados al Estado patrón, regulador y confiscador de la plusvalía. Pero esta posición, que mira a la docencia como agregado estadístico, no alcanza a ver que ser docente consiste en tomar decisiones político-institucionales de índole vincular y curricular, es decir, cursos de acción originales basados en la comprensión del espíritu de las normas.

Proponemos, en cambio, un modelo de formación docente basado en el carácter político de la mediación pedagógica. En este caso, los docentes son pensados como funcionarios públicos e importa más su desarrollo profesional (formación orientada a la construcción de la comunidad política) que su profesionalización (énfasis en la adaptación funcional al mercado). Ahora más que nunca, la formación de esos funcionarios (los docentes) debe ser pensada al detalle. En efecto, en la mediación político-estatal implícita en la docencia, el

Dossier

Pensar la educación



Rudolf Steiner, *La corona de la mariposa*, 1923 (fragmento, gentileza Museo Nacional de Bellas Artes)

máximo dominio de la actividad situada expresa, a su vez, la máxima adecuación con el sentido de las leyes promovidas por la autoridad política. Para comprender que esto no es un contrasentido, recordemos que todo acto de obediencia política supone la autonomía. La obediencia ciega no es obediencia política. Así, por ejemplo, obedecer el mandato de la inclusión social supone un pensamiento pormenorizado de las operaciones necesarias para que la escuela no requiera, sino que desarrolle el aprendizaje. El complejísimo mandato político implica entonces una complejísima articulación institucional e implicación subjetiva.

4 Pasemos ahora a las líneas de trabajo. ¿Cuáles son las experiencias formativas imprescindibles, los componentes de la formación docente? Un dispositivo curricular que combine en forma adecuada el trabajo en torno a textos del saber y en torno a situaciones. Esto es, un dispositivo curricular que:

- Se ocupe de construir las disposiciones básicas elementales requeridas para el aprendizaje y la enseñanza de cualquier disciplina: leer, escribir y argumentar.

- Proponga una formación disciplinar que no escinda teoría de metodología de la investigación, que vincule desde el inicio a los docentes con la producción de conocimiento en un campo disciplinar específico. El único modo en que un docente puede tomar decisiones apropiadas sobre la selección de contenidos propuestos en un diseño curricular que puede resultarle demasiado extenso es que conozca las preguntas centrales de investigación y las metodologías que movilizan a la comunidad académica de referencia, incluidos los dispositivos instrumentales.

- Esté pensado en base a situaciones laborales de los propios docentes en formación, orientado al dominio de la actividad. Se trata de que los formadores conduzcan un proceso de análisis de situaciones de trabajo que comprometa problemas de enseñanza disciplinar o problemas vinculares considerados como relevantes por los formadores para el desarrollo profesional de los docentes en formación. Para que esta conversación sobre las situaciones que más nos desafían en nuestro trabajo sea productiva, para que tenga efectos en lo que los docentes hacen a partir de lo que dicen, se requiere que los formadores hayan reconstruido la estructura conceptual de la situación y tengan hipótesis acerca de cómo y por qué a los docentes en formación les pasa lo que les pasa en el aula.

5 Recapitulemos. Sin una intensa mediación político-institucional, la relación de docentes y estudiantes con el saber se instrumentaliza. La mediación formativa es la construcción de lazos solidarios y capacidades de aprendizaje en conformidad con principios generales legítimos de la comunidad política. Por esta razón, los responsables de la mediación son funcionarios públicos cuya formación es un asunto estratégico y prioritario. Por el contrario, formar a un docente como un actor social que defiende un interés particularista o un libre pensador que no se orienta por referencias compartidas de la comunidad política es no ver a ese sujeto como un funcionario público. ■

*Director del Centro de Pensamiento Contemporáneo de la UNIFE y Secretaria de Investigaciones de la UNIFE, respectivamente.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIFE: Universidad Pedagógica

LOS NUEVOS CONOCIMIENTOS

El futuro es hoy

por Daniel Filmus*

El futuro exige profundos cambios en los saberes que transmitirá la educación y el sistema educativo debería, por lo tanto, adaptarse a estas transformaciones. Es difícil predecir los contenidos concretos que deberán enseñarse en las distintas disciplinas. En parte, porque muchos de ellos aún no han sido creados. Pero sí es factible afirmar que asistiremos a profundas modificaciones en el tipo de conocimientos con que se formarán nuestros niños, niñas y jóvenes.

Este cambio no sólo está íntimamente vinculado a los nuevos requerimientos de saberes y perfiles profesionales que se plantean en el mundo del trabajo. También está relacionado con el tipo de capacidades que se necesitan para comprender la realidad y participar política y comunitariamente en sociedades cada vez más complejas.

Aún hoy, el tipo de saberes que predomina en gran parte de nuestras escuelas es atomizado, memorístico y enciclopédico. Está desvinculado de la realidad de nuestros jóvenes y dificulta la comprensión de los procesos tecnológicos y sociales que ocurren fuera de ellas.

Este tipo de saberes que hoy resulta obsoleto tuvo su razón de ser en las condiciones laborales y sociales que predominaron hace más de un siglo. En el plano social y político, la escuela debía formar para un mundo relativamente estable, donde predominaban mucho más las certezas que las incertidumbres.

Actualmente, la rápida obsolescencia de las tecnologías y la modificación de los requerimientos del mundo del trabajo obligan a pensar en una recalcificación permanente y en un cambio continuo.

Las competencias que se exigen para acceder al mercado laboral se aproximan a las que se requieren para comprender y participar en la vida sociopolítica. Por ello, el conocimiento que brindan las escuelas no sólo debe permitir comprender los procesos tecnológicos, sino también los procesos sociales que generan las formas de distribución de los bienes producidos.

Por otro lado, ninguna de las transformaciones necesarias en la educación ingresará en las aulas si no es a través de maestros y profesores. Se requiere mayor cualificación y profesionalidad en el trabajo docente, que no podrá limitarse a aplicar tecnologías y conocimientos creados por otros. El docente debe crear y recrear los conocimientos aprendidos para aplicarlos a una realidad cada vez más cambiante.

La paradoja principal respecto del futuro de la educación es que, en un mundo plagado de incertidumbres, poseemos una única certeza: el conocimiento ocupa un lugar cada vez más importante en el desarrollo de las naciones y en las condiciones de vida de sus habitantes.

En educación el futuro es hoy. Los valores y los conocimientos con que actualmente se formen nuestros jóvenes definirán el perfil del país de las próximas décadas. Educar es una apelación permanente a la utopía, porque el resultado de esta acción sólo se puede realizar en el futuro. Futuro que desconocemos, pero que imaginamos como nuestros hijos se lo merecen: pleno de democracia, justicia social y libertad. ■

*Secretario de Asuntos Relativos a Malvinas de Cancillería. Ex ministro de Educación de la Nación.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIFE: Universidad Pedagógica



Sub.coop

Las relaciones entre Estado e Iglesia han sido históricamente tensas a la hora de definir la legitimidad del poder religioso en la vida social. A pesar de la autonomía ganada en otras áreas, la democracia no logró que el poder político recupere el control pleno en el terreno de la educación.

Avance del catolicismo educativo

En el nombre del Estado

por Sol Prieto*

¿Cómo se relacionan el Estado y la Iglesia en la educación argentina? Desde las Provincias Unidas del Río de la Plata hasta la última dictadura militar, el vínculo entre la Iglesia Católica y el Estado en el ámbito educativo ha sido un reflejo del ajuste laico de cada momento. Pero el alfonsinismo y el kirchnerismo, que tuvieron políticas de autonomía activa, fueron incapaces de reproducir en el ámbito educativo las transformaciones que lograron en el campo de las relaciones entre Iglesia y Estado: el alfonsinismo logró el divorcio vincular, pero perdió el Congreso Pedagógico; el kirchnerismo logró el matrimonio entre personas del mismo sexo, pero la matrícula en las escuelas confesionales creció como nunca antes, y en nueve provincias está prevista la incursión religiosa en la educación pública. Los cambios estructurales en las instituciones educativas que empezaron durante el desarrollismo explican esta disociación. Si el principal objetivo de la Iglesia hasta 1955 había sido la enseñanza católica obligatoria en las escuelas públicas, esta meta cambió durante las últimas seis décadas, cuando la Iglesia empezó a crecer en el campo de la educación creando y sosteniendo escuelas privadas. La obtención de subsidios, el acceso a cargos clave de las carteras educativas y los vínculos con las autoridades provinciales son las estrategias institucionales de influencia de la Iglesia. Cuán laico o confesional es un sistema educativo ya no depende tanto

de los debates nacionales, sino que se define provincia por provincia.

Heterogeneidades provinciales

En los últimos diez años, el kirchnerismo buscó construir –al menos en lo que respecta a su discurso– un Estado cuya agenda no estuviera marcada por “las corporaciones” o grupos de presión, incluida la Iglesia Católica. El conflicto con el obispo Baseotto, la ley de matrimonio igualitario, la ley de identidad de género, la ley de salud sexual y reproductiva y la ley de educación sexual no pueden pensarse por fuera de un Estado que, con tensiones y negociaciones, ganó autonomía en relación a la esfera religiosa. Sin embargo, la desmonopolización del sistema educativo se aceleró más que en cualquier otro ciclo histórico y la heterogeneidad entre las provincias nunca fue tan alta.

Un fenómeno que se hace visible en varios datos: mientras que Córdoba transfiere más del 23% de su gasto educativo al sector privado, Formosa transfiere apenas el 2,4%. Santa Fe y la Ciudad de Buenos Aires también transfieren alrededor del 20% del gasto educativo al sector privado, constituido en su mayoría por escuelas confesionales católicas.

Con diversa intensidad, las Constituciones o leyes educativas provinciales establecen la incursión religiosa en la escuela pública en Salta, Tucumán, Jujuy, Catamarca, Santiago del Estero, Córdoba, La Pampa, San Juan y San Luis. En Salta, hace apenas un año, el gobernador Urtubey

mantuvo la enseñanza religiosa en las escuelas públicas a pesar de un fallo adverso de la Corte Suprema de esa provincia, argumentando que más del 90% de los salteños son católicos.

Los responsables de las direcciones de Gestión Privada de las provincias tienen, en su gran mayoría, vínculos aceitados con las cámaras que agrupan a los colegios católicos o con las vicarías en educación de las diócesis. Estas designaciones reflejan los acuerdos propios de lo que Juan Esquivel (1) denomina “laicidad subsidiaria”, es decir, un Estado con una fuerte matriz católica en su génesis e historia, en el que los procesos de democratización y de reconocimiento de nuevos derechos conviven con la intermediación de actores religiosos en la ejecución de las políticas estatales. La historia que explica esta dinámica es la historia de las instituciones que moldearon el sistema educativo argentino actual.

Vaivenes históricos

A principios del siglo XIX, mientras el Estado daba sus primeros pasos, las élites argentinas oscilaban entre garantizar la libertad religiosa para atraer a los inmigrantes y reproducir el legado colonial de la hegemonía católica. La Constitución de 1853 reprodujo esta ambigüedad reconociendo la libertad religiosa, pero al mismo tiempo estableciendo el sostenimiento del culto católico. La relación de complementariedad o interdependencia entre la Iglesia y el Estado se reflejó en el ámbito educativo: la Iglesia tenía más historia, más escuelas

y más maestros que el Estado. Ya en aquel momento, los gobernadores se dividían entre los que querían educación obligatoria y laica, y los antiliberales que enfatizaban los valores católicos y tradicionales.

Este equilibrio cambió en 1882, cuando empezó la discusión sobre la Ley 1.420, a partir de un decreto presidencial que llamaba a un Congreso Pedagógico Nacional. El catolicismo movilizó a sus mejores cuadros laicos –como Pedro Goyena– para defender la enseñanza religiosa en la escuela pública, que quedaba excluida del horario de clase en el proyecto oficial. Pero la derrota en el Congreso y el empate en el Senado cristalizaron el triunfo cultural del progresismo.

El golpe fue duro y condujo a la Iglesia a revisar su estrategia. Por un lado, intervino en las leyes provinciales de educación –en Córdoba, Mendoza, Río Negro y Santa Fe la enseñanza católica fue obligatoria– y por otro organizó a las escuelas privadas. En 1910 se celebró el primer congreso pedagógico de educación católica, y cuatro años más tarde la Conferencia Episcopal Argentina decretó un plan de enseñanza religiosa para todas las escuelas católicas del país. “La Iglesia tiene el derecho por naturaleza y sobre cualquier poder humano a exigir que en toda escuela, pública o privada, la educación de los jóvenes esté bajo su jurisdicción”, era parte del texto del decreto. En ese mismo año se fundó la Universidad Católica Argentina para formar a las élites dirigentes, y en 1925 se creó un Consejo de Educación Católica bajo la órbita de la Conferencia Episcopal.

Este momento defensivo en el que la Iglesia se retiró del Estado educador, coincidió con su radicalización ante la ofensiva liberal de Julio A. Roca y la encíclica *Santa Qura*, opuesta al paradigma de la modernidad. Ambos factores reforzaron la idea de proponer un catolicismo para toda la vida y en todas las esferas sociales. Los Círculos Obreros, la Unión Católica con sus organizaciones de mujeres, de estudiantes y de profesionales fueron las claves organizativas de este proyecto integrista.

Esta propuesta hizo mella en los gobiernos autoritarios inaugurados por el golpe de 1930. El acuerdo entre las Fuerzas Armadas y la Iglesia inauguró un prolongado proceso de cristianización y militarización de la sociedad (2) que se reflejó en la enseñanza de contenidos religiosos en la materia de “Enseñanza Moral” y en el establecimiento de la educación católica obligatoria en todos los niveles a partir de 1943. La ecuación consistía en un cruce de legitimidades: la Iglesia podía darle al sistema educativo contenidos morales que reemplazaran los valores liberales y democráticos, y a cambio contaba con la estructura del Estado para expandir el catolicismo a todos los argentinos.

Poco tiempo después, la competencia entre el peronismo y la Iglesia por darle un sentido integral a la vida se trasladó a la esfera educativa a través de un Estado que se puso a la cabeza de la educación religiosa y garantizó la igualdad entre los docentes de escuelas públicas y privadas. El decreto de enseñanza religiosa obligatoria fue convertido en ley en 1947, pero el Departamento Nacional de Instrucción Religiosa dejó de estar a cargo de la Iglesia para ser gestionado por funcionarios públicos, mientras que el rol de la Iglesia en el diseño curricular pasó a ser solamente consultivo. Se trataba de una política que incrementaba la presencia pública del catolicismo, pero al mismo tiempo aumentaba el nivel de control estatal sobre la Iglesia. Siete años después, como consecuencia de las tensiones políticas, la enseñanza religiosa en las escuelas públicas fue abolida. A su vez, a partir de la ley que igualaba los salarios de los

maestros de escuelas privadas y públicas, el peronismo definió que el financiamiento de la educación privada pasaba a formar parte de las responsabilidades del Estado.

El desarrollismo rompió con la política de autonomía estatal y control sobre la Iglesia. La designación del irlandés Luis Mc Kay al frente del Ministerio de Educación, el reconocimiento de los títulos emitidos por universidades privadas –que le costó a Arturo Frondizi parte de su coalición– y las políticas de descentralización de los establecimientos educativos en algunas provincias marcaron el principio de una nueva dinámica en la relación Iglesia-Estado. Este último, reconociendo y financiando a la educación privada, desmonopolizaba el sistema educativo. La Iglesia, luego de fracasar en la estrategia de desplegar la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, se enfocaba en multiplicar, fortalecer, unir y disciplinar a las escuelas privadas. Se creó una superintendencia de educación privada y se anularon los exámenes ante jurados mixtos considerando a las escuelas “unidades administrativas de autogestión” con libertad para emitir sus títulos. Los gobiernos autoritarios que vinieron después del golpe de 1966 pusieron al frente del Ministerio de Educación a un grupo de técnicos, liderados por Antonio Salonia, formados en los Cursos de Cultura Católica cuyos nombres seguirían resonando en la gestión educativa durante décadas.

Las políticas de complementariedad activa del desarrollismo se profundizaron dramáticamente durante la última dictadura: en 1978 se descentralizaron todas las escuelas primarias, lo que favoreció el crecimiento del sector privado

para absorber la nueva demanda educativa. El ministro de Educación designado, Juan Rafael Llerena Amadeo, tenía fuertes vínculos con el Consejo Superior de Educación Católica y defendía públicamente el principio de subsidiariedad de la encíclica *Quaragesimo Anno*, que promovía que la Iglesia se hiciera cargo de la

La descentralización educativa en los últimos veinte años consolidó un sector de salida privada del sistema público.

educación y la caridad y era refractaria a la acción estatal. El sesgo preconiliar en los contenidos, la reforma pedagógica encabezada por el cuadro del Opus Dei a cargo de la reforma franquista, Víctor García Hoz, y la persecución de maestros y alumnos con conductas consideradas subversivas en los establecimientos católicos marcaron una vez más la convergencia de estrategias y el cruce de legitimidades de los regímenes corporativistas previos al gobierno de Perón.

Los límites de la democracia

Al regreso de la democracia, el peso de la Iglesia en el sistema educativo se tradujo

en una presencia masiva en el Congreso Pedagógico que impidió que de allí surgiera una nueva Ley de Educación: los católicos pretendían incluir una cláusula –que no tuvo consenso– que establecía que la legislación educativa tenía que estar embebida en una cosmovisión “originariamente cristiana”. El ímpetu de autonomía respecto a la Iglesia que Raúl Alfonsín le imprimió a su gobierno –con medidas como la legalización del divorcio– no se pudo traducir en una política educativa democrática.

El esfuerzo democratizador del alfonsinismo se quebró con la presidencia de Menem. Sin congresos pedagógicos ni debates amplios, pero con el acuerdo de todos los gobernadores, Menem consiguió los apoyos para sancionar la Ley Federal de Educación en la que se terminaba de descentralizar todos los establecimientos a las provincias, las cuales quedaban a cargo de los salarios, el mantenimiento y la creación de escuelas nuevas. Los acuerdos con el sector privado llevaron a que esta ley establezca que hay una sola educación, “pública”, aunque esta puede ser “de gestión privada”. La designación de Antonio Salonia en la cartera educativa reforzó los vínculos corporativos con los colegios católicos.

Durante el kirchnerismo, estos vínculos se fortalecieron a nivel provincial, y en la mayoría de los casos el incremento en el gasto educativo implicó un incremento en el nivel de transferencia al sector privado.

¿Por qué si en el plano nacional el kirchnerismo avanzó en políticas de Estado que –con matices– desconocen los posicionamientos del catolicismo para pensar la familia, la sociedad y la reproducción, las complementariedades en el siste-

ma educativo se refuerzan? La respuesta está en las instituciones. La descentralización educativa en los últimos veinte años implicó la consolidación de un sector de salida privada del sistema público que permite absorber la nueva demanda educativa, y además genera focos estatales de poder que son más débiles a la hora de gestionar frente a una corporación fuerte y homogénea como el catolicismo educativo.

Sin embargo, la recentralización no es la única salida institucional posible a este problema. Si el crecimiento económico acelera la salida de las clases medias hacia el sector privado –generando segregación educativa– el Estado podría responder con más inversión en la educación pública, pero sobre todo reactivando la marca “escuela pública”, que en un contexto de incremento del consumo aparece en el imaginario de las clases medias como algo abandonado y devaluado, dato que la Iglesia tuvo en cuenta para virar en su estrategia de disputa por la educación de los argentinos. ■

1. Juan Esquivel, “Religión y política en Argentina: la influencia religiosa sobre las decisiones parlamentarias en materia de derechos sexuales y reproductivos”, presentación en el V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población “Las transiciones en América Latina y el Caribe. Cambios demográficos y desafíos sociales presentes y futuros”, 2012.

2. Fortunato Mallimaci, “Catolicismo y militarismo en Argentina (1930-1983). De la Argentina liberal a la Argentina católica”, *Revista de Ciencias Sociales*, N° 4, Universidad Nacional de Quilmes, 1996.

* Socióloga, Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL).

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

Desde 2001, promovemos la excelencia en la educación y la cultura



FUNDACIONES

GRUPO PETERSEN

Tanto en la primaria como en la secundaria los estudiantes aprenden muy poca ciencia. Lo poco que se les enseña, en general, proviene del enciclopedismo del siglo XIX. Algunas pistas para revertir esta situación en un contexto en el que Argentina necesita desarrollar materia gris.

Lecciones para fomentar el pensamiento científico en la escuela

Las preguntas que nadie se hace

por Melina Furman y Diego Golombek*



Gustavo Cimadoro (www.tumblr.com/blog/cima-cima-doro)

Sin repetir y sin soplar: ¿para qué sirve la escuela primaria? Lo primero que viene a la cabeza es lo más obvio: leer, escribir, sumar, restar y otras teclas de la calculadora y, si queda tiempo, algo de historia y geografía. Pero de conocer el mundo que nos rodea, hacerle preguntas a la naturaleza o a nuestro cuerpo, fascinarnos perdidos en las estrellas... poco y nada. O sea: en términos generales en la escuela se aprende muy poca ciencia. Porque cuando hablamos de aprender ciencia, no nos referimos a saberse toditas las capas de la atmósfera, repetir sin equivocarnos las tres leyes de Newton o enumerar una por una las moléculas que forman la membrana de una célula. Nada de eso. Hablamos, sí señor

y sí señora, de aprender a mirar el mundo con ojos científicos. Y en esa mirada hay una combinación única de creatividad con rigurosidad, de capacidad analítica con imaginación, esa gran aventura del pensamiento que nos da herramientas para entender y transformar nuestra realidad de todos los días.

El asunto es que la mejor forma de aprender a construir esa mirada científica del mundo es... haciendo ciencias, lo que no necesariamente implica sapos disecados o, mucho menos, aparatos estrambóticos y laboratorios super-equipados, sino el maravilloso proceso de aprender a investigar. Y para eso hay que aprender a formular preguntas –valga la redundancia– científicas, romperse la cabeza para imaginar cómo responder-

las, analizar datos, entender qué nos dicen, buscar qué dijeron otros antes que nosotros, seguir leyendo, discutiendo, ¡y preguntando de nuevo!

Más allá de las nuevas pedagogías o modas, entrar a un aula de hoy poco tiene que envidiarle a una clase magistral del siglo XIX. Y esto no pasa sólo en Argentina: hace pocos años, un estudio sobre la enseñanza de las ciencias en toda Latinoamérica mostraba un escenario muy inquietante, con clases basadas en la memorización y la reproducción mecánica de los conceptos y muy pocas oportunidades de desarrollar habilidades de pensamiento complejas (1). Y aquí el tamaño también importa: las horas de clase efectivamente destinadas a las ciencias naturales en la escuela pri-

maria son muy escasas, con poco espacio y tiempo para una mirada investigadora del mundo.

Pasemos entonces a la escuela secundaria, en donde las Disciplinas (con mayúscula) hacen su entrada triunfal, y desfilan frente a los ojos de los sufridos adolescentes de manera absolutamente fragmentada, ajena a sus vidas, sin un contexto que les permita apropiárselas y, por qué no, disfrutarlas. De nuevo, entremos a la clase de ciencias (de pie, alumnos) y veremos una enseñanza enciclopédica y, en muchos casos, arcaica: el aprendizaje activo, la indagación o el pensamiento autónomo parece ser que nunca volvieron del recreo.

Veamos algunos ejemplos: piensen en alguien que haga ciencias. ¿Ya está? Apostamos a que imaginaron a un hombre de guardapolvo, con anteojos gruesos, moscas en la cabeza y que sólo abre la boca para que salgan de ella fórmulas incomprensibles. ¿Acertamos? No sólo de Hollywood nos viene esa imagen: también de los libros de texto, los dictados (¡dictados!) y los pizarrones. Y si hablamos de contenidos, muchos saldrán espantados ante la mención de, por ejemplo, la tabla periódica de los elementos, esos símbolos incomprensibles puestos al azar sobre el papel para arruinar la vida de los jóvenes... Pero seguramente no relacionarán esta tabla con una de las mayores aventuras del pensamiento humano: así como Tolkien soñó un anillo para gobernarlos a todos, un tal Dimitri Mendeleiev soñó una tabla donde entrarán todos los elementos del universo, aun los desconocidos. ¿No es fascinante una tabla incompleta, en la que se puedan colar sustancias completamente nuevas y encuentren su lugar?

Pero no: la ciencia escolar tiende a ofrecer respuestas a preguntas que los alumnos nunca se hacen. Y nosotros tampoco. Confiesen: ¿cuántos de ustedes tuvieron semanas de insomnio hasta que por fin se descubrió el bosón de Higgs? Y una vez descubierto, ¿fueron a festejarlo con los amigos al bar más cercano? Convergamos en que si bien es un tremendo avance para la física, no es un contenido que vayamos a aplicar en nuestra vida cotidiana de manera muy sencilla.

¿Y con esto qué? Podría argumentarse que simplemente habrá menos vocaciones científicas en nuestros jóvenes, lo que de por sí ya es bastante grave. En una encuesta a jóvenes de toda Iberoamérica (2) se les preguntó a los chicos cuánto valoraban las clases de ciencias que tuvieron en la escuela secundaria y cuán atractiva consideraban la profesión científica. Y los resultados no deberían sorprendernos: de los chicos que consideraban a las clases de ciencias poco interesantes, muy poquitos respondieron que la profesión científica podía ser un futuro atractivo para jóvenes de su edad. Y (¡por suerte!) viceversa, pasó lo contrario con los que valoraban las clases de ciencias de la escuela: muchos de ellos se imaginaban la profesión científica como un futuro deseable.

¿Saben nuestros alumnos que estudiar una carrera científica y tecnológica en este momento de nuestro país es una excelente apuesta por su futuro? ¿Que hay profesiones con ocupación plena y que las empresas se pelean por contratar a los jóvenes egresados? No, y la escuela tampoco lo fomenta. Por el contrario, pareciera que la ciencia es para genios, para superdotados, para gente que habla en difícil y, sobre todo, para mártires que sacrifican su bienestar económico y social en pos de hacer algo que nadie entiende (y, peor, nadie valora).

Pero el problema va mucho más lejos: no fomentar el pensamiento científico en nuestros alumnos es un tremendo error que se paga en todos los órdenes del desarrollo, individual y colectivo. Las evaluaciones internacionales no son muy alentadoras en este sentido: en pruebas nacionales e internacionales (como las conocidas PISA), que evalúan la resolución de problemas complejos y capacidades de pensamiento autónomo, los resultados de nuestros alumnos son particularmente pobres. En una evaluación que hicimos a más de 3.000 chicos de 130 escuelas primarias de todo el país, por ejemplo, encontramos que sólo un 37% puede resolver preguntas “para pensar”, esas en las que tienen que resolver problemas, analizar datos o imaginar experimentos (3). Si queremos transformar las escuelas en terrenos fértiles para generar una sociedad con mirada científica, queda claramente mucho camino por recorrer.

Cuatro pistas

En ese trayecto, hay algunas pistas sobre qué cosas funcionan. Y la primera gran lección es que hay que empezar temprano. Cuanto antes, mejor. Cualquier padre o tía dedicada sabe que los chicos, desde muy chiquitos, son unos curiosos proto-científicos. Las investigaciones muestran que los cachorritos humanos, desde que son bebés, aprenden testeando hipótesis sobre cómo funcionan las cosas, recolectando datos y haciendo inferencias. Pero también se sabe que para que esa curiosidad propia de exploradores empedernidos siga fortaleciéndose (y no se apague!) hay que educarla. Por eso, es fundamental empezar a construir las bases del pensa-

miento científico desde el jardín de infantes, y poner especial foco en la ciencia que se enseña en la escuela primaria.

La segunda gran lección tiene que ver con el “cómo”. Y lo que muestra una y otra vez la investigación educativa es que, cuando la ciencia que se enseña en las escuelas empieza a poner menos el acento en “qué” se sabe (los conceptos, los hechos) y más en el apasionante “cómo” de la indagación científica, los alumnos aprenden a pensar de maneras cada vez más potentes. Es ese “cómo” de la ciencia

Pareciera que la ciencia es para genios y, sobre todo, para mártires que sacrifican su bienestar económico.

el que hace brillar los ojos de los científicos cuando se enfrentan a un problema o cuando buscan responder una pregunta intrigante. Las experiencias en escuelas de todo el mundo muestran que los chicos, desde muy pequeños, pueden (y disfrutan) participar activamente en el camino de hacer investigaciones en el aula, de debatir, de analizar casos de la historia de la ciencia y resolver problemas conectados con la vida real. Y, en ese proceso, también se reenciende la chispa en mu-

chos docentes que empiezan a mirar con nuevos ojos a las ciencias, a las que antes consideraban un poquito menos que “el cuco” de las materias escolares. Y también redescubren en esas nuevas actividades a muchos alumnos que nunca antes habían sido protagonistas de la clase.

Naturalmente, transformar ese “cómo” en las aulas requiere dar un paso más atrás. Y ahí viene la tercera lección: hay que repensar cómo estamos preparando a nuestros docentes. Sería muy ingenuo (y muy injusto también) pedirle a alguien que enseñe a sus alumnos a investigar activamente el mundo si en su vida como estudiante (en la primaria, en la secundaria y en el profesorado) fue un consumidor pasivo de información acabada. En una investigación que hicimos sobre la formación de los profesores de ciencias para la escuela secundaria, encontramos que las preguntas que tienen que responder los futuros docentes en las evaluaciones de sus carreras son en su mayoría terminológicas, o implican dar simples definiciones (4). Si queremos que el apasionante “cómo” de la ciencia empiece a formar parte del paisaje cotidiano de las aulas, tenemos que incluirlo como un aspecto clave de la formación docente.

Y, finalmente, hay una cuarta gran lección que tiene que ver con la posibilidad de generar espacios de discusión y de trabajo en equipo al interior de las escuelas. Nuestras investigaciones (5) y las de muchos otros muestran a las claras que no alcanza con dar capacitación o recursos materiales. Para cambiar las cosas es imprescindible crear (y sostener, porque los cambios reales llevan tiempo) instancias en las que los docentes puedan mirar

sus propias clases con ojos científicos, analizando qué salió bien y por qué, qué cambiar en una próxima vez y cómo lograr que todos los chicos aprendan.

Transformar la ciencia que se enseña en las escuelas no es un proceso sencillo. Pero es un desafío posible. En una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires, Nicolás nos contaba: “Aprendí que el trabajo de los científicos es buscarle a cada pregunta su respuesta. Aprendí que es bueno aprender cosas”. Como con Nicolás, cada vez que un chico empieza la escuela tenemos entre manos la oportunidad de construir nuevos futuros posibles. Y la recompensa bien lo vale. ■

1. Gilbert Valverde y Ema Naslund Halley, *La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe*, Banco Interamericano de Desarrollo, 2010.
2. Carmelo Polino, “Las ciencias en el aula y el interés por las carreras científico-tecnológicas. Un análisis de las expectativas de los alumnos de nivel secundario en Iberoamérica”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 58, OEI/CAE, 2012.
3. Melina Furman y María Eugenia Podestá, “Contextos institucionales y mejora escolar en Ciencias Naturales: un análisis del programa ‘Escuelas del Bicentenario’”, Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación de la OEI, Buenos Aires, 2014.
4. Melina Furman, Verónica Poenitz y María Eugenia Podestá, “La evaluación en la formación de los docentes de ciencias”, *Revista Praxis y Saber*, Vol. 3, N° 6, Buenos Aires, 2012.
5. Melina Furman y María Eugenia Podestá, *op. cit.*

*Investigadora de la Universidad de San Andrés y el CONICET e investigador de la Universidad Nacional de Quilmes y el CONICET, respectivamente.
© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

Abierta la Inscripción



La Universidad Pedagógica (UNIPE), pública y gratuita, se propone potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo desde una perspectiva de excelencia académica y de investigación.

UNIPE © COMUNICACIÓN - 2015

PROPUESTA ACADÉMICA 2015

U: LICENCIATURAS

U: ESPECIALIZACIONES

U: DIPLOMATURAS

U: POSTÍTULOS

U: TECNICATURAS

Más información:
ingreso@ba.unipe.edu.ar
www.unipe.edu.ar

UNIPE
móvil



unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES



Sub.coop

Los jóvenes de hoy enfrentan nuevos desafíos que no pueden resolver recurriendo a viejos modelos. En esta transición entre un mundo que se termina -y del cual están desencantados- y otro en plena construcción, se valen de las nuevas tecnologías para vincularse con la experiencia y configurar sus identidades.

Una generación en plena transformación

La nueva cultura juvenil

por Fernando Peirone*

Se podría decir que los jóvenes actuales participan de un movimiento tectónico transnacional y trans-clasista cuyos efectos y alcances aún no podemos prever ni evaluar. El modo errático con que se los refiere, con denominaciones tales como “jóvenes y”, “generación multitasking”, “nativos digitales”, “generación Einstein”, “generación multimedia”, “i-generation”, “bárbaros”, “generación post-alfa”, “generación app”, etc., refleja lo inquietante y enmarañado que se han vuelto estos jóvenes para la cultura dominante. Cada uno de estos heterónimos intenta describir y comprender un proceso colectivo de desclasificación de lo sociológicamente identificable que altera desde la lógica familiar, hasta los procesos cognitivos, pasando por la vida institucional, la producción cultural y los dominios del mercado. En cada territorio, en cada sector social, esta alteridad se manifiesta con un registro diferente y vinculado a su coyuntura, pero siempre potente, esquivo, interconectado y resignificando categorías. A propósito de esta irrupción, y asumiendo la responsabilidad de generar una instancia de comunicación y entendimiento, voy

a compartir un remixado de apropiaciones y reflexiones sobre el devenir de la cultura juvenil.

El impacto de las tecnologías

El concepto “generación” nunca alcanzó a reflejar cabalmente formas de conciencia o procesos de identificación. Sin embargo, últimamente, esta idea ha sido revisitada. El norteamericano Howard Gardner y el italiano Franco Berardi, entre otros, vinculan la idea de generación a la tecnología, como el factor que establece un instrumental común, un tipo de sociabilidad y una duración. Antes, dice Berardi, podían pasar “décadas o quizá siglos para que las personas se habituasen a usar una técnica que pudiera modificar las formas de pensamiento y las modalidades de acercamiento a la realidad” (1). Pero con el paso de la cultura alfabética a la cultura digital, la tecnología se convirtió en el común denominador de experiencias vitales, identitarias y transversales. Estas nuevas consideraciones hicieron que se comenzara a hablar de una generación tecnosocial enriquecida al compás de la proliferación de los dispositivos móviles, las aplicaciones y las redes sociales. Es el caso, sin ir más lejos, de Michel

Serres. En su libro *Pulgarcita*, cuyo título refiere a la generación que convirtió a sus pulgares y a los “mensajitos” de texto en una herramienta comunicativa, nos presenta un subtítulo sugestivo: “el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo”. A poco de empezar, el famoso epistemólogo francés nos revela que “las ciencias cognitivas muestran que el uso de la Red, la lectura o la escritura de mensajes con los pulgares, la consulta de Wikipedia o Facebook, no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la tiza o del cuaderno”. Es decir, no sólo se trata de una generación que, como sostiene Manuel Castells, está produciendo “cambios socioculturales de gran calado”, sino que además está experimentando un proceso cognitivo diferenciado y novedoso.

El Informe 2009-2010 del PNUD sobre Desarrollo Humano para Mercosur, dice que los jóvenes de la región suramericana presentan una alta capacidad para actuar y provocar cambios en función de valores, aspiraciones y objetivos propios, siendo las mujeres las que más han desarrollado esa potencia social. Esta “capacidad de agencia”, que presenta una importante vinculación

con las tecnologías interactivas, refleja las destrezas para plantearse y alcanzar metas personales, pero también revela la capacidad social de reaccionar ante la percepción de injusticias y desajustes entre aspiraciones y logros (2). En la misma línea argumental, Fernando Calderón y Alicia Szmukler realizan un aporte que nos ayuda a dimensionar a esta generación tecnosocial. Dicen que ya “es posible pensar en un nuevo tipo de politicidad, entendida como la búsqueda de un nuevo sentido de la vida y de la política” (3), y que esta emergencia se debe en buena medida al uso socialmente incluyente que los jóvenes hacen de las TIC, generando: 1) una expansión inédita de los medios horizontales, 2) un incremento cualitativo de la auto-comunicación de masas y 3) una “modificación en los patrones de conocimiento y aprendizaje”.

Antes de seguir, es bueno aclarar que si bien los jóvenes son quienes más se ajustan a este carácter social, la edad no es un indicador de hierro ya que su alcance se difumina en un espectro etario amplio. Asimismo, hay que decir que entre los jóvenes también “se observan tendencias hacia la inacción, la contracción o incluso hacia la anti-agencia”. En otras palabras, no hablamos de un fenómeno homogéneo sino de una transición que aún no comprendemos acabadamente, ni ha terminado de manifestarse.

Mundos desencontrados

Entre los jóvenes actuales se observa una clara conciencia de la brecha experiencial que se abre entre su modo de habitar el mundo y la cultura hegemónica. Lo que resulta novedoso respecto de otras posturas generacionales es el modo en que asumen esta situación. Hernán Casciari, sin ser joven pero a la vez siéndolo, lo expresa de manera contundente y desembozada: “No hay que luchar contra el mundo viejo, ni siquiera hay que debatir con él. Hay que dejarlo morir en paz, sin molestarlo. No tenemos que ver al mundo viejo como aquel padre castrador que fue en sus buenos tiempos, sino como un abuelito con Alzheimer” (4). Esta desafectación de lo real-hegemónico es un rasgo que caracteriza a buena parte de la generación tecnosocial. ¿Es posible deducir las formas y consecuencias de esa operatoria? Lo intentaré a partir de algunos apuntes de investigación.

En “la lógica de los campos”, Pierre Bourdieu contempla al recién llegado que “trata de romper los cerrojos del derecho de entrada”, y al dominante que, instalado en el poder, “trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia” (5). Considera, incluso, a quien intenta subvertirlo. Lo llama “hereje” y es quien plantea una ruptura crítica, en general ligada a las crisis. Pero aún en esta situación “la lucha presupone un acuerdo entre los antagonistas sobre aquello por lo cual merece la pena luchar”. De tal modo que quienes participan en la lucha, aun desde un contracampo, contribuyen a reproducir el juego pues acuerdan sobre el valor de lo que se disputa. ¿Pero qué sucede si quienes teniendo edad para ingresar en el juego, con plena conciencia de lo que se disputa, deciden no participar? ¿Cómo se metaboliza una desafectación del campo social, entendiéndolo como la yuxtaposición de campos heterogéneos? No hablamos, claro está, de aquellos que quedan fuera del campo por la exclusión o porque en la estructuración del capital valorado no tienen nada para aportar (6). Hablamos de quie-

nes reconocen la lógica de los campos porque crecieron bajo su gravitación y vigencia, pero no se sienten atraídos por el valor de lo que está en juego. ¿Por qué? Porque se saben damnificados directos, como en muchos casos lo fueron sus padres, que postergaron sueños y ofrendaron años de sus vidas sin recompensas personales ni la conquista de un futuro promisorio para legarles. Pero también –y este es el argumento más abarcador y potente– porque no advierten una utilidad práctica ni espiritual en lo que ofrecen los campos.

Este escenario, con evidentes connotaciones políticas, no es un producto unilateral. Así como los jóvenes no le encuentran sentido a participar del diagrama de poder que estructura el espacio social, del mismo modo la configuración de los campos no concibe una representación por fuera de la estructuralidad en la que se inscribe. Son dos códigos culturales. Uno hegemónico y respaldado por una larga tradición, pero tan incapaz de reconocer cualquier valor que no lo reafirme como de concebir la posibilidad de un capital cultural más allá de sus efectos. El otro, incipiente y asumiendo su debilidad, pero consciente de lo infructuoso que le resultan los intentos de entendimiento. Entonces: ¡ya fue! No vale la pena invertir energías en algo que no es viable, como tampoco tiene sentido disputar algo que no es una moneda de cambio válida en su realidad cotidiana.

Lógica pragmática

La desafectación tiene una relación directa con lo que expresan las investigaciones empíricas sobre los jóvenes actuales. Tienen escasa paciencia y viven dilemas nuevos que no pueden resolver basándose en modelos vivos anteriores. La combinación de estas dos variables hace que sus evaluaciones sean seguidas por un decisionismo raudo. Los resultados de esta práctica no necesariamente son los mejores, pero sus yerros no son vividos como frustración: lo heurístico, adoptado del aprendizaje interactivo, ya forma parte de su modo de relacionarse con el mundo. Cuando algo demuestra cierto agotamiento o se vuelve disfuncional, dicen “ya fue”, y comienzan a evaluar la posibilidad de cambiarlo. No lo hacen como un tránsito hacia lo ideal. Sus cambios son pragmáticos, motivados por la necesidad de resolver inconvenientes y de producir significados nuevos. Entonces, cuando ya no hay “upgrades”, pasan a la versión 2.0

sin añoranza, sin conflictos morales, sin solución de continuidad. Tal y como se criaron en un ambiente mediado por tecnologías configuradas con esa dinámica.

En este sentido, y como se desprende de su propio lenguaje, lo real-hegemónico podría ser homologable a un sistema operativo. Por eso, ante un sistema que se mantiene vigente más por el apego a lo conocido y los favores prebendados que por su efectividad frente a las necesidades comunes, no es extra-

Asistimos a una “revolución simbólica” que subvierte las estructuras cognitivas y cambia el orden representativo.

ño que el reflejo de los jóvenes actuales sea primero la desafectación y después –simbólicamente– vociferar que “acá hace falta un nuevo sistema operativo”. Ante las evidencias de instituciones que “atrasan” y se vuelven disfuncionales, los jóvenes sencillamente resignifican lo político-social en el marco conceptual de la tecnología que define a su generación. Para ellos los recursos tecnológicos exceden lo meramente instrumental. La tecnología es una mediación conceptual con el mundo. Es un elemento constitutivo de su subjetividad que les permite abordar situaciones que no pueden dominar individualmente y que requieren de una capacidad cognitiva colectiva que sólo alcanzan con las tecnologías interactivas. Por eso cuando piensan en “sistema operativo”, piensan en una interfaz variable que permite gestionar recursos y aplicaciones de la más diversa índole. Porque esa es la lógica de su entorno, con renovaciones y cambios de patrones permanentes. Porque forma parte de las habilidades cognitivas y las destrezas sociales que desarrollaron para enfrentar “los desajustes entre aspiraciones y logros”.

Estas prácticas sociales participan de un *ethos* epocal en el que la disposición al cambio es una herramienta de supervivencia. Lo podemos ver en los proce-

sos de subjetivación con la incorporación de identidades múltiples y dinámicas, en la forma de organizar los proyectos laborales, en la impronta rizomática de la lógica relacional, pero también en la producción y circulación de saberes que devienen de prácticas inaustrales.

Un pensamiento plural

Los jóvenes actuales tienen su propio capital simbólico, y a pesar de la extraterritorialidad en la que se desarrolla, presenta una utilidad fundamental para la interacción con el orden cultural en el que ellos gestionan su identidad, proyectan sus sueños y encuentran sus interlocutores. Se trata de un “pensamiento plural” que está resignificando la idea de trabajo, futuro, familia, amistad, aprendizaje, dinero, sexualidad, intimidad, política, conocimiento, etc. ¿Cómo lo hacen? Asociando esos significantes maltrechos a otras prácticas y otros contextos. Entendiendo que participan de una serie de experiencias colectivas comunes que se desplazan de la intimidad a la extimidad, del tiempo secuenciado a un presente extenso y simultáneo, de los gentilicios condicionantes al ejercicio de una ciudadanía ubicua, de las identidades reificadas a las identidades móviles, de lo grave a lo liviano, de lo serio a lo divertido; adoptando una racionalidad de lo visible (*imago*) que no se subordina a lo decible (*logos*), pero que porta una gran potencia comunicativa y deliberativa que abre instancias de inter-comprensión anómalas, por fuera de la sujeción gramatical dominante.

En este complejo juego de desafectación, desplazamientos y resignificación se encuentra la producción del saber juvenil. Apartamiento de la univocidad del *logos*. Adopción de una multiplicidad rizomática, en donde las referencias culturales previas se remixan con audacia y diversión. Resignificación colaborativa del sentido que ya no es homogéneo ni refiere a un centro de legitimación, sino que se construye en el “entre” de trayectorias nómades, invertables, y heurísticas.

Por todo lo dicho, estaríamos ante un acontecimiento múltiple, que no sólo altera la relación causa-efecto, aturde la composición disciplinar y hace caducar a las instituciones a un ritmo vertiginoso; también afecta la capacidad que tenía la sociedad para actuar sobre sí misma y (re)producirse. En términos de Bourdieu, podríamos decir que asistimos a una “revolución simbólica” que

subvierte las estructuras cognitivas y cambia el orden representativo inoculando su virus en “la percepción y apreciación del universo social” (7). En palabras de los propios protagonistas de este cambio, se está “reseteando” el modo de producir sociedad en la medida en que se está generando “un modo de conocimiento, un tipo de acumulación y una imagen de la creatividad: un modelo cultural” (8).

Esta es la dinámica del entorno de aprendizaje donde los adolescentes producen y recogen más de la mitad de los conocimientos significativos –que antes confería la escuela–, como un ejercicio indispensable para (inter)actuar en su sociedad. Es, a su vez, el contexto que los ha conminado a explorar un nuevo estatus epistemológico, que a esta altura posee un nivel de desarrollo procedimental y didáctico nada despreciable. Todavía no ha sido desagregado ni debidamente explorado, pero resulta fundamental para reconocer sus procesos cognitivos e integrarlos a modelos escolares más acordes a los desafíos del siglo XXI, donde ellos desarrollarán sus propias variaciones de los campos, y donde sus prácticas estructurarán los modos de relacionarse con el nuevo capital valorado. ■

1. Franco Berardi, *Generación Post Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones, 2007, p. 76.

2. PNUD, *Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano. Informe sobre Desarrollo Humano para Mercosur 2009-2010*, Buenos Aires, Libros del zorzal, 2009, p. 34.

3. Fernando Calderón y Alicia Szmukler, “Los jóvenes en Chile, México y Brasil. ‘Disculpe las molestias, estamos cambiando el país’”, *Revista Vanguardia*, Dossier N° 50, Barcelona, enero-marzo 2014, p. 90.

4. Disponible en línea: http://editorialorsai.com/blog/post/para_ti_lucia

5. Pierre Bourdieu, “Algunas propiedades de los campos”, *Sociología y cultura*, México, Conaculta-Grijalbo, 1990, p. 136.

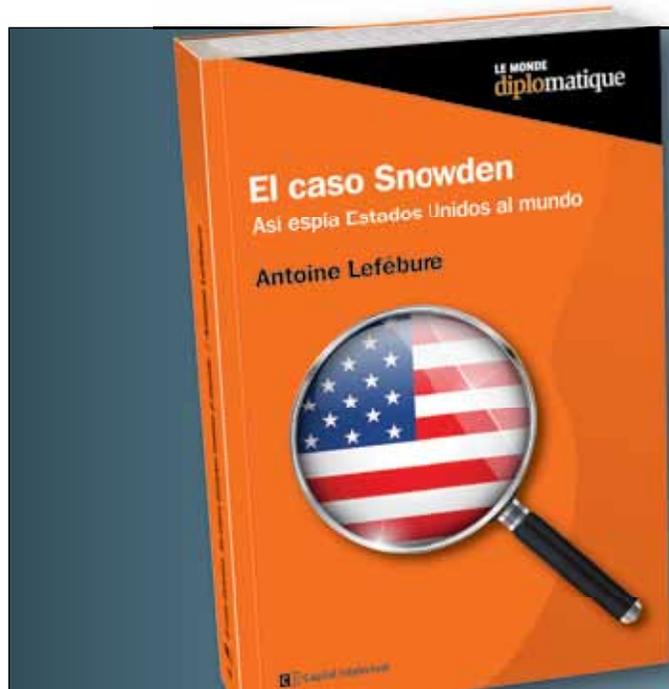
6. Este sería el caso de lo que Gayatri Spivak, inspirada en Gramsci, llama el “subalterno”, para referir a aquellos sujetos que no tienen posibilidad de expresarse ni de ser escuchados.

7. Pierre Bourdieu, *El efecto Manet. ¿Qué es una revolución simbólica?*, disponible en <http://sociologos.com>

8. Alain Touraine, *Producción de la sociedad*, México, UNAM-IFAL, 1995, p. 38.

*Director del Programa de Saber Juvenil Aplicado de la Universidad Nacional de San Martín. Autor de *Mundo extenso. Ensayo sobre la mutación política global*, Fondo de Cultura Económica, 2012.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIFE: Universidad Pedagógica



TODOS SOMOS ESPIADOS

Gracias a las revelaciones de Edward Snowden, que trabajó como informático en la Agencia Nacional de Seguridad (NSA), se puso al descubierto la impresionante extensión de la vigilancia electrónica ejercida por Estados Unidos a nivel planetario.

Este libro es un testimonio imprescindible para entender el mundo en que nos movemos.

LE MONDE
diplomatique

ci Capital intelectual

La tarea de lograr una escuela más inclusiva implica abandonar los discursos del tipo “todo tiempo pasado fue mejor” para poder identificar los verdaderos desafíos. No se puede responsabilizar a las aulas de todas las frustraciones nacionales sin pensar la complejidad de las sociedades en las que se insertan.

Contra las simplificaciones del debate

Los mitos de la educación

por Alejandro Grimson*

(Viene de la página 40)

→ cualquier país que se evalúen, no están marcados por el carácter público o privado de la educación, sino fundamentalmente por los niveles socioeconómicos de los alumnos. En cualquiera de las ciudades importantes de Argentina pueden detectarse escuelas y colegios públicos de calidad, a veces de carácter universitario, otras veces no, donde buscan una vacante las clases medias profesionales que intentan evitar la educación privada.

Las herramientas construidas para una creciente inclusión educativa deben mantenerse y profundizarse. El incremento del presupuesto y de los salarios, la construcción de escuelas, el mejoramiento de la infraestructura, Conectar Igualdad, Progresar, son sólo algunos ejemplos de los programas y planes instrumentados.

Los avances educativos de los últimos años lograron una mayor inclusión, pero no pudieron revertir las tendencias de segmentación, que se agravaron. Ciertamente, hay tendencias que son generales de América Latina y, además, exceden al ámbito educativo, ya que pueden observarse la expansión de la salud privada, de las urbanizaciones privadas, de la seguridad privada. En ese marco, el Estado tiene la obligación de mitigar o revertir esas tendencias del mercado. ¿Cómo lo hace? Aumentando la inversión en educación pública, su infraestructura, los salarios y mejorando la formación docente, entre muchas otras iniciativas. El punto de la formación docente no debería menospreciarse, ya que en la actualidad hay un millar de instituciones públicas o privadas abocadas a esta tarea, lo cual hace imposible garantizar estándares de calidad y desplegar políticas eficaces.

Afirmar que las escuelas privadas son buenas y las públicas son malas es un mito. La pregunta es por qué son buenas las escuelas buenas. Evidentemente si cuentan con recursos económicos extraordinarios la respuesta es sencilla, pero hay escuelas públicas de reconocida calidad con recursos análogos a otras. Este es un tema para hacer un estudio en sí mismo, sobre lo que suele llamarse “buenas prácticas”. De hecho, si los salarios y la economía explicaran todo nadie sabría por qué las universidades públicas argentinas mantuvieron su prestigio nacional e internacional incluso ante contextos adversos. Permítanme sugerir que no pocas veces en escuelas públicas que se destacan se percibe un liderazgo institucional, una dirección que cumple un papel relevante.

Una construcción permanente

La ampliación del acceso lograda en estos años plantea nuevos desafíos. Una de



Sub.coop

las grandes preguntas es cómo garantizar educación de alta calidad para todos. Obviamente, esto sólo puede concretarse si se concibe el acceso al conocimiento como un derecho, y no como una mercancía. Esto, junto al incremento presupuestario, son condiciones necesarias, pero no suficientes. Se torna necesario un amplio acuerdo para fortalecer aún más la educación pública, focalizando en prioridades, garantizando mecanismos que prevean siempre la presencia de un maestro en el aula, asegurando los recursos de infraestructura, mejorando la formación y capacitación docente, ofreciendo más tiempo y recursos a quienes más los necesitan, comprendiendo las dinámicas culturales heterogéneas de los niños y adolescentes y sus motivaciones, fortaleciendo a las instituciones y sus agentes, construyendo autoridad (que es lo contrario de la dema-

gogía y del autoritarismo), mejorando las oportunidades de ingreso y promoción de los trabajadores de la educación, entre otros aspectos. En fin, la educación es una construcción constante.

La sociedad en la escuela

Resulta clave debatir y definir prioridades de los programas de enseñanza. “Enseñar para el trabajo”, “formar ciudadanos”, “científicos para desarrollar el país”, pueden ser partes relevantes de una visión integral. En el mundo de las especializaciones la formación más básica es la única que fortalece las capacidades para seguir estudiando a lo largo de la vida. No tiene sentido restringirse a enseñar técnicas que pueden perder aplicación en el corto plazo. La propia enseñanza de esas técnicas y de oficios debe contemplar las potenciales transformaciones.

Por otra parte, no puede discutirse entre enseñar a ajustar el tornillo y enseñar griego clásico, en una escuela donde la prioridad son las competencias expresivas y la capacidad para el pensamiento lógico-matemático. Es muy sencillo: sin saber hablar adecuadamente, escuchar, entender, escribir, comprender un texto, hay muy pocas personas que podrían obtener un puesto de trabajo decente en el mundo actual. Se dice que se lee cada vez menos. Los estudios sociológicos muestran que se lee de otros modos. ¿Qué empleado de servicios, el área que más trabajo genera hoy en Argentina, puede trabajar sin leer, escribir y hablar adecuadamente? En ese sentido, el aprendizaje del inglés quizás deba ser rediscutido y jerarquizado. Si el inglés es una barrera que impedirá o permitirá acceder a ciertos puestos y si la educación pública busca generar iguales condiciones de formación, convendrá asumir que el porcentaje de niños que hoy aprende inglés en la escuela es muy reducido. El acceso al conocimiento del inglés hoy se compra en el mercado. Son conocidas las resistencias abiertas o silenciosas en función del hecho de que el éxito del inglés como lengua franca global expresa un éxito de poder político y cultural. El punto es que cuando en un futuro, ojalá cercano, podamos abordar con países de todo el planeta esa crítica al neocolonialismo, nos guste o no, sólo podremos entendernos en inglés. Y no es una ironía.

Se puede colocar como prioridad básica la formación de ciudadanos ecológicamente responsables, la educación sexual, la prevención en violencia de género. ¿Es posible colocar a todas ellas y muchas otras? Debemos tener cuidado con la idea de que todo contenido interesante e importante puede ser encajado en la currícula escolar.

Por otra parte, la idea de que el medio ambiente mejorará gracias a la educación debe ser relativizada, por todo lo dicho. Puede serlo si hay leyes, instituciones y políticas que apunten en el mismo sentido. La escuela no resuelve aquello de lo cual la sociedad no se hace cargo. En ese sentido, estableciendo prioridades sociales, culturales, políticas, la escuela es una parte clave de un engranaje de alta complejidad, no el depositario de las frustraciones de la sociedad. O no debería serlo, como si allí radicara la única expectativa de un futuro mejor.

Así como por una parte se establecen prioridades que requieren consensos amplios en países federales como Argentina, una de ellas debería ser un mayor conocimiento de la sociedad actual, en la cual viven los docentes y los estudiantes. El conocimiento de las tendencias económicas, demográficas, de las dinámicas del mercado de trabajo, de la industria, el papel de la innovación y de la ciencia es un tipo de información y de formación de orden estratégico. Ahora, el conocimiento de la historia, la geografía y la sociedad contemporánea tiene otro papel relevante que cumplir en la Argentina del futuro. Es en esas ciencias sociales y en la formación ciudadana donde se juega el enorme desafío de que la escuela cumpla un rol, junto a los medios públicos de comunicación y a las políticas culturales, para que la sociedad argentina pueda repensarse a sí misma. Una imaginación centralista, eurocéntrica, elitista, civilizatoria no puede ser la base de la construcción de una sociedad justa. Es necesario que la escuela resguarde un espacio para la reflexión acerca de nuestras desigualdades y heterogeneidades territoriales.

Promover el debate comprometido con una educación para una sociedad justa es una tarea colectiva y fundamental. ■

*Antropólogo. Coautor de *Mitomanías de la educación argentina*, Siglo XXI, octubre de 2014.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica



CLÍNICA MÉDICA // NEUROCIENCIAS // SALUD FEMENINA // CARDIOLOGÍA // BIOTECNOLOGÍA // ONCOLOGÍA // VACUNAS // VENTA LIBRE

SEGUIMOS INVESTIGANDO,
SEGUIMOS EVOLUCIONANDO,
SEGUIMOS CRECIENDO,
SEGUIMOS PENSANDO EN VOS.

75 AÑOS DE CONFIANZA Y COMPROMISO.

Laboratorio
ELEA
Hace bien

Laboratorio Elea • Sanabria 2353 Capital Federal • 0800-333-ELEA (3532) • www.elea.com

Fotograma de la película *El estudiante* de Santiago Mitre, 2011 (Gentileza del director)

Casi desde sus inicios, la pantalla grande mostró a las aulas como un escenario recurrente. Muy rápido, los directores comenzaron a filmar las clases para convertirlas en una metáfora de la sociedad. Y si los personajes-docentes suelen encarnar a los abanderados de la pasión, las instituciones escolares son reflejadas como lánguidas y marchitas.

La escuela retratada por el cine

El director villano contra el profesor chiflado

por Juan Manuel Bordón*

Toda historia remite a otra historia que, a su vez, remite a otra y así hasta el infinito. Y cada tradición tiene, también, sus Adanes, Abeles y Caínes. Si las películas sobre la escuela se pueden reunir bajo el tinglado de algo parecido a un género cinematográfico, nadie más que Jean Vigo puede representar a la vez los tres arquetipos de su génesis. Con esa joya que fue *Cero en conducta*, una película de 1933 cuyo estreno se prohibió en Francia hasta 1945, el legendario cineasta logró la hazaña de inventar un género e incendiarlo al mismo tiempo.

Las biografías de Vigo suelen hacer hincapié en sus desgracias. Nació en París en 1905 y a los 12 años asesinaron a su padre, un anarquista español que –según la versión oficial– se ahorcó en la cárcel con los cordones de sus botas. Vigo sobrevivió a ese trauma y a una dura adolescencia en un internado. Luchó siempre contra una salud frágil y murió a los 29 años de tuberculosis. En su corta vida se enamoró del cine y dejó cuatro breves películas llenas de luz y humor, en las que describió con sarcasmo al poder.

Cero en conducta, un ajuste de cuentas de Vigo con sus años de encierro en el colegio pupilo, cuenta la historia de un grupo de alumnos sometidos a los mandatos de unos profesores ridículos, entre ellos un director enano y con barba postiza. Un día, uno de los chicos se rebela al grito de “Monsieur profesor, ¡digo mierda!” y estalla una revolución infantil que incluye: a) golpizas y un simulacro de crucifixión de un docente, b) bombardeos con libros viejos, c) barricadas con pupitres, d) un desnudo frontal y desafiante de un niño. Todo estilizado por un uso magistral de la cámara lenta y plumas que flotan por el colegio después de una guerra de almohadas.

Esa película de tan sólo 45 minutos le bastó a Vigo para contar algo que, como la sopa previa al Big Bang, concentraba el futuro del cine sobre la infancia y la escuela: en *Cero en conducta* ya estaba la idea de la escuela como una cárcel del cuerpo y el espíritu que retomaría Francois Truffaut en *Los 400 golpes*. También los arquetipos del director de escuela-villano y su adversario, el profesor sensible o chiflado que se pone del lado de los jóvenes en *La sociedad de los poetas muer-*

tos. Pero sobre todo, la película de Vigo supuso la invención de un espacio cinematográfico con tendencia a la alegoría y la sinécdoque: desde entonces, las aulas y las escuelas le servirían al cine para representar sociedades o épocas en miniatura, coartada que películas argentinas como *La historia oficial* (1985) o *Infancia clandestina* (2012) aprovecharon para representar al Estado durante la dictadura.

En el fondo, la intuición de Vigo, recogida luego por cineastas de todo el mundo y de distintas épocas, era que la escuela es un feroz campo de batalla, tan feroz como la experiencia de crecer. “Vergüenza para aquellos que durante su pubertad asesinaron a la persona en la que podrían haberse convertido”, escribió al respecto en *Hacia un cine social*, el ensayo donde el director volcó su poética.

Al maestro, con cariño

Los manuales describen a *La creación del Himno* (1909), de Mario Gallo, como la segunda película argumental del cine nacional. La primera, filmada por el mismo director en el mismo año, fue *La Revolución de Mayo*. Desde entonces, la canción patria ha sido una obsesión que reapare-

ce en casi toda película argentina que tocó el territorio escolar.

En los minutos iniciales de su *opera prima* de 2013, *Algunos días sin música*, el mendocino Matías Rojo incluyó en la secuencia inicial una escuela y el Himno. Rojo se ríe cuando se le recuerda que así empezaba *La historia oficial*, primer film argentino en ganar un Oscar. Más que diálogo con la tradición, dice que para él fue una decisión pragmática. “En realidad en esa escena se iba a escuchar Aurora, pero había un posible reclamo legal y como con el Himno no pagás derechos de autor, la cambiamos”, cuenta.

Algunos días sin música no es una película sobre la escuela, pero empieza ahí y ese episodio marca el resto de la trama: el primer día de clases, tres chicos de diez años se conocen durante el acto inaugural y cuando la maestra de música empieza a tocar el Himno, comentan entre ellos que los maestros no saben nada y se podrían morir. El deseo se les cumple cuando la maestra cae dura al suelo mientras canta. La escuela cierra por duelo y los pibes se largan a vagabundear a gusto durante varios días.

“Creo que en la película hay una reivindicación de la escuela pública como un espacio de encuentro entre chicos diversos, pero también se hace cargo de que la escuela para ellos no significa nada, que hay demasiadas respuestas que no da”, cuenta Rojo. Ese ángulo de educación sentimental la emparenta con cientos de películas que en distintos lugares y épocas han utilizado la escuela para lo mismo: ser el escenario del despertar de la conciencia.

Truffaut, un confeso admirador de Jean Vigo, le dedicó dos películas a ese mundo. En su demoleadora *opera prima* de 1959, *Los 400 golpes*, la escuela era un territorio de horror y estupidez similar al que había pintado su maestro veinte años antes. Volvió a la escuela con *La piel dura*, en 1976, donde rectificó un poco el discurso al rescatar a algunos profesores conscientes de estar manipulando una materia prima valiosa y frágil. Pero no perdonó a la institución ni –en general– al mundo adulto. “*La piel dura* buscaba plantear esta pregunta: ¿por qué se olvida tan frecuentemente a los niños en las luchas que emprenden los hombres?”, decía Truffaut cuando le preguntaban por aquella película.

La fórmula también le ha funcionado al cine norteamericano, que ha trabajado sobre todo la tensión entre el adentro y el afuera de la escuela. Si películas como *La sociedad de los poetas muertos* (1989) o *Escuela de rock* (2003) muestran la llegada de profesores que logran revitalizar un cuerpo escolar mustio a través de la pasión y el arte, otras como *Carrie* (1973) o *Elephant* (2003), inspirada en la masacre de Columbine, han sido su versión oscura: relatos sobre el desembarco del horror en el interior de instituciones en las que de forma soterrada se incubaba la frustración y el odio.

“El cine argentino, en cambio, cuando habla de la infancia no filma mucho a la escuela. En general, pareciera que la escuela no ha interesado mucho como tema”, dice Rojo. El ejemplo más acabado de lo que plantea, aunque tenga que ver con la educación universitaria, podría ser *El estudiante* (2011). En la película de Santiago Mitre las pocas clases que aparecen son interrumpidas por militantes políticos. Roque, el protagonista, abandona progresivamente las aulas para dedicarse a “la rosca” en los pasillos y las asambleas de estudiantes. En cierta medida, en *El estudiante* la universidad es el pretexto que permite armar una versión a escala de la formación, el ascenso y la

caída de un cuadro en la política argentina. Algo similar ocurría en la película francesa *Entre los muros* (2008), donde si bien la acción transcurría adentro de una clase y se pintaba la interacción del profesor con sus alumnos de forma muy realista, parecía hablar de una Francia que no tiene respuestas frente a un modelo multicultural que se agrieta: ese tema, que para muchos se había destapado con los disturbios de 2005 en las afueras de París, ya superaba ampliamente los límites de la escuela y era uno de los ejes de la agenda política francesa cuando se estrenó la película.

Esa reducción de tamaño está en la esencia del cine, donde la alegoría no sólo es un mecanismo poético sino una estrategia de ahorro. Todavía más cuando se trata de películas de época, en las que siempre es más barato reconstruir un aula que una aldea. Eso hacía *La lengua de las mariposas* (1999), que aprovechó la relación entre un chico y su maestro para contar el triunfo del franquismo en España. *Au revoir les enfants* (1987) había hecho más o menos lo mismo una década antes, pero para hablar de la Francia ocupada por los nazis.

El chileno Andrés Wood tenía en mente esa película cuando se le ocurrió filmar un experimento escolar que vivió de niño: 1973, en el colegio inglés en el que estudiaba entraron becados varios chicos de los barrios más pobres de Santiago para compartir el aula con los hijos de la clase alta. *Machuca* (2004) es una historia de amistad entre nene rico y nene pobre pero también un buen ejemplo de lo que le rinde al cine el aula como alegoría de la política. La película transcurre durante los últimos meses del gobierno

socialista de Salvador Allende y termina con la llegada del pinochetismo al poder y a la dirección del colegio para ponerle fin a ese experimento.

Vacas y tortugas

A principios de esta década, Celina Murga aterrizó en una escuela de Paraná, Entre Ríos, para filmar su primer documental después de ficciones como *Una semana solos* y *Los otros*. El plan era dar cuenta –des-

Más que como un ámbito de aprendizaje, los cineastas prefieren mostrar la escuela como una metáfora social.

de del presente– de la importancia histórica de la Escuela Normal de esa ciudad. En el camino se encontró con las preparaciones para una elección del centro de estudiantes que, punteada por rituales como el izamiento de la bandera, el placer de las horas libres o los movimientos de una directora hiperquinética, se terminó convirtiendo en el eje del documental.

Escuela Normal (2012) sigue a los candidatos de las dos principales listas desde el momento en que empiezan a armar los eslóganes de campaña hasta el día post-

elecciones. Una reunión entre los vencidos pone punto final a un *back-stage* de universos (escuela y política) que suelen estar cerrados a las miradas indiscretas. “Nos parecía interesante la pasión, no exenta de algo lúdico, que ponían los chicos en la elección y en la práctica política estudiantil. Era una forma distinta y honesta de mostrar adolescentes, ajena a la habitual apatía con la que se los suele estigmatizar”, explica la directora.

Murga tuvo que contar con el permiso de los padres de los alumnos, una dificultad extra a la hora de filmar. No obstante, el registro fílmico parece hecho en secreto. Rara vez se ve a los protagonistas mirar o hacer notar la presencia de la cámara. “Si bien armamos un equipo técnico muy reducido y nunca pusimos luces o estructuras que llamaran la atención, fuimos descubriendo que los adolescentes están muy acostumbrados a ser filmados. Lo hacen todo el tiempo entre ellos. Viven la presencia de la cámara con una mayor naturalidad que los adultos”, cuenta el productor, Juan Villegas.

Los documentalistas, al igual que sus pares de ficción, han encontrado en la escuela un buen lugar para reflexionar sobre las instituciones del Estado. Frederick Wiseman puso el listón por los cielos con *High-school* (1968), su película sobre una escuela pública de Filadelfia. El material que grabó a lo largo de varios meses (lecciones de francés o español, reuniones de padres, discusiones entre maestros y alumnos, clases de gimnasia cargadas de erotismo) fue montado para que pareciera ocurrir en un solo día en el que la maquinaria escolar funciona a todo vapor y por eso mismo muestra mejor sus grietas.

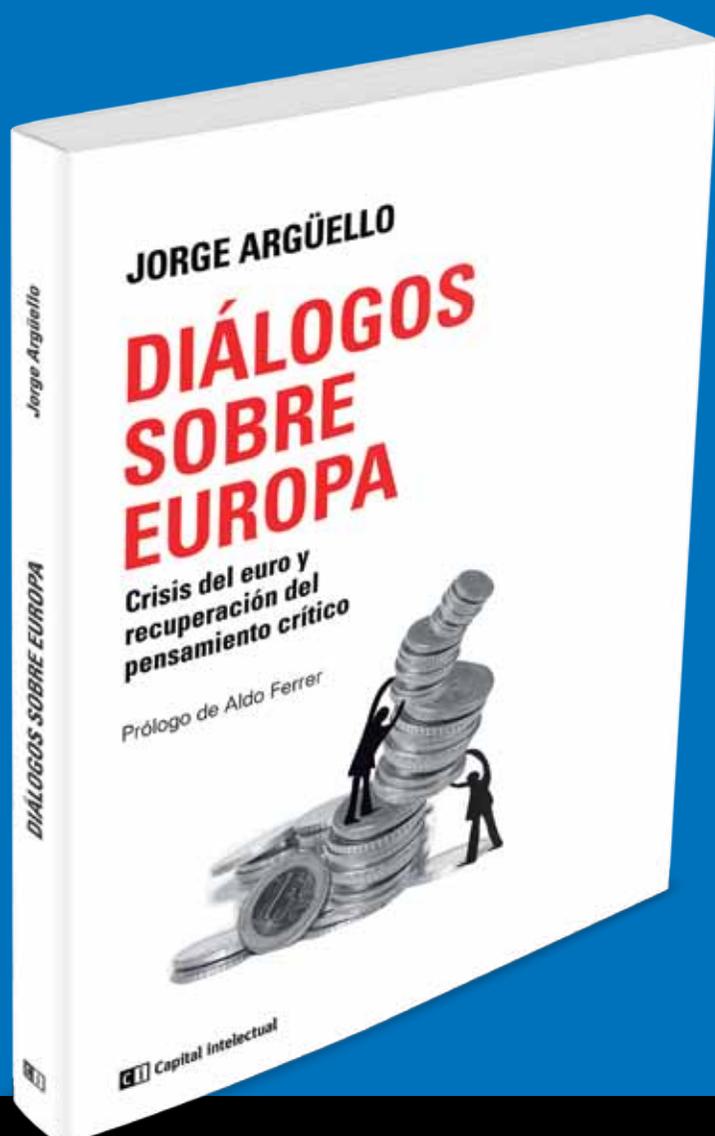
El aprendizaje escolar en sí mismo, sin embargo, parece ser un ámbito demasiado árido para el cine, que ha preferido usar a la escuela como símbolo de problemas que están más allá de las aulas. Por eso llama la atención una película como *Ser y tener* (2002), un documental con el que Nicolás Philibert registró los procesos de aprendizaje formal que son la carne de la escuela.

Philibert eligió un ámbito idílico para hacerlo. Su película cuenta un año en una escuela rural de Francia en la que un apasionado profesor atiende personalmente a un grupo de alumnos de distintas edades que comparten una misma aula. Les enseña a leer y a escribir, pero también les va explicando asuntos extracurriculares como que la enfermedad es parte de la vida y que cuando salgan de ese colegio rural para ir a la secundaria, habrá gente que intentará pegarlos y él no estará para cuidarlos.

Pero *Ser y tener* muestra que, incluso bajo sus mejores condiciones, la educación tiene algo cruel y descarnado: es una batalla del adulto contra la dispersión y el aburrimiento de los niños, contra sus instintos. Como se ve con un chico que llora desconsolado en su primer día de clases. Tal como planteaba Jean Vigo, para un chico la escuela puede ser un lugar terrorífico.

Desde la primera escena, en la que se ve a unos granjeros arrear vacas y luego a un par de tortugas atravesar un aula, Philibert toma postura sobre cuál es su ideal de maestro: una inusual mezcla de rigor descarnado y paciencia infinita. Una especie de Frankenstein, después de todo. ■

*Periodista, miembro del equipo editorial de UNIPE.
© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE:
Universidad Pedagógica



Un lúcido análisis sobre los cambios en la Europa actual desde la mirada de un argentino.

Presentación: 4 de marzo, 19 hs.,
en Yenny/El Ateneo Grand Splendid,
Santa Fe 1860, Ciudad de Bs. As.

PEDILO EN MARZO EN TU LIBRERÍA.

Treinta años después de su éxito, la telenovela de Abel Santa Cruz *Señorita maestra* todavía perdura en el imaginario colectivo de una generación: repleta de prejuicios y rigores, la escuela pública de la pantalla chica era formadora de niños con un destino escrito.

El modelo de *Señorita maestra*

Blanca y radiante

por Nicolás Artusi*



Sike (www.elsike.com)

“¡Me hirve la cabeza!”. En la muletila, un remate para el chiste y una constancia de alumno regular: el burro no aprende más. Con sus repetidos tropezones en la más fácil de todas las conjugaciones verbales, el presente del indicativo, el siempre tosco Palmiro Caballasca se golpea la frente ante cada dificultad de la tarea escolar impuesta por libreto. Ante la posibilidad del aplazo, la señorita maestra, conmovida con la manzana que un traga le regala como extorsión módica, siempre ajena a la huelga docente y sumisa ante las exigencias de una directora tiránica, robará horas al descanso para asistir al chico problemático en las cuentas o el análisis sintáctico. Pero Caballasca no progresa y en su fracaso se escribe una fábula de la clase trabajadora: como hijo de laburante, vedado de fortuna o herencia, se le repite que sólo tendrá un futuro próspero mediante el estudio. De corazón grande pero corto de entendederas, en la soledad y la vergüenza del que no comprende, perdido en un mundo donde todos los demás entienden, se le augura un mañana de privaciones. Treinta años más tarde, en un cru-

ce paródico entre realidad y fantasía, los medios encuentran una cara conocida en la avenida Seguro de Floresta y al fin revelan el destino mediocre del gordo buenazo que hacía de Caballasca, el zoquete que nunca aprendió a conjugar los verbos: a los cuarenta y pico, atiende un kiosco.

“No tiro manteca al techo, pero me las rebusco...”, se excusa el actor ante la insistencia del periodista que busca la fábula moral en el hallazgo. Palmiro Caballasca era el menos dotado intelectualmente de todos los alumnos de *Señorita maestra* (1), la telenovela de Abel Santa Cruz que estuvo en el aire entre 1983 y 1985 en ATC (“el viejo canal 7”) y que en sus afanes didácticos se proponía congelar una visión marmórea de la escuela pública, donde la hija de padres separados tendría evidentes desequilibrios emocionales y el hijo del carpintero podría enamorarse de la hija del médico siempre que supiera que el suyo era un romance mudo y, más que nada: imposible. El programa había tenido dos versiones previas tituladas con el nombre de la maestra (Jacinta Pichimahuida, en las décadas del 60 y 70), pero la remake

ochentosa es la que marcó a nuestra generación, la primera en colores y pionera en la venta de formatos televisivos al extranjero: se realizaron adaptaciones mexicanas (2) y brasileñas (3). En la Argentina que se despertaba de la pesadilla militar, la escuela televisiva se ofrecía como garantía del orden: en los títulos del programa, un grupo de niños lobotomizados hacen rondas en un recreo con disciplina marcial y, en la milimétrica precisión del círculo que forman en el patio, parecen replicar las geometrías que otros educandos habían dibujado sobre el césped del Estadio Monumental para la inauguración del Mundial. La directora circula entre los niños con paso castrense. Y en el aula, el pizarrón a menudo luce el escudo nacional o la bandera garabateados con tiza y en las paredes, a falta de uno, dos mapas de las islas repiten el lema: “Las Malvinas son argentinas”.

La escuela de *Señorita maestra* es el canto del cisne de una educación precámbrica, donde el tuteo está prohibido y la conducta ejemplar se observa como el mejor de los atributos. Si es cierto que “todo lo malo que se dice de la escuela nos oculta el nú-

mero de niños que ha salvado de las taras, los prejuicios, la altivez, la ignorancia, la codicia, la inmovilidad o el fatalismo de las familias”, según el pedagogo francés Daniel Pennac (4), el colegio público de esta fábula televisiva es menos ámbito de contención que reservorio de las “buenas costumbres”. En la escuela de cartón pintado, idéntica a la que fuimos los que nos criamos en la década del 80, no existe la asesoría psicológica y el consuelo emocional depende de la bondad beatífica de una maestra. No hay huerta ni expresión corporal ni idiomas, ninguna de las asignaturas de un mundo globalizado (en una escuela pública porteña hoy se enseña chino) y en el fatalismo del examen como única prueba de aptitud, la señorita consagrará con marcador rojo una ética del esfuerzo y la sumisión, la gloria y la derrota. Según Pennac, “algunos chicos se persuaden muy pronto de que las cosas son así, y si no encuentran a nadie que los desengañe, como no pueden vivir sin pasión, desarrollan, a falta de algo mejor, la pasión del fracaso”.

La escuela antes del bullying

“Quisiera saber qué se gana estudiando matemática. Qué va a ser una materia; es una enfermedad. Y lo peor de todo es que de esa enfermedad... ¡me voy a morir!”, se amarga Caballasca con sobreactuación infantil y parlamento de adulto. Ni siquiera con sangre la letra entra. Es un niño instalado en la convicción de su nulidad y con los otros personajes de *Señorita maestra* comparte una idea fatalista de destino invariable: en una escuela donde “negro” o “pobre” se repiten como insultos, apenas reprendidos por la autoridad adulta, los papeles vitales están asignados por herencia: el hijo del carpintero deberá continuar con el taller y de la hija del doctor se espera una graduación con honores en la Facultad de Medicina. Si es cierto que el individuo se construye en la conciencia de su presente, el niño de esta escuela tiene un futuro marcado por el pasado heredado de sus padres (en otro dramático cruce de realidad y fantasía, el actor que interpretaba a Siracusa, el más díscolo de los alumnos, murió en un tiroteo con la Policía después de asaltar un maxikiosco en complicidad con el actor que hacía de Cirilo Tamayo, el objeto de sus acosos en la novela; en el disco de la serie, la actriz Cristina Lemercier, que hacía de Jacinta, dedicó la canción “De puro pillo” a su alumno Siracusa; ella murió por un balazo en la cabeza algunos años después). Del incidente a la catástrofe y de ahí a la tragedia, en tributo catódico al *fatum* romano, la personificación teatral del destino: nada que hacer desde el principio.

No se auspicia en *Señorita maestra* una voluntad de cambio ni se alienta una vocación de progreso. Es una escuela previa a las preocupaciones por evitar el “bully”, donde el prejuicio está sacralizado y reparte identidades entre los alumnos: desde el primero hasta el último día de clases, la “anteojuda” será denigrada por corta de vista y la gorda, estigmatizada por sus kilos (en uno de los capítulos finales de la primera temporada, ante el “vacío” que le provoca el cambio de grado, se le replica: “¡Vos te lo llenás con comida!”). El acoso merece una reprimenda leve de la maestra y, en los casos gravísimos, la intervención de un padre digno. Nada más. No existe una ingeniería pedagógica para la defensa de los débiles o el desarrollo de las inquietudes. Es una escuela donde se pasa lista en un segundo despertar todavía casi de madrugada, se iza la bandera, se canta el himno, se toma distancia con el brazo extendido sobre el hombro del compañero y el docente, histriónico en su autoridad castrense, grita: “¡Firrnnnnnnrrrrmes!”.

¿Así eran las escuelas reales hace ape-

nas treinta años? Probablemente sí. En la memoria emotiva de los adultos de hoy perduran los aprietes en el recreo, las sanciones disciplinarias por mascar chicle, la obligación de mantener el pelo corto y las uñas pulcras o los textos recitados por inercia (yo tuve una maestra de Lengua y Literatura que me obligó a memorizar los arcaicos versos del príncipe Segismundo en *La vida es sueño*: “Ay, mísero de mí...”). En *Señorita maestra*, la didáctica escolar sólo

El colegio de esta fábula televisiva es más un reservorio de las “buenas costumbres” que un ámbito de contención.

tiene sentido en función del resultado (que se obtenga una nota alta en “la prueba”) y el silencio en el aula es el atributo más valorado por el docente mientras explique la división política argentina o transmita nociones elementales de álgebra. Dispuestos en pupitres alineados, los estudiantes esperan las calificaciones con la angustia de una sentencia (“ya estoy acostumbrada”, se jacta la traga insidiosa como respuesta a un “muy bien diez, felicitado”). Los niños actores que hacen de niños alumnos se esfuerzan en el recitado de la letra y, según el carácter de sus personajes o la prosapia de sus familias, algunos usan remeras y otros se ponen corbata para ir a la escuela. Pero todos tienen su guardapolvo blanco.

Educación para todos (y todas)

“¡Hala, hala, blancas palomitas!”: como auxiliar no docente, el portero Efraín arría a los niños con el acento que trajo de España. Interpretado por el actor Héctor Fernández Rubio (que al momento de la novela tenía menos de cuarenta años y, ya pelado y encorvado en composición de personaje, hacía de un hombre de setenta), el portero perdura como un personaje inolvidable en su generosa encarnación: si hoy la asepsia que se impone en el contacto con cualquier menor podría ver con ojos desconfiados esa caricia en el flequillo o esa palmadita en las nalgas, entonces era apenas una evidencia del vínculo más físico que había con los niños, aun ajenos (el disturbio se reprendía con un coscorrón). Pero la preocupación principal del gallego Efraín, última generación de europeos emigrados al fin del mundo para cumplir un oficio, es no tanto la inconducta como el aseo: obsesivo por la pulcritud, en su invocación a las “blancas palomitas” exige que el guardapolvo esté immaculado, siempre bien planchado y almidonado para lucimiento de sus telas Arciel, como se promocionaba en la tanda comercial, y como evidencia concluyente de la igualdad de los alumnos.

Aun con todas sus fallas, la escuela de *Señorita maestra* resume la vocación democrática de la educación pública argentina: juntos estudian la hija del médico y el hijo del obrero, cosa que parece menos común en esta época. Una sistemática campaña de propaganda contra la escuela pública, como refugio de inadaptados o aguantadero para la venta de drogas, provocó en los últimos treinta años la estampida hacia colegios privados de aquellos que pueden permitirse la cuota: “Cuando la gente es inferior a una, mejor ignorarla”, repite la odiosa Etelvina Baldassarre en su despectivo desplante contra el negrito Cirilo, hijo de un inmigrante africano que en una ficción actual tendría otro pasaporte de origen: peruano o boliviano. La frase es premonitoria. En *Señorita maestra* se paga apenas la contribución a la cooperadora y las diferencias sociales de sus personajes se develan en las escenas donde se muestran sus casas, según tengan molduras, dorados y escaleras (las inequívocas pruebas de “lujo” para la escenografía televisiva) o modestas sillas de pino: en la escuela son todos iguales. La fantasía neoliberal recién se expresaría en otra escuela de ficción, la del programa *Rebelde Way*, que a principios del 2000 lleva la marca de los 90; sus estudiantes tienen sala de música o clases de equitación y en el propio nombre del colegio inglés ostentan orgullo de clase: se llama “Elite Way School”.

“¿Quiénes eran mis alumnos?”, se pregunta finalmente Daniel Pennac, él mismo un pésimo estudiante después convertido en maestro: “Algunos habían perdido hasta el vértigo, el sentido del esfuerzo, de la perseverancia, de la obligación, es decir del trabajo: se limitaban a dejar que pasara la vida, entregándose a un consumo desenfrenado, no sabiendo utilizarse a sí mismos y poniendo su ser sólo en lo que les era ajeno”. Como recuerdo lejano de los románticos tiempos de nuestra infancia, los fragmentos de *Señorita maestra* que recupera el archivo televisivo exhuman la liturgia modesta de una escuela de barrio en los tiempos en que valía más un teléfono de línea que una casa, cuando un dictado era la mayor de nuestras preocupaciones. Y cada vez que una revista de espectáculos se pregunte “qué fue de la vida de...” o se dedique al programa otro episodio de la saga “las tragedias de los famosos”, se comprobará que en esa escuela catódica, con su mezcla de buenos y malos, de pobres y ricos, el futuro estaba escrito: el delincuente juvenil termina preso o muerto, la maestra de optimismo maniaco se pega un tiro, el burro vive de changas. Y punto final. ■

1. Abel Santa Cruz, *Señorita maestra*, Argentina Televisora Color (ATC), Buenos Aires, 1983-1985.

2. Abel Santa Cruz, *Carrusel*, Televisa, Ciudad de México, 1992.

3. Abel Santa Cruz e Íris Abravanel (adaptación), *Carrusel*, Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), San Pablo, 2012.

4. Daniel Pennac, *Mal de escuela*, Mondadori, Buenos Aires, 2008.

*Periodista.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

LA MIRADA DE LOS MEDIOS

Más conversación, menos escándalo

por Ximena Tordini*

“Paka Paka se burla de la figura de Sarmiento y hay polémica”, tituló el diario *La Nación* hace unos meses. La sanjuanina Casa de Sarmiento se quejaba por el modo en que el Ministerio de Educación presenta al prócer en un bloque televisivo con estructura de programa de preguntas y respuestas llamado “Quiero mi monumento”. En el episodio, emitido por primera vez en 2013, compiten Sarmiento y Facundo Quiroga. “¿Qué es un caudillo?”, pregunta la conductora. “Bestias salvajes sedientas de sangre”, responde el ex presidente. “Un líder popular que lucha junto a su pueblo”, contesta Quiroga y gana. La noticia duró un día y se diluyó como todos los temas que empiezan como polémica y sólo dan lugar a la aceptación o al rechazo. Cosas que pasan cuando lo público se desvanece en escándalo.

Sin embargo, inclusive si se partía de esta situación, el asunto habilitaba un debate de dimensiones múltiples. Cualquiera que dialogue con niños y niñas que hayan visto capítulos de *Zamba* puede advertir la capacidad del personaje para instalar una versión de la historia argentina. Podemos acordar o no con los relatos, con su estructura de héroes y villanos, con su nacionalismo desbocado, pero es indudable su eficacia si la comparamos con la del *Manual Kapelusz del alumno bonaerense*, que no tenía una mirada política más sutil y cuyas historias olvidábamos al día siguiente de haberlas copiado en el cuaderno Rivadavia.

Los medios masivos se ocupan de la educación pocas veces por año: cuando empiezan las clases –o no empiezan–, cuando se da a conocer algún ranking educativo que ubica al país en un mal lugar, o bien, cuando ocurre algún episodio de violencia que difícilmente salga de la sección Policiales. Recientemente, también, para escandalizarse con la digitalización de la infancia. Por lo general, la escuela es uno de los tantos territorios sociales en los que para la lógica de los medios nunca pasa nada.

El criterio que considera falta de noticiabilidad al campo de las políticas educativas y a la vida cotidiana de las escuelas es bien paradójico.

Porque en los mismos medios de comunicación la educación siempre es la respuesta a todo. El delito se combate con educación, también los accidentes de tránsito, las enfermedades, el desempleo, las adicciones y la violencia de género. “Más educación” es la respuesta que une a los panelistas y a los académicos invitados a los programas de televisión a la hora de indicar soluciones para los más diversos problemas.

¿Tiene sentido señalarles a los medios tradicionales sus carencias a la hora de proponer debates productivos sobre las políticas y las instituciones educativas?

En agosto de 2014, Sabrina Olmos, una chica de 15 años, fue asesinada mientras estaba en el patio de la escuela a la que asistía, en Morón. La encontró una bala perdida que disparó un policía bonaerense. Lo mejor que se escribió sobre su muerte habla de qué pasa en una escuela del conurbano, de eso que se llama la “comunidad educativa”, de los chicos, los maestros, el Estado, la seguridad y los medios. Lo escribió un profesor, lo publicó en un blog, lo encontramos en las redes sociales: “Me avisó C. de lo acontecido cerca de las 11.45 am, justo en el momento en que los medios empezaban a mostrar lo sucedido, mezclando nombres de un colegio con imágenes ilustrativas de otro. Delicias de vivir en el Conurbano Bonaerense. Deduje lo peor, entonces. En ese mismo instante, hablé con P. y me lo confirmó: ‘Imaginate el peor de los escenarios. Bueno, ése’” (1), empieza el relato que termina cuando los medios llegan a la puerta de la escuela para registrar lo que les pasa en clave de un show que pronto dejó de ser noticia.

No se trata de sustituir a los grandes medios de comunicación por los autogestionados, sino de crear, donde sea, los espacios y los tiempos para que lo público sea una conversación y no otro escándalo olvidable. ■

1. <http://lomenospensadofm.blogspot.com.ar/2014/08/sabrina.html>

*Periodista.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

Las personas que toman decisiones importantes están en Very Important People

¿Quiere conocerlas?

La información actualizada para sus negocios y comunicaciones con empresas, instituciones y organismos

comercial@verinfo.com www.verinfo.com



Los mitos de la educación

por Alejandro Grimson

La idealización del pasado de la educación argentina es una de las operaciones culturales e ideológicas más exitosas. Como suele suceder en estos casos, se basa en verdades, a medias; se basa en percepciones concretas y verificables, que no saben acerca del conjunto del país. Esa idealización tiene consecuencias políticas: las soluciones de nuestra educación deben ser rastreadas en el pasado. La utopía está en los inicios. Volver a Sarmiento, como si fuera un lugar o una síntesis. Esa variante conservadora que niega el analfabetismo de la primera mitad del siglo XX, la escasa población de la escuela secundaria, el carácter muy restringido de la universidad o la violencia como herramienta de la enseñanza es un obstáculo para los debates actuales. Dicho de modo claro: en ningún momento de nuestra historia los distintos sectores sociales tuvieron un acceso igualitario a la educación. Los grandes desafíos de la educación argentina exigen innovación y cambio a partir de principios claros de justicia e igualdad. Son soluciones propias del siglo XXI.

La sociedad argentina está repleta de cazadores furtivos que se encuentran al acecho del culpable de todos nuestros males. Muchas veces imponen este diagnóstico: todo está muy mal en Argentina; y si así no fuera, al menos está muy mal respecto de cómo podrían estar las cosas. Un poco de catastrofismo, un poco de frustración. ¿Por qué? A través de mecanismos de condenas *express* se declaran culpables a veces a los gobiernos y otras veces a la educación. Es sabido: si la educación funcionara a la perfección, como se supone que funcionó a principios del siglo XX, no habría violencia, delincuencia, contaminación, corrupción...

Ese torrente de creencias que se derrama sobre nuestros discursos coloquiales torna muy difícil desarrollar una mirada crítica, rigurosa, que distinga avances, problemas y desafíos justamente sobre uno de los temas estratégicos. La educación es un tema crucial que sufre de modo especial al chocar con la pobreza que caracteriza a buena parte del debate público argentino. Las tendencias a la simplificación, al cortoplacismo y al catastrofismo son obstáculos significativos para poder abordar los desafíos educativos que tiene nuestro país.

La educación corre el riesgo de ser capturada por la mitología decadentista de que “todo tiempo pasado fue mejor”, “antes la escuela pública era maravillosa”, “docentes eran los de antes” y otras frases por el estilo. Es sabido que los sectores urbanos de Argentina experimentaron a principios y mediados del siglo XX una escuela pública socialmente heterogénea. Ahora bien, hay datos relevantes que la experiencia personal en las grandes ciudades no permitió percibir. En 1914, el 36% de los habitantes del país era analfabeto, en 1947 todavía lo era el 14%. En algunas provincias, como Formosa, a mitad del siglo XX, la mayoría de los niños en edad escolar no asistía a la escuela. En la misma época, sólo el 10% de los jóvenes de Argentina asistía a la secundaria. Quienes experimentaban en la Capital esas escue-

las socialmente heterogéneas no tenían forma de percibir a quienes estaban excluidos del sistema.

Argentina perdió la posición de avanzada en alba-fetización que le otorgó la escolarización más temprana que otros países de América Latina. En la medida en que otros países también iniciaron esas políticas, las diferencias se fueron reduciendo hasta desaparecer. Alguien podría interrogarse acerca de si esa posición de avanzada no se podría haber mantenido, ya no en analfabetismo, sino en otros rubros.

Aquí la respuesta es combinada. Por una parte, no caben dudas de que si Argentina no hubiera atravesado las dictaduras de 1966 y 1976, si no hubiese estado presa de la crisis de la deuda en los años ochenta y de la convertibilidad en los noventa, la educación (y todo el país) serían muy diferentes. El conocido economista Aldo Ferrer utilizó en 1980 el término “neoliberalismo” para caracterizar al gobierno de Onganía. Con breves interrupciones que nunca lograron torcer el rumbo, Argentina estuvo alrededor de 35 años debilitando al Estado y desfinanciando la educación pública.

Por otra parte, la Argentina actual tiene algunos rasgos muy favorables en la región así como desafíos significativos.

El papel de la educación pública

“Defender la educación pública” es una expresión que puede tener distintas significaciones e implicancias en contextos distintos. Puede haber contextos de desfinanciación donde las herramientas de la lucha sindical tradicional o acciones innovadoras como la Carpa Blanca ocupen un lugar central. Ahora bien, en contextos donde ha habido un incremento del presupuesto y una recomposición salarial, la educación pública debe también defenderse de su propia inercia, de su propio conservadurismo. Frente a lo que la sociedad percibe como un déficit de la educación pública, la opción no es negarlo, dejando ese espacio vacío para las propuestas de reforma neoliberales. Debemos, por el contrario, precisar qué defectos y virtudes tiene nuestra educación pública, desnudando las simplificaciones de los propagandistas del “todo mal”. A partir de un diagnóstico guiado por el principio de construir una educación de alto nivel para todos los sectores sociales, debemos precisar también qué cambios resultan necesarios. Debemos defender el patrimonio de todo lo que ha logrado la sociedad argentina, y al mismo tiempo construir una defensa que incluya cambios para continuar procesos reflexivos y colectivos de mejora.

¿Cuál ha de ser el papel de la educación pública? Las sociedades presentan desigualdades que persisten a través del tiempo, donde los hijos de los más pobres están condenados a seguir en la parte más baja de la pirámide social. La educación pública es una herramienta crucial para romper ese determinismo social. La segmentación de la oferta y la segregación amenazan seriamente con estabilizar una educación de calidad para los más ricos y una educación poco nutrida para los más pobres. Los niveles de aprendizaje, en →

(Continúa en la página 34)

Sumario

Staff	3
Editorial: De la educación a la justicia social por Adrián Cannellotto	2
Prioridades por José Natanson y Luciana Garbarino	3
Todos hacen votos por la educación por Diego Rosemberg y Mariana Liceaga	4
Elevar la inversión al 8% por Roberto Baradel	6
Nuevas leyes, ¿nueva educación? por Leandro Bottinelli	8
¿En qué se gasta el presupuesto educativo? por Juan Ignacio Doberti	10
Composición tema: Vaca Muerta por Axel Rivas	11
La rebeldía institucionalizada por Diego Herrera	12
Más horizontalidad que representación por Myriam Southwell	13
Incluir, mucho más que abrir las puertas por Julián Mónaco	14
La educación pública en Sudamérica por Rafael S. Gagliano	16
Inclusión con calidad por Mario Oporto	17
Vivir en la vidriera por Paula Sibilia	18
¿Para qué se usan las netbooks? por Inés Dussel	19
Dossier Pensar la educación	
Ritmos fuera de compás por Graciela Misirlis	22
Nuevas competencias, nuevos sindicatos por Emilio Tenti Fanfani	23
El docente en el siglo XXI por Laura Mombello	24
11 de septiembre de 2030 por María del Carmen Feijó	25
Subjetividad estatal y formación docente por Sebastián Abad y Ana Pereyra	26
El futuro es hoy por Daniel Filmus	27
Avance del catolicismo educativo por Sol Prieto	28
Las preguntas que nadie se hace por Melina Furman y Diego Golombek	30
La nueva cultura juvenil por Fernando Peirone	32
La escuela retratada por el cine por Juan Manuel Bordón	36
El modelo de <i>Señorita maestra</i> por Nicolás Artusi	38
Más conversación, menos escándalo por Ximena Tordini	39
Los mitos de la educación por Alejandro Grimson	40