

La educación en debate

#20

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

¿Todo tiempo pasado fue mejor?

por Emilio Tenti Fanfani*

En el campo periodístico surge de manera recurrente un debate: “¿La educación argentina actual está peor o mejor que antes?”. Es obvio que la forma de la pregunta sólo permite dos respuestas: peor o mejor. Por lo general, los agentes sociales que formulan la cuestión tienen más interés por realizar juicios de valor (está bien o está mal) que por entender o analizar procesos. Algunos de ellos construyen su opinión con base en sus propias categorías de percepción y análisis. Otros reproducen las opiniones de sujetos en quienes confían. En Argentina, dado que casi todos hemos pasado por la escuela, cualquiera puede hablar con mucha experiencia propia acerca de ella. Así como todos somos grandes D.T. del fútbol, también sabemos qué debería hacer un maestro y podemos enunciar, con mucha convicción, profecías calamitosas sobre el futuro de nuestra educación y nuestro país. Y cuanto más catastrófico sea el vaticinio, mayor *rating* garantizará. La pregunta genérica acerca de si la educación escolar está mejor o peor que antes, entonces, es una típica construcción mediática, ajena a la lógica de las ciencias sociales.

Si buscamos en la realidad, encontraremos puntos de apoyo tanto para quienes piensan que la educación está “peor” como para aquellos que están convencidos de que está “mejor”. Cuando se mira la escuela actual como un punto en una trayectoria, se pueden observar progresos y dificultades. Entre los primeros, por ejemplo, se puede mencionar la expansión de las coberturas, la ampliación de la educación obligatoria, el aumento del financiamiento educativo y la mayor diversidad de la oferta, incluyendo modalidades de educación especial, para adultos e intercultural y bilingüe. Entre las dificultades, se encuentra la pérdida de sentido de la experiencia escolar, las desigualdades en el aprendizaje de conocimientos básicos, el debilitamiento de las instituciones públicas, los problemas en la formación del docente y en sus condiciones de trabajo, etc.

Muchos argentinos están convencidos de que “todo tiempo pasado fue mejor” y que “estamos peor que nuestros vecinos” (Brasil y Chile, por ejemplo). Esto es particularmente cierto cuando se los interroga acerca de los resultados de las pruebas internacionales de rendimiento en disciplinas básicas. Argentina fue un país que experimentó un desarrollo temprano de la escolarización de masas. En 1980, la mitad de los argentinos de 15 a 19 años alcanzaba el nivel medio, mientras que en Brasil ese porcentaje apenas superaba el 10 por ciento. Hace treinta años la población argentina de 15 o más años tenía una escolaridad promedio de 6,2 años, mientras que en Brasil era casi la mitad (3,4). Hacia 1990 la ventaja educativa de Argentina se expresaba en las cifras del analfabetismo: entre la población de 15 y más años era menos del 5 por ciento, mientras que en Brasil el porcentaje llegaba al 20.

Hoy las diferencias en la escolarización ya no son significativas. Y los datos de rendimiento escolar producidos por la última prueba internacional PISA (2012) muestran que Brasil aventaja a Argentina. Más allá de la pertinencia política y técnica de los rankings de países –e instituciones–, que deben ser revisados críticamente, en materia de indicadores de calidad, Argentina ya no goza de ninguna posición de privilegio en la región.

¿Cómo explicar la supuesta “decadencia argentina”? En primer lugar hay que decir que lo que fue una ventaja (la escolarización temprana), ahora es una especie de trampa. Los viejos dispositivos (institucionales, pedagógicos, etc.) que “daban resultados” en una etapa de “escolarización limitada” ahora son un obstáculo para su masificación. Al sistema escolar argentino le cuesta innovar, entre otras cosas porque se encuentra encerrado en una especie de “jaula de hierro” hecha de rutinas, dispositivos, modos de hacer las cosas que son producto de la historia, de la que es difícil salir.

En Argentina, durante las últimas décadas se tendió a “hacer más con menos”.

Se masificó la escolarización (en especial de los adolescentes y de los niños de 4 y 5 años) con menos recursos. Las principales variables de ajuste fueron la formación y el salario de maestros y profesores. El empeoramiento de la condición docente (que tiende a revertirse durante los últimos tiempos) también es producto de una errada política de formación. Argentina, un país con 40 millones de habitantes, tiene más de 1.100 instituciones formadoras de docentes, una cantidad exagerada que impide garantizar mínimos estándares de calidad en esa oferta. Por otra parte, fenómenos tales como la escolarización con exclusión social y los cambios en la estructura y dinámica de la familia tuvieron efectos negativos sobre la “moral docente”. La escuela incluye a los excluidos de otros bienes y servicios sociales (la salud, la alimentación, la seguridad, el medio ambiente saludable, etc.) y esto tensiona a la escuela, planteándole nuevos desafíos imposibles de resolver con recursos tradicionales. Además, los maestros sienten que no pueden contar con la colaboración de las familias tradicionales. La incorporación de la mujer al mercado del trabajo y la aparición de nuevas configuraciones hogareñas han puesto en crisis la tradicional división del trabajo entre la escuela y la familia. Los maestros tienden a añorar la presencia de un tipo de familia que es cada vez menos probable en el panorama social y cultural contemporáneo. Sin embargo, los recursos de la escuela (horarios, infraestructura espacial, agentes especializados, etc.) siguen siendo los tradicionales y difícilmente puedan responder a las nuevas exigencias y expectativas en materia de socialización y aprendizaje de las nuevas generaciones.

Las transformaciones culturales en las nuevas generaciones debilitan, a su vez, la motivación y disposición para el esfuerzo escolar. Los estudiantes de hoy cuentan con múltiples y seductores medios de acceso a la información y al consumo de productos culturales específicamente elaborados para ellos, pero no orienta-

dos a “educar” sino a generar ganancias. Así, les resulta mucho más difícil interesarse por los temas del programa escolar clásico. Los elevados (aunque no cuantificados) índices de ausentismo de docentes –y también de alumnos– constituyen indicadores de esta especie de “anomia generalizada” que pareciera invadir a los actores escolares. Estos, y otros factores, deben ser tenidos en cuenta al momento de explicar los pobres resultados de los jóvenes en las pruebas PISA y otras evaluaciones nacionales e internacionales.

La calidad, objeto de lucha

Pocos conceptos son tan elásticos como el de calidad de la educación. Todo el mundo habla de ella, pero pocos se ocupan de precisar su contenido. Si se habla de calidad, por lo general es para lamentar “su caída”, cuando no su ausencia (“en la escuela hoy no hay calidad”). A su vez, “la educación” es un término demasiado amplio y multifacético como para adjudicarle propiedades o cualidades. En efecto, ¿la educación es el sistema escolar? ¿O son los métodos, las instituciones educativas o sus recursos? ¿Refiere al aprendizaje en general o al de ciertas asignaturas específicas? ¿Implica el desarrollo de las facultades del espíritu o bien de los contenidos prescriptos en la currícula? ¿Comprende la transmisión de valores sociales, morales y ciudadanos? Cuando se mencionan estos términos, ¿se está hablando de la cantidad y características sociales de los alumnos? ¿Y de las relaciones interpersonales y de la experiencia escolar? Ante tantas posibilidades, sería deseable que cuando se hagan proposiciones sobre la “calidad de la educación” se precise previamente el contenido de los dos términos; de lo contrario, cualquier afirmación (que la calidad sube o que la calidad baja) puede ser verdad, porque se habla de cosas diferentes.

Muchos creen que la calidad de la educación es un concepto que denota una esencia que los especialistas deberían “definir científicamente”. Esta es una creencia ingenua, porque la calidad remite a una valoración, y en las instituciones sociales hay una lucha por definir e imponer determinados criterios de evaluación. De esta manera, lo que para unos es bueno (la concertación política de los adolescentes en los colegios secundarios) para otros es muy malo. Sobran los ejemplos de conflictos de valores y finalidades educativas. En la Argentina contemporánea, por ejemplo, no todos están de acuerdo con la obligatoriedad de la educación secundaria o con la democratización del acceso a la educación universitaria o su gratuidad. Este conflicto no tiene una resolución científica, sino política. →

Emilio Vedova, *Contrastes*, 1958/9 (fragmento, gentileza Museo Nacional de Bellas Artes)

→ En democracia, la legitimidad de las decisiones no deriva de su supuesta “verdad intrínseca”, sino del criterio de la mayoría. Como este, por su naturaleza, es variable, la legitimidad de una política (por ejemplo, la gratuidad de la educación universitaria) no es una verdad irrefutable por el propio trabajo científico crítico, sino que es una “verdad provisoria” y práctica. Por eso, la lucha por la definición de la calidad de la educación no tiene una resolución científica. Esta es una creencia de ciertos grupos tecnocráticos que ocultan sus intereses bajo las apariencias de una verdad de valor universal.

¿Todo se resuelve en el aula?

Otro factor que contribuye a sostener la creencia de que “antes estábamos mejor” es que hoy se depositan demasiadas expectativas sobre la institución escolar. Cuántas veces hemos escuchado decir que todos los problemas de una sociedad se resuelven con la educación. El estancamiento económico, la pobreza, la desigualdad social, la crisis de la democracia representativa, la corrupción, la discriminación, el racismo, la dominación, el desempleo, los accidentes de tránsito, la inmoralidad, la drogadicción, el embarazo adolescente, la criminalidad y otros problemas sociales se resolverían en la escuela. La sociedad (los periodistas, los políticos, los intelectuales, etc.) espera mucho de ella. Existe algo así como una inflación de expectativas que tiende a constituir a la educación en una especie de demiurgo de la sociedad: como la escuela forma a los ciudadanos del futuro, ella construye a la sociedad.

Resulta curioso que no sean los agentes escolares los principales voceros de esta visión exageradamente optimista de los poderes de la educación. Sin embargo, contribuyen a difundirla puesto que no pueden menos que sentirse halagados al escuchar tanto discurso enaltecedor de la tarea y de la función de la institución escolar. Todos los que nos ocupamos de asuntos escolares nos sentimos importantes en la medida en que la sociedad considera importante a la escuela. Pero esta complicidad es un arma de doble filo. Por una parte sentimos que cumplimos funciones sociales estratégicas. Pero al mismo tiempo, cuando la sociedad constata que los problemas sociales siguen vigentes, la escuela se vuelve una institución bajo sospecha. Si hay problemas eco-

nómicos, políticos y sociales es porque la escolarización no está cumpliendo con lo que la sociedad espera de ella. Si hay desempleo juvenil, es porque la escuela no desarrolló competencias productivas en las nuevas generaciones, si hay corrupción política es porque la universidad –en especial las facultades de Derecho–, ha fracasado en la educación moral de sus alumnos, y así sucesivamente. Se condena a la escuela por no satisfacer esas expectativas exageradas.

A estas expectativas generales hay que agregar la tendencia de ciertos grupos de interés a incorporar nuevos contenidos al programa escolar. Así, con el tiempo proliferan las iniciativas –incluso parlamentarias– para declarar obligatoria la enseñanza del cuidado del medio ambiente, la prevención de las caries, la diabetes, la formación ciudadana, la educación sexual, la salud reproductiva, la igualdad de género, la defensa de las poblaciones originarias, el respeto a las reglas del tránsito, el espíritu emprendedor (a veces expresado con un barbarismo: “emprededuría”), la cultura del ahorro, la defensa de la vida y el derecho de los animales.

La lista nunca se cierra ya que se alarga en forma continua. Pronto no alcanzarán los días lectivos para incluir a todos los temas que el programa escolar debe incorporar.

El programa escolar tradicional se estructuró alrededor de las disciplinas

(Lengua, Matemáticas, Historia, Ciencias Naturales, Sociales, etc.). En muchos casos, la proliferación de contenidos ocurre mediante la inclusión de contenidos llamados “extracurriculares”. En otras palabras, los nuevos objetivos no afectan a los tradicionales conocimientos de las disciplinas básicas, sino que se agregan a ellos, y tienden a adquirir la dignidad de materias y no de contenidos “transversales”. De esta manera, por ejemplo, la educación ciudadana o la ética ya no serán cuestiones a incluir en el programa de Ciencias Sociales, sino nuevas materias que suponen nuevos cargos a ocupar por los poseedores de títulos específicos. No es raro observar detrás de estas creaciones los intereses de corporaciones profesionales que tratan de promover puestos de trabajo para los poseedores de títulos específicos. Por ejemplo, para los filósofos o los sociólogos no es indiferente que ciertas temáticas se incluyan en un espacio curricular denominado “Ciencias Sociales” o bien se expresen en materias y cursos de “Ética” o “Sociología”.

Esta proliferación contrasta con la pobreza de resultados escolares. Más aún, el desequilibrio evidente entre expectativas y recursos a disposición del sistema escolar explica en parte por qué lo que hace efectivamente la escuela siempre será “poco” o “insuficiente” y por lo tanto motivo de decepción y crítica.

Para escapar a esta lógica habrá que hacer por lo menos dos cosas. Primero y principal, reconocer que la escuela no es una institución todopoderosa y que no tiene el monopolio de las soluciones a los múltiples y diversos problemas sociales. Además de las aulas, toda sociedad compleja tiene otros recursos a disposición. Aparte de la escuela hay otras políticas públicas (económicas, sociales, culturales, científicas, de uso del tiempo libre, de justicia y seguridad, etc.) y otras instituciones sociales (familias, iglesias, partidos políticos, medios de comunicación de masas, publicidad capitalista, empresas, etc.) que también tienen recursos y capacidades para “formar subjetividades” y contribuir a desarrollar conocimientos, valores, actitudes y creencias en la población de todas las edades.

Algunos dicen que para hacer una buena política educativa “primero hay que decidir qué tipo de persona formar”, como si los agentes sociales se produjeran

como los automóviles: primero el diseño del modelo, luego la producción en serie. Contra lo que algunos piensan, la escuela no es una fábrica de personas. Sus efectos son importantes, pero no tanto. Más aún, para que la escuela pueda hacer lo que es valioso y sólo ella puede hacer, es preciso que el resto de las instituciones sociales hagan lo que cada una de ellas, según sus especificidades, tiene que hacer.

¿Qué esperar de la escuela?

Dijimos antes que hay que exigirle a la escuela lo que sólo ella sabe y puede hacer, y que es importante tanto para la felicidad de las personas como para el desarrollo de la sociedad. Estas finalidades primordiales, que por lo general se expresan en las leyes de educación, deberían traducirse en prioridades de los programas de desarrollo de las instituciones escolares. La escuela conserva un monopolio, el del desarrollo de conocimientos básicos y poderosos en las nuevas generaciones. Nos referimos al aprendizaje de las competencias expresivas y del cálculo.

Las primeras son “primarias” y condición de apropiación de las segundas. Y no se trata sólo de aprender a leer y escribir, sino a comunicar sentimientos, demandas, opiniones, miedos, fantasías, deseos, etc. Se trata no sólo de expresar, sino también de comprender lo que los otros expresan. Decir cosas con palabras, con la escritura, con el cuerpo, con la imagen, es mucho más que aprender gramática y caligrafía.

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

*Investigador principal de CONICET y profesor de UNIPE.

Tiempo y Estado

“En la década de los noventa las escuelas se transformaron en comedores, la función pedagógica se fue resquebrajando y se deterioró fuertemente como promesa de movilidad social ascendente. Hoy se está recuperando la función pedagógica, pero desmontar esa sensibilidad forjada en el contexto neoliberal demanda tiempo y un Estado que siga intentando, sin que claudique en la intención de que los jóvenes accedan a la escuela, permanezcan y egresen con un aprendizaje de igual calidad que en las instituciones privadas u otros espacios pedagógicos.” (Eugenia Bertello, docente de Comunicación y de Trabajo y Ciudadanía en las Escuelas de Educación Secundaria N° 7 y N° 9 de Tigre)

ALEJANDRO GRIMSON, ANTROPÓLOGO

Las soluciones no están en el ayer

por Diego Rosemberg*

En su libro *Mitomanías argentinas*, el antropólogo Alejandro Grimson dedica un capítulo entero a los mitos decadentistas que deambulan por la sociedad. Entre ellos, dice, hay uno tan gigantesco como repetido: “Todo tiempo pasado fue mejor”. Y dentro de él, la añoranza sobre la escuela de antaño ocupa un lugar recurrente. “La educación argentina implica muchos niveles de escolarización, involucra a muchos actores, aparecen las dimensiones presupuestarias, edilicias y de contenido... ¿estamos mejor o peor en cuál de esas dimensiones? ¿Y comparando con qué época?”, se pregunta el autor en busca de complejizar el análisis.

Grimson señala que no hay acuerdo a la hora de situar ese pasado del que se tiene nostalgia. Algunos, cuenta, se remontan hacia 1950 –en pleno peronismo histórico–, otros antes del golpe de Estado de 1976 y, el pensamiento hegemónico, lo ubica en 1910, la época del Centenario. “Pero en ese momento –subraya el investigador– no había voto femenino y el masculino ni siquiera era universal. En 1914, el 36 por ciento de la población argentina era analfabeta. Si uno mira todos los censos, el analfabetismo siempre fue descendiendo. Y en 1918 se produjo un impresionante movimiento estudiantil para reformar la universidad porque había una aristocracia afincada en ella. Hoy hay 1.700.000 estudiantes universitarios. Algunos dicen que la universidad de antes estaba mejor porque daba premios Nobel, pero esa era una universidad a la que iban pocos. ¿Qué parámetro analizamos? Si tomamos como dimensión el analfabetismo, el acceso a la educación o la inversión en el área que hoy supera el 6 por ciento del PIB, hubo progresos muy significativos. Sin embargo, muchos argentinos basan su percepción sobre la situación actual en esos mitos decadentistas.”

En esta mirada nostálgica, existe un riesgo –según el autor de *Mitomanías*– que consiste en creer que las soluciones a los problemas de hoy se encuentran en el pasado. “Sería la negación de la creatividad y el debate. Traer hoy maestras de Estados Unidos como hizo Sarmiento –ejemplifica– revelaría una supina estupidez. El debate con calidad ayuda, acerca propuestas, alternativas, plantea nuevas preguntas. Pero en Argentina no lo tenemos.”

Para Grimson, uno de los objetivos máximos que hoy debería proponerse la educación pública es romper con el determinismo social. “Los sectores con mayores niveles de ingresos tienen un desempeño educativo mejor que los de menores ingresos. La minoría que no entra en el secundario y quienes lo abandonan o desertan de la universidad son aquellos que tienen un capital material y cultural más bajo. Es el principal problema que tenemos. El Estado debe desarrollar políticas de compen-

sación para evitar la deserción. Pero las soluciones no están en el pasado, hay que construirlas.”

El antropólogo señala que en el país hay un problema de autopercepción. “Argentina –argumenta– se encuentra en el puesto 45 del ranking de Desarrollo Humano sobre un listado de 183 naciones. Lo que importa, de acuerdo a lo que escuchamos, es por qué no estamos más adelante, nada se dice sobre lo que pasa entre el número 45 y el 183. La única pregunta que surge es por qué no estamos en el *top ten*, pero otra posible sería por qué estamos dentro del 25 por ciento de los países más desarrollados. Y ahí hay varios factores: la educación pública y los derechos sociales ocupan un rol central. A Argentina le cuesta entender que estamos muy lejos de los peores países del mundo. Esa tendencia a la martirización, a la autodenigración, está muy vinculada a otro mito, el del europeísmo.”

Ese mito, recuerda Grimson, nació ya con una disociación entre las expectativas y la realidad: “A fines del siglo XIX y principios del XX, esperaban a que los obreros de Manchester llegaran a civilizarnos pero vinieron los sectores empobrecidos de Italia y España, que padecieron una profunda xenofobia. La Europa en la que desearían vivir muchos porteños sólo existe en el centro de París. A muchos europeos les gustaría vivir en la Europa que imaginan los argentinos. La educación también tiene que cumplir un rol relevante en la construcción de un nuevo imaginario, que no sea tan uniforme y porteño-céntrico. Un desafío es potenciar las herramientas de educación, comunicación y cultura para construir una percepción más cercana de quiénes somos, de nuestras heterogeneidades, inequidades e injusticias.” ■

*Periodista, editor de *La educación en debate*, docente de la Universidad de Buenos Aires.

Próceres

“Muchas cosas que se enseñaban en la escuela tradicional entraron en discusión y es bueno que pase. Antes decían: ‘Esta es la nación a la que pertenecés y tenés que amar a este prócer’. Ahora los próceres empezaron a ser tratados como personas y no como ídolos. En cuanto al contenido educativo, no puedo quejarme de la educación que recibí. Pero mi vieja ya no quiere mandar a mi hermana menor a la misma escuela pública porque dice que la calidad educativa bajó. Puede ser que la exigencia se haya reducido.” (Ezequiel Francisco, estudiante del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Luján)

JORGE ADARO, GREMIALISTA

De la movilidad social a la contención

por Diego Herrera*

Desde noviembre de 2013 Jorge Adaro es el nuevo secretario general de la Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior (ADEMyS). Aun así, todas las mañanas ocupa su lugar como maestro de grado en la Escuela Primaria N° 19 del Bajo Flores. “Ninguno de los que estamos en la comisión directiva tiene renta completa. Todo dirigente tiene que estar trabajando”, explica. En desacuerdo con otras prácticas sindicales, optó por concentrar su militancia gremial en ADEMyS: “Las resoluciones se toman por asamblea y somos el único sindicato en la Ciudad de Buenos Aires que tiene representación proporcional de las minorías en la mesa de conducción”.

Para este dirigente, la educación pública ha cambiado en algunos aspectos fundamentales: “Ya no hay un saber indiscutido y se puede polemizar”. Pero considera todavía más disruptivo que se haya dejado de lado a la escuela que estaba encastrada en sí misma: “No sé si la educación abrió sus puertas o si la realidad se metió ‘de prepo’, pero este es un cambio significativo y positivo”.

Sin embargo, el deterioro en algunos rasgos de la política educativa –subraya– habría ayudado a instalar la idea de que la educación de antes era mejor. “La escuela como vehículo para el ascenso social –opina Adaro– se ha perdido, entre otras cosas, porque la política de Estado ha resignificado el rol de la escuela. En las últimas décadas su rol pasó a ser, prácticamente, el de contener en un marco de creciente descomposición social y económica de las mayorías. Se intenta tener la mayor cantidad de tiempo a niños y fundamentalmente jóvenes dentro del marco institucional pero no con el objetivo puesto en el conocimiento. Además, hay una crisis política, económica y social profunda que hace que esta institución también aparezca golpeada.” Y añade: “Ante una situación de crisis, obviamente aparece un anhelo de aquella ‘normalidad’ que pudo existir en otro momento y se terminó de romper en los años 90”.

Otro elemento que preocupa al secretario general de ADEMyS es el progresivo corrimiento de la matrícula hacia la escuela privada. De acuerdo con su diagnóstico, este fenómeno estaría emparentado con aspiraciones educativas del modelo neoliberal que no son ajenas a la rea-

lidad argentina: “Transferir al sector privado todo lo que sea posible y que la escuela pública funcione para los sectores marginales que no pueden pagar una cuota”. De esta manera, Adaro también observa que parte de las partidas presupuestarias que antes se destinaban a la educación de gestión pública “ahora son puestas de manera ascendente en los subsidios a la escuela privada”.

Si bien Adaro piensa que el nivel salarial de los docentes siempre ha sido bajo, evalúa que las condiciones de trabajo han empeorado significativamente: “Durante muchos años trabajé en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires y en otra de La Matanza. El impacto visual de llegar a una escuela abandonada, caída, ya te agota mentalmente. Es difícil trabajar con cuarenta pibes en un aula sin tener garantizado el bienestar del salón”, advierte. Y agrega: “Una maestra antes trabajaba cuatro horas y punto. Hoy tenemos docentes con dos o tres jornadas. Esto, obviamente, afecta el trabajo áulico”.

Ese cambio en las condiciones laborales estaría emparentado, según el dirigente, con las altas tasas de ausentismo docente. “En la Ciudad de Buenos Aires –desarrolla–, el profesor de escuela media puede tomar hasta 72 horas. No hay cuerpo que resista una carga horaria de esa magnitud. Lo mismo pasa en primaria cuando un docente tiene doble cargo.” El ausentismo estudiantil, en cambio, aparecería ligado a los altos niveles de abandono en la escuela secundaria: “Ese ausentismo termina en deserción. En un país donde por ley está establecida la obligatoriedad de la secundaria y el 50% de los chicos no la termina, hay algo que no está funcionando bien”.

El gremialista señala que puede encontrarse cierta apatía en el nivel medio: “Seguramente –argumenta– tiene que ver con que hay que actualizar didácticas y contenidos”. Aunque también apunta a las falencias en la formación docente y a la ausencia de “una política clara sobre el perfeccionamiento continuo”. No obstante, Adaro encuentra una situación contradictoria en esta aparente apatía estudiantil: “En los últimos años ese mismo alumno apático ha formado parte de procesos de lucha en defensa de la escuela pública y de los espacios públicos. En ese sentido no hay apatía. Muchos de esos alumnos se comprometen, hacen una lectura de la realidad y salen a pelear”.

Otras transformaciones producidas en la escuela no tendrían signo negativo y presentan diferentes aristas para el análisis. Una de ellas es la necesidad que tiene el docente de construir su autoridad en el aula: “Es probable –analiza Adaro– que en otros tiempos la autoridad no se construyera porque ya estaba dada. Hoy el docente no tiene automáticamente el reconocimiento de los alumnos ni de su grupo familiar”. Pese a esto, destaca: “El maestro sigue siendo una referencia. Juega un rol de denuncia frente a la desprotección de los chicos y frente a las situaciones de violencia. Eso también da autoridad.” ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA) y docente; colabora con el equipo editorial de UNICE.

MARÍA INÉS FAHEY, DIRECTORA

Hay democracia, falta capacitar

En 1978, María Inés Fahey se presentó por primera vez en el aula como maestra de grado. Desde 1998 es directora de la escuela primaria N° 15 de Ezeiza y, hasta 2012, también fue directora de la escuela secundaria N° 312 del mismo distrito. Tras 35 años de carrera docente, reflexiona sobre el estado actual de la educación.

¿En qué aspectos cree que la educación está peor que antes?

No diría peor. Quizá todavía hoy falta capacitar a los docentes. Muchos no tienen dominio del diseño curricular. Es un diseño excelente pero no lo manejan. Una asistente técnica nos comentó que para el año próximo se viene un programa de formación permanente que me pareció fabuloso. Es el giro que le faltaba a esta escuela pública.

¿Y en qué ha mejorado?

Ha mejorado en términos de democratización de la escuela, fundamentalmente en cuanto a la integración de la diversidad. Es importante el trabajo con alumnos integrados, en que se considera prioritarias sus trayectorias escolares. El alumno no está sentado esperando a una maestra integradora o que se lo derive a una escuela especial, como pasaba antes. Ahora es un alumno que toma parte. En esta escuela tenemos un niño ciego en segundo grado que trabaja a la par de sus compañeros. Antes parecía que el único responsable del fracaso escolar era el mismo alumno, sus padres, el contexto social. Hoy sabemos que cuando hay un fracaso escolar, primero tenemos que ver qué pasó con la práctica de enseñanza.

¿Por qué es tan común escuchar que la escuela de antes era mejor?

Es una cuestión que parte del imaginario de la gente. Quizá la persona que no está especializada no entiende por qué se enseña de esta forma. Persiste una

mentalidad enciclopedista, y se plantea que antes se aprendía mucho porque se daba mucho. Quizá la escuela comete el error de no salir a mostrar lo que hace. Yo les planteo a las maestras que es el momento de sentarse con los papás y explicarles cómo estamos enseñando para que puedan acompañar el proceso desde la casa.

Muchas veces se dice que los estudiantes no tienen interés por la escuela. ¿Es real ese diagnóstico?

Eso pasa cuando la práctica de enseñanza es monótona, cuando no hay estrategias. Todavía tenemos muy instalada la cuestión del boletín y de la nota. La nota contamina el conocimiento. Uno tiene que aprender por aprender, conocer por el deseo de conocer. Incluso la escuela pública argentina va en camino de no darles tanta importancia a la nota y al boletín, sino a cuánto logra un alumno.

¿El ausentismo es un reflejo de esa monotonía?

Con respecto al ausentismo de los alumnos, muchos de sus papás están desocupados y al no haber una rutina del trabajo tampoco hay una rutina escolar. También se da la contraparte: una mamá y un papá trabajan todo el tiempo y el niño tiene que levantarse y venir solo a la escuela. Uno trabaja sobre el ausentismo del alumno para no tener un índice importante de discontinuidad. Lo que sí tenemos es ausentismo docente.

¿Y en ese caso a qué se debe?

Hay un régimen de licencias muy amplio que permite que el docente falte por distintas causas. El docente suplente sabe que viene sólo por tres días y es muy difícil que haya una continuidad en el proceso educativo. Los gremios tampoco ayudan. La verdadera militancia está en las aulas, uno no tendría que salir nunca de ellas. ■

D.H.

GRACIELA PAREJA,
DOCENTE Y ESTUDIANTE

Pruebas mentirosas

“Cuando llegó el momento de pensar en jubilarme parecía que iba a pasar de estar ciento por ciento ocupada a la nada misma.”

Así explica Graciela Pareja su decisión de cursar la Licenciatura en Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria en la Universidad Pedagógica (UNIPE). “Para mí fue una experiencia reveladora, porque siempre trabajé en escuelas privadas y la mayoría de las personas que estudian allí trabajan en escuelas oficiales”, cuenta la docente que, una vez jubilada, se propone ejercer en el área de educación para adultos.

Pareja, en las aulas desde 1971, valora positivamente que el maestro pasara de ser “el catedrático que tenía la verdad revelada, al que propicia una situación pedagógica para que el alumno obtenga herramientas que le permitan desenvolverse en la vida”. No obstante, encuentra un alto nivel de deterioro en la formación docente: “En mi época y en épocas posteriores –afirma–, los institutos de formación ayudaban.

Ahora quizá tienen un horizonte corto. Pienso que están hechos para personas que adoptan la docencia como un entretanto hasta conseguir otro trabajo. ¿Será por eso que hay tanta maestra mayor trabajando?”.

La docente opina que a la escuela inclusiva hay que tomarla como una institución donde se priorizan las trayectorias escolares de los alumnos. Sin embargo, matiza los logros en esa materia: “Actualmente es muy difícil cumplir con los criterios de evaluación en la escuela primaria. En los períodos de compensación se toman unas pruebas, pero es un resultado totalmente mentiroso. Deberíamos garantizar la permanencia sin dejar de dar las herramientas necesarias para la secundaria”.

La docente también advierte que hoy se presentan nuevas dificultades en la construcción de la autoridad docente: “El maestro puede acercarse al alumno pero la relación asimétrica debe mantenerse. Desde el amor, desde el conocimiento, pero el maestro tiene que ser maestro y el alumno tiene que ser alumno”. Además, ofrece su mirada sobre cómo construir “el oficio del maestro”: “Si te quedás mirando el diploma, estás liquidada. Todos los días tenés que probarte. También hay que darle al chico una devoción de lo que hizo para que entienda en qué se equivocó. Pero bueno, serán vicios de maestra vieja”. ■

D.H.

Educación de calidad, pero para pocos

“Hemos vivido una suerte de mito con la escuela pública en la República Argentina. Yo rescato y considero valiosísimo que hayamos tenido como modelo la Ley 1.420 de educación pública, gratuita, laica y obligatoria. Pero también diría que eso respondió a un determinado modelo de país encabezado por la clase dirigente de aquel entonces, representada por un sector oligárquico, que tenía como objetivo homogeneizar culturalmente a la Nación por las enormes corrientes inmigratorias que había tenido el país. Era una educación de calidad, pero destinada a sectores relativamente escasos. Gran parte de la población, la que descendía de pueblos originarios, fue víctima –simultáneamente con la Ley 1.420– de las campañas del desierto. Por lo tanto, tal obligatoriedad de la escuela primaria no existía porque había una parte de la población que había que exterminar. Y, por otra parte, porque muy lentamente fuimos llevando la educación pública a los trabajadores rurales. En realidad, los porcentajes de analfabetismo en el campo o en los hijos de los trabajadores rurales tardaron muchísimo tiempo en caer.” (Carlos Rico Alcázar, vicedirector de la E.E.M. N° 3 del Bajo Flores)

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 móvil

OFERTA ACADÉMICA 2014

Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria
DIRECTORA: Dra. Patricia Sadovsky Abierta la Inscripción

Licenciatura en Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura para la educación primaria
DIRECTORA: Dra. Carolina Cuesta

SEDES DE CURSADA: La Plata, Pilar, Almirante Brown

Más info: ingreso@ba.unipe.edu.ar / www.unipe.edu.ar



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES
Comunidad de aprendizaje

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto
Vicerrector
Daniel Malcolm

Editorial Universitaria
Directora editorial
María Teresa D' Meza
Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg
Equipo editorial
Diego Herrera
Mariana Liceaga
Julián Mónaco