

LA EDUCACIÓN EN DEBATE II

Selección de Diego Rosemberg

#31
#77

La colección *Políticas educativas* se presenta como plataforma de textos ubicados en una zona de frontera entre los debates propios de la gestión pública, las discusiones que se dan dentro del ámbito universitario y las preocupaciones que tienen eco en la sociedad en general, muchas veces a través del filtro de los medios de comunicación. En ese sentido, esta colección se adentra en la dimensión política de las formas de transmisión del conocimiento y la construcción ciudadana, así como en los perfiles de las instituciones educativas de nuestro tiempo, para desde allí indagar en sus efectos emergentes y aventurarse en los aún desconocidos.

La educación en debate II

La educación en debate II

Selección de Diego Rosemberg

Sebastián Abad	Mariana Liceaga
Luciana Aguilar	Lucía Litichever
Esteban Amador	Florencia Maderna Negrin
Daniel Oscar Arias	Andrea Molinari
María Elena Barral	Julián Mónaco
María Mónica Becerril	Alejandro Morduchowicz
Leandro Bottinelli	Rodolfo Murúa
Adrián Cannellotto	Liliana Pascual
Agustina María Corica	Julia Pasin
Flavia Costa	Héctor Ponce
Claudia Daniel	Adriana Puiggrós
María Laura Diez	Darío Pulfer
Enrique Di Rico	María Emilia Quaranta
Oscar Daniel Duarte	Diego Rosemberg
María del Carmen Feijóo	Patricia Sadovskiy
Denise Fridman	Ruth Schaposchnik
Rodrigo Gabriel	Silvia Segal
Patricia García	Cecilia Sleiman
Patricio Grande	Cora Steinberg
María Eugenia Grandoli	Emilio Tenti Fanfani
Verónica Grimaldi	Marcela Terry
Mariela Julia Hernández	Natalia Carolina Wiurnos
Diego Herrera	Marta Zamero
Camila Hourcade	Sandra Ziegler
Horacio Itzcovich	Graciela Zilberman
Marcelo David Krichesky	

La educación en debate II / Diego Rosemberg ... [et al.] ; compilado por Diego Rosemberg; editado por Diego Herrera ; prólogo de Emilio Tenti Fanfani. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2021. Libro digital, PDF - (Políticas educativas ; 8)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3805-60-8

1. Política Educacional. 2. Estado y Educación. I. Rosemberg, Diego, comp. II. Herrera, Diego, ed. III. Tenti Fanfani, Emilio, prolog. CDD 306.432

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Adrián Cannellotto

Rector

Carlos G.A. Rodríguez

Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Directora editorial

María Teresa D'Meza Pérez

Edición y corrección

Diego Herrera

Edición del suplemento La educación en debate

Diego Rosemberg

Diseño y diagramación

Oscar Bejarano

Selección de artículos

Diego Rosemberg

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2021

Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

www.unipe.edu.ar

Contacto: editorial.universitaria@unipe.edu.ar

1ª edición, mayo de 2021

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que: se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Rosemberg, Diego (sel.), *La educación en debate II*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2021;

- no se modifique el contenido de los textos;
- el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales;
- se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN 978-987-3805-60-8

Índice

PRESENTACIÓN

<i>Diego Rosemberg</i>	11
------------------------------	----

PRÓLOGO

Las ciencias de la educación como ciencias públicas

<i>Emilio Tenti Fanfani</i>	13
-----------------------------------	----

Política educativa: ¿tecnologías sin ideas?

<i>Adrián Cannellotto</i>	19
---------------------------------	----

Nuevas formas de privatizar las aulas

<i>Leandro Bottinelli</i>	25
---------------------------------	----

¿Se puede medir la educación?

<i>Leandro Bottinelli (dir.), Claudia Daniel, María Eugenia Grandoli, Julia Pasin, Cecilia Sleiman y Emilio Tenti Fanfani</i>	31
---	----

Destruyendo mitos: las pruebas estandarizadas

<i>Liliana Pascual</i>	37
------------------------------	----

¿Es posible importar un método de enseñanza?

<i>Patricia Sadovsky</i>	43
--------------------------------	----

La escuela pública, ¿es heterogénea?

<i>Leandro Bottinelli</i>	49
---------------------------------	----

Territorios desiguales y educación

<i>Cora Steinberg</i>	55
-----------------------------	----

El financiamiento, la nación y las provincias

<i>Alejandro Morduchowicz</i>	61
-------------------------------------	----

¿La escuela soluciona las desigualdades sociales?	
<i>Emilio Tenti Fanfani</i>	67
Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social	
<i>Diego Rosemberg</i>	73
¿La escuela es un escenario de violencia?	
<i>Diego Herrera, Mariana Liceaga y Julián Mónaco</i>	79
¿Qué es injusto en la escuela?	
<i>Denise Fridman y Lucía Litichever</i>	85
Doble jornada: más horas, ¿mejor educación?	
<i>Luciana Aguilar y Marcela Terry</i>	93
¿Cómo se aprende a leer?	
<i>Marta Zamero</i>	99
¿Qué historia cuentan los actos escolares?	
<i>María Elena Barral, Natalia Wiurnos y Patricio Grande</i>	105
¿Para qué sirve la tecnología en el aula?	
<i>Daniel Oscar Arias, María Mónica Becerril, Enrique Di Rico, Rodrigo Gabriel, Patricia García, Verónica Grimaldi, Camila Hourcade, Horacio Itzcovich, Rodolfo Murúa, Héctor Ponce, María Emilia Quaranta, Ruth Schaposchnik, Silvia Segal y Graciela Zilberman</i>	111
¿Para qué sirve ir a la escuela?	
<i>Oscar Daniel Duarte</i>	117
¿Por qué repiten el secundario?	
<i>Marcelo David Krichesky</i>	123
¿Sirve repetir en el secundario?	
<i>Mariela Julia Hernández y Florencia Maderna Negrin</i>	129
¿La secundaria debe formar emprendedores?	
<i>Julián Mónaco</i>	135

¿Cuánto vale hoy el título secundario?	
<i>Agustina María Corica</i>	141
La explosión de la educación técnica	
<i>Diego Herrera</i>	145
Enseñar y estudiar en escuelas rurales	
<i>Mariana Liceaga y Julián Mónaco</i>	149
Escuela y migrantes, ¿igualdad en la diversidad?	
<i>María Laura Diez</i>	155
La igualdad de género en el sistema educativo	
<i>María del Carmen Feijoó</i>	161
El micromachismo en la escuela	
<i>Mariana Liceaga y Julián Mónaco</i>	167
¿Qué pasa con el lenguaje inclusivo en la escuela?	
<i>Diego Herrera</i>	173
¿Qué es aprender a enseñar?	
<i>Andrea Molinari</i>	179
Pensar la docencia de otro modo	
<i>Patricia Sadovsky</i>	185
¿Existe la vocación docente?	
<i>Mariana Liceaga</i>	191
¿Evaluar al maestro?	
<i>Diego Rosemberg</i>	197
¿En qué condiciones trabajan los docentes?	
<i>Diego Rosemberg</i>	201
Salarios docentes: ¿el fin de una política de Estado?	
<i>Leandro Bottinelli</i>	207

¿Por qué faltan los docentes?	
<i>Leandro Bottinelli</i>	213
¿Cuál es el rol de un director de escuela?	
<i>Leandro Bottinelli</i>	219
Los nuevos roles en la escuela	
<i>Diego Herrera</i>	225
¿Qué se espera de la universidad?	
<i>Adrián Cannellotto, Sebastián Abad y Esteban Amador</i>	231
Universidad: ingreso y gratuidad	
<i>Julián Mónaco</i>	237
Arancelamiento universitario: ¿un debate superado?	
<i>Adriana Puiggrós</i>	241
Setenta años de gratuidad universitaria	
<i>Darío Pulfer</i>	247
¿Por qué eligen las universidades privadas?	
<i>Sandra Ziegler</i>	253
El mundo de la edición universitaria	
<i>Flavia Costa</i>	259
SOBRE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS	265

Presentación

Diego Rosemberg

EL SEGUNDO VOLUMEN de *La educación en debate* es mucho más que la selección de los principales textos aparecidos entre 2015 y 2019 en el suplemento de divulgación educativa que la UNIPE y *Le Monde diplomatique* publican desde 2012. Este nuevo libro también permite descubrir la agenda del área que se instauró durante el gobierno de Mauricio Macri, ya sea por los temas que esa administración puso sobre la mesa y estimuló discutir, ya sea por aquellas cuestiones que ignoró y obligó a hacer visibles al resto de los actores del sistema.

El recorrido por estas páginas pone en evidencia los ejes de las políticas que la gestión de Cambiemos trazó desde el Palacio Sarmiento bajo la gestión sucesiva de los ministros Esteban Bullrich y Alejandro Finocchiaro: la educación meritocrática y el valor del emprendedorismo, las evaluaciones estandarizadas como un fin en sí mismas y como única medida de la calidad educativa y la mirada hacia otras latitudes para importar modelos que reemplazaran lo que los funcionarios del período definieron, de manera más o menos explícita, como *la decadencia educativa*. No es otra cosa que lo que se desprendía de las palabras del propio expresidente Macri: «Caer en la escuela pública». Quizá por esa misma valoración, como sombra permanente, en este recorrido acecha también el temor por la mercantilización de las aulas.

A lo largo de los artículos aquí reunidos se insinúa, además, otra bandera del entonces oficialismo: la del solucionismo tecnológico como sinónimo de modernidad y progreso, sin contemplar las condiciones heterogéneas de conectividad del sistema ni estimular el pensamiento crítico sobre el uso de esas herramientas ni las nuevas relaciones sociales que proponen.

Otro grupo de textos aquí publicados, a su vez, analiza y reflexiona sobre las condiciones laborales y profesionales de los docentes, colocados por numerosos funcionarios del gobierno pasado en el lugar de enemigos públicos, una manera que encontró el macrismo a la hora de desviar sus propias responsabilidades en la tarea de garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes.

Por supuesto que también aparecerá en estas páginas, con recurrencia, el problema del financiamiento educativo, agravado en el período 2015-2019 por una doble vía: no solo se incumplió con la ley nacional que obliga al Estado a destinar por lo menos el 6 por ciento del PBI al gasto en el área, sino que el PBI que se

tomó como referencia disminuyó producto de la profunda recesión que atravesó –y todavía atraviesa– nuestro país.

Las carencias presupuestarias en el sistema educativo evidencian aún más las desigualdades estructurales de la sociedad, que se reproducen y se potencian dentro de las aulas. El sistema educativo –y la pandemia lo dejó bien en claro– parece no tener ya la potencia para mitigarlas sino que se convierte en su caja de resonancia.

Una de las características de estos años, motorizada desde la sociedad civil y no ya desde el gobierno, fue la irrupción de la agenda de género y la ampliación de derechos para las diversidades. Dentro de la escuela, como aquí se refleja, esa temática asumió el reclamo por la dispar implementación de la Ley de Educación Sexual Integral.

El último grupo de notas de esta selección está dedicado a la política y a la vida universitaria, un sector que fue despreciado por el gobierno de Cambiemos. El mismo expresidente se preguntó para qué hacían falta altas casas de estudios distribuidas por todo el país, y la entonces gobernadora de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, coincidió con una triste y falaz sentencia cuando dijo que los pobres no llegan a la universidad.

Por supuesto que en este recorrido también se «cuelan» textos que abordan problemáticas del sistema educativo que se volvieron crónicas y atravesaron a todos los gobiernos, al menos desde la dictadura militar hasta nuestros días. El dilema del secundario, con sus reformas estructurales pendientes, es un buen ejemplo aunque no el único.

La UNIPE lanzó *La educación en debate* con el objetivo de divulgar, democratizar y profundizar la reflexión sobre el sistema educativo argentino, de manera que no quede encriptada en un reducido grupo de personas. Este segundo volumen da muestra de la vitalidad de un proyecto que, ocho años después de su inicio, aún continúa proponiendo discusiones y caminos por explorar. Porque, como dijo el pedagogo venezolano Simón Rodríguez, o inventamos o erramos.

Las ciencias de la educación como ciencias públicas

Emilio Tenti Fanfani

EN TODOS LOS CAMPOS INTELECTUALES los especialistas producen para sus colegas y también para el «hombre común» y el «ciudadano bien informado», como decía el sociólogo alemán Alfred Schütz (Austria, 1899-1959). Esta segunda actividad, por lo general es realizada por agentes especializados en vulgarización científica.

En muchas disciplinas del área de las humanidades o las ciencias sociales no siempre se observa una distinción clara entre científicos y vulgarizadores. Incluso, la misma distinción entre revistas científicas y revistas de difusión es reciente en estos campos intelectuales.

La necesidad de ir más allá del grupo de los colegas especialistas es particularmente relevante en el campo de las ciencias humanas y sociales. Estas solo son eficaces y «hacen historia» en la medida en que se convierten en ideas compartidas por proporciones significativas de la población. Por eso alguien dijo que la mayoría de los intelectuales son bífidos, es decir, que hablan con dos lenguas: una para sus colegas y otra para los no especialistas.

ESCRIBIR PARA LOS COLEGAS

Es bien conocida la inclinación de los intelectuales a debatir con sus pares. En muchos casos, ellos son los destinatarios implícitos e explícitos de sus libros y artículos. Uno, por lo general, escribe a favor de o en contra de. Muchos textos son respuestas a las «provocaciones» de los otros y, por lo tanto, tienen una finalidad polémica explícita. Es a partir de este diálogo y control recíproco que se van produciendo conocimientos plausibles y siempre provisionarios. La ciencia avanza con el diálogo y no con monólogos. Para eso existen espacios institucionalizados, tales como los congresos y seminarios, revistas especializadas y libros que favorecen los intercambios entre especialistas.

Es preciso reconocer que en el campo de las ciencias de la educación estos intercambios no son tan frecuentes y tienden a predominar los discursos paralelos, es decir, «que no se tocan», al menos en forma explícita. Si uno revisa la literatura de los últimos veinticinco o treinta años, las críticas formales entre especialistas son más bien excepcionales.

ESCRIBIR PARA DISTINTOS PÚBLICOS

Más allá de los «colegas expertos en ciencias de la educación», existen dos tipos de público usuario del conocimiento sistemático que se produce en ese campo. Unos son aquellos que, por las tareas que desempeñan, tienen interés específico en tener un conocimiento más o menos bien fundamentado del funcionamiento del sistema escolar. Estos son los docentes, los funcionarios y políticos que conducen y gestionan los sistemas escolares, los periodistas especializados, etc. Además de estos ciudadanos que en principio necesitan estar «bien informados» acerca de los desarrollos de las disciplinas directamente relacionadas con la tarea que desempeñan, están los «ciudadanos comunes», que suelen construir lo que se denomina corrientemente como «la opinión pública», la cual toma posición en las diferentes problemáticas que se presentan en las sociedades en las que viven.

En síntesis, los productos de la investigación en ciencias de la educación tienen tres públicos típicos: los especialistas, el público bien informado y el ciudadano común. En el campo de las ciencias de la educación, que como su nombre lo indica es plural y diversificado (casi todas las disciplinas tienen algo que decir acerca del complejo fenómeno de la educación escolar y no escolar), existe también una necesidad de diálogo interno entre estas ciencias.

Este esquema clásico nos permite reflexionar acerca de una de las tres funciones que tradicionalmente se espera que cumplan las instituciones universitarias: la producción de conocimiento científico y tecnológico, la docencia (formación de profesionales) y la extensión. Esta última puede ser entendida como vulgarización, es decir, como difusión del saber más allá del círculo estrecho de los especialistas. Esta función puede realizarse con distintas modalidades, dependiendo de las tecnologías de la comunicación socialmente disponibles. A modo de ejemplo, las performances abiertas a todo público que realizan escuelas de teatro y música y los programas de transferencia directa de conocimiento tecnológico a empresas y otras instituciones sociales públicas o comunitarias son modalidades típicas de extensión. Por último, la participación de académicos en medios de comunicación de masas (diarios, programas de televisión, sitios de internet, etc.) les permiten a las universidades llegar a destinatarios ampliados. En muchos casos, estas instituciones han desarrollado sus propios medios (canales de televisión, radios, publicaciones periódicas, seminarios, congresos, etc.) con el fin de hacer público lo que producen sus académicos.

LA VULGARIZACIÓN EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Las ciencias sociales y humanas necesitan más que las naturales o exactas trascender el círculo de los iniciados. Estas últimas llegan al gran público bajo la forma de aparatos o tecnologías. De este modo, los descubrimientos científicos y las tecnologías trascienden el círculo de los expertos sin necesidad de ser «comprendidas» por sus beneficiarios. Estos usan aparatos cada vez más sofisticados

sin necesidad de comprender los principios científicos ni la lógica tecnológica que hacen posible su funcionamiento. Ellos simplemente «los usan». Pese a ello, existe un público que demanda información acerca de los avances del conocimiento de las ciencias naturales y humanas, lo que explica la aparición de revistas de vulgarización científica en casi todos los países de alto y mediano desarrollo.

Por otro lado, la producción de las ciencias humanas influye en la vida social en la medida en que se convierte en sentido común de grupos significativos de la población. En este caso, la necesidad de llegar al gran público es más directa y necesaria que en el caso de las ciencias naturales y exactas.

Una determinada concepción de la sociedad, la economía o la estructura social, o una determinada explicación racional de las desigualdades sociales influyen sobre el desarrollo social en tanto «efecto de teoría». Suele decirse, con razón, que el sentido común de una época es algo así como el conocimiento experto de una época anterior. El marxismo, por ejemplo, como explicación del modo de funcionamiento de la economía capitalista, tuvo efectos sociales en la medida en que se convirtió en una representación compartida por fracciones significativas de la clase obrera industrial como resultado del trabajo de divulgación o «concientización» realizado por los intelectuales militantes de los partidos que se inspiraron en dicha cosmovisión. Si el marxismo no hubiera trascendido los ámbitos académicos, no habría dejado ninguna huella en la vida social. En síntesis, la sociología y las ciencias sociales en general necesitan «hacerse públicas» para legitimar su propia existencia en la sociedad.

HACERSE ENTENDER POR TODOS

Para satisfacer a los diferentes públicos, las ciencias humanas y sociales están obligadas a usar por lo menos dos lenguajes. Para el diálogo entre expertos usan un modo de expresión específico donde predominan los conceptos que requieren una apropiación previa por parte del lector. Recordemos que una teoría es un lenguaje. Pero para hacerse entender por el público es preciso usar otros modos de expresión, más «amables» o «sociables» e incluso «sencillos», con el fin de ser comprendidos por el grueso de la ciudadanía. En síntesis, entre especialistas es normal hablar un lenguaje esotérico, mientras que para llegar a un público amplio se necesita un lenguaje exotérico.

El lenguaje de los especialistas en ciencias sociales oscila entre la jerga y la literatura. La difusión de la forma ensayo, tan frecuente entre las humanidades y ciencias sociales como casi inexistente en las ciencias naturales y exactas, constituye un indicador de la voluntad de trascender el campo de los especialistas de la propia disciplina.

Más allá de la necesidad del ensayo como estrategia comunicacional, su uso en textos para colegas corre el riesgo de convertirse en una estrategia para evitar la conceptualización, la cual requiere cierto grado de precisión terminológica y expresiva. Los intelectuales que buscan impresionar y seducir con la escritura usando conceptos «de geometría flexible» (en los que caben distintos

significados), por lo general hacen mala literatura y mala ciencia. Pero, para ser justos, el estilo ensayo también tiene sus ventajas en la medida en que el que escribe no se siente limitado por los imperativos estrechos de la ciencia académica sobre el avance en la producción de conocimientos. En este sentido, el ensayo permite decir cosas que no podrían decirse si se siguieran ciertos cánones rigurosos del estilo científico.

En realidad, en las ciencias humanas y sociales es preciso evitar dos extremos. Uno es la literatura; el otro, el intelectualismo y el cientificismo positivista. La primera invita a eludir la definición y la conceptualización, mientras los segundos pueden ser inhibidores de la imaginación y la creatividad al prohibir toda hipótesis o relación que no pueda demostrarse en lo inmediato.

EL DIÁLOGO NECESARIO ENTRE ACADÉMICOS Y AGENTES ESCOLARES

No es este el lugar para analizar los múltiples obstáculos que impiden el diálogo fluido entre académicos y agentes escolares. Superarlos es uno de los objetivos de una adecuada política de vulgarización, como la que la UNIPE está desarrollando desde sus orígenes. Esta nueva alianza es una de las maneras más eficaces para romper con el aislamiento y la incompreensión entre los agentes escolares que trabajan en las aulas y los investigadores que desarrollan sus actividades en los centros académicos tradicionales. Más allá de la necesidad de afinar y perfeccionar estrategias de «vulgarización» y difusión de los conocimientos producidos por las academias, potenciando lo que en el mundo sajón se llaman *go-between*, es decir, los «puentes» que pueden unir investigadores y usuarios de la investigación, es preciso abrir espacios de producción colaborativa de conocimiento acerca de la escuela.

La figura del profesor investigador debe ser el resultado de una política de formación y de redefinición del puesto de trabajo de los docentes en los establecimientos. Por una parte, habría que potenciar las oportunidades de vivir experiencias de investigación en los programas de formación docente de universidades e institutos de formación docente. Más allá de clásicos y muchas veces inútiles cursos de «metodología de la investigación», lo mejor sería darles a los estudiantes la oportunidad de hacer pasantías en equipos de investigación en sus propias instituciones, o bien en otras.

La UNIPE, desde su creación, desplegó una estrategia organizada y sistemática de difusión. La misma se evidencia en su producción editorial y mediante la participación de sus académicos en diversos medios masivos de comunicación, entre los cuales está la publicación de un suplemento de educación en *Le Monde diplomatique*, que se edita en Buenos Aires y en idioma español. Este es el segundo libro que reúne una serie de textos publicados en ese medio entre 2015 y 2019.

El lector debe saber que los contenidos de este libro colectivo tienen algunas características particulares. Entre ellas, podemos citar las siguientes:

- a) Están escritos para que lo entiendan todos los interesados, en especial los docentes, directivos y otros agentes sociales directamente implicados en el sistema escolar, sin resignar el respeto por la complejidad y el rigor en el tratamiento de los temas expuestos.
- b) Son textos cortos con una visión sintética del estado de la discusión acerca de las cuestiones tratadas, ofreciendo en muchos casos un panorama crítico de las posiciones en presencia.
- c) En la mayoría de los casos no están sobrecargados de citas bibliográficas que el lector común tiene pocas probabilidades de consultar, lo cual facilita en gran medida su lectura y comprensión.
- d) Abarcan una gran variedad y diversidad de temas y cuestiones presentes en el debate público sobre política educativa.
- e) Van más allá del sentido común dominante y ofrecen modos de construcción de problemas relativamente novedosos que deberían ser incorporados a la agenda de la discusión pública.
- f) Las reflexiones y análisis están escritos sin recurrir a jergas incomprensibles y no son de gran extensión, lo cual facilita la tarea de los lectores.
- g) Cumplen con la función de tomar distancia en relación con ciertos prejuicios del sentido común, como son la naturalización de lo real, el esencialismo y el fatalismo, destacando la dinámica histórica de los fenómenos analizados.

Ojalá que estas y otras cualidades de la presente compilación alienten su lectura y uso por parte de colegas del campo de las ciencias de la educación, docentes, directivos y administradores del sistema escolar, así como de periodistas que informan sobre educación y de los responsables políticos que toman decisiones sobre reglas y recursos que permiten hacer efectivo el derecho a la educación para todos en el contexto nacional. No hay dudas de que los lectores tendrán oportunidad de enriquecer su «acervo de conocimiento a mano», no solo para entender mejor, sino también para actuar mejor en el campo de la educación escolar nacional.

Buenos Aires, 8 de julio de 2020

Política educativa: ¿tecnologías sin ideas?

Adrián Cannellotto
(noviembre de 2017)

A RAÍZ DE LAS DISCUSIONES QUE SE ESTÁN DANDO en torno a la reforma de la escuela secundaria así como a otras cuestiones que se fueron acumulando en el debate educativo a lo largo de estos años, nos pareció apropiado volver la atención ya no sobre tales o cuales aplicaciones o prescripciones de política educativa sino sobre los fundamentos que se ponen en juego o subyacen en ellas. La decisión de llevar las argumentaciones a este punto y de hacerlo propositivamente, posicionando en el debate unas perspectivas y apelando para ello a los textos de este suplemento que explícitamente dejan de lado cualquier tipo de prescripción (aunque algunas se puedan entrever en los enunciados), parte de la convicción de que la discusión en torno a los sentidos de la educación pública es un terreno de disputas con consecuencias sobre las decisiones políticas. Con esto no estamos diciendo nada nuevo sino recordando que, con más o menos conciencia, las políticas públicas transparentan una serie de concepciones bajo las cuales aquellas se organizan. Tenerlas claras sirve para darles más densidad a las discusiones así como para entender el alcance real de algunas enunciaciones, muchas de las cuales pueden resultar atractivas, parecer innovadoras e incluso ser deseables pero no por ello menos oscuras, imprecisas o falaces y, por lo tanto, condenadas a repetir frustraciones.

CONTENCIÓN SOCIAL POR OTROS MEDIOS

Para comenzar, señalemos la tendencia a pensar el sentido de la educación como una extensión de la política social, razón por la cual se la concibe como una intervención sobre las consecuencias que el mercado produce sobre los individuos. De esta matriz se desprende una idea de inclusión social relacionada con la de producción de igualdad de oportunidades. En efecto, cuando se abona el argumento de que la educación trabaja para garantizar la igualdad de oportunidades, la función de la educación queda definida por su capacidad para equilibrar, compensar o reparar las deficiencias que produce el mercado. Nada parece interponerse en la continuidad que se sostiene entre educación y desarrollo económico de un país. Subyace aquí la idea de que el Estado tiene como horizonte la producción

del bienestar de la población y de que ese bienestar es equivalente a *consumo más empleabilidad*.¹ Bajo este signo, la educación es concebida estrictamente como la llave de acceso a esa noción de bienestar, dado que es el camino a la empleabilidad y, en consecuencia, al consumo.

Ya sea que se recorte el sentido de la educación por su función de inclusión social, identificándola centralmente con los recursos humanos que habrán de integrarse al tejido productivo, operando así sobre el vector de desarrollo social y económico, o bien que el sentido de las políticas se coloque sobre lo que se llama «igualdad de oportunidades», se reduce la educación a la condición de instrumento para la adquisición de capacidades y competencias utilitarias y prácticas, orientadas por los requerimientos del mercado laboral y para la rentabilidad de los desempeños individuales. Aparecen aquí una serie de interrogantes para alguien que quiera pensar la educación desde el Estado, es decir, para quien tiene en mente el rol que la educación cumple en relación con el sostén del tejido social. A saber: ¿deberíamos suponer que por efecto de la simple agregación los desempeños se volverían colectivos o sociales? ¿Es lo colectivo una suma de individuos o se requiere postular otra cosa, un plus? O, suponiendo que sea apenas una suma, ¿por qué ocurre la suma y qué principios la guían?

Bajo esta perspectiva, las competencias y capacidades no son comprendidas como el resultado del tránsito por los procesos de aprendizaje ni como consecuencia de una apropiación contextualizada de los conocimientos. Por el contrario, aparecen como el resultado de una suerte de entrenamientos en los que las nociones de formación y conocimiento o bien no ingresan o quedan desdibujadas. Más aún, las capacidades son pensadas únicamente por el costado de las condiciones, usualmente tecnológicas o neurológicas, para adquirir los conocimientos. Sería necio, por supuesto, negar que esas condiciones juegan un papel importante. Pero la pregunta es si ese esquema puede cumplir las metas que se propone sin ampliar las estrategias, tal como parecen proponerse algunas posiciones neurocientíficas o la más difusa de la sociedad del conocimiento. La tesis es que, bajo estos paraguas, las intervenciones sobre lo educativo se piensan bajo una lógica de insumo-producto, despojadas de toda referencia pedagógica y ajenas a la cuestión del conocimiento, incluso cuando los objetivos se concentran exclusivamente en los aprendizajes.

El conocimiento, con sus modos de circulación y de transmisión en las instituciones educativas –así como aquello que se entiende por enseñar y aprender–, queda relegado y se vuelve invisible en la definición de las políticas educativas. Esto conlleva dificultades para comprender de qué manera se apropian de los saberes tanto los profesores como los estudiantes, cuáles son las posibles interrelaciones que se producen con los saberes que los estudiantes traen, de qué manera

1. En el vocabulario corriente, las palabras *empleo/empleado* reemplazan a *trabajo/trabajador*, cuya carga semántica es bien distinta para una impronta centralmente empresarial. Véase el artículo «¿Es viable construir un puente?» de Pedro Weinberg en el suplemento *La educación en debate* (UNIFE), nº 56, *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, noviembre de 2017.

trabajar con los múltiples esquemas previos –dando lugar a modos distintos de comprensión de los conocimientos–, cuáles son los conocimientos que los profesores deben movilizar para poder enseñar, etc. Cuestiones como estas requieren, para poder ser abordadas integralmente, así como para reconfigurar las prácticas escolares, que se coloque en el centro de la preocupación de las políticas educativas la relación con el conocimiento.²

Pero retomando la cuestión de la matriz que piensa a la educación como política social, ¿es posible pensar en la formación sin anteponer para eso las condiciones de productor y consumidor? Esto no significa soslayar la necesidad de inserción laboral que cualquier persona espera conseguir como producto de su desarrollo personal, ni las ansias de progreso y ascenso social que están inscriptas en la memoria de los sistemas educativos (aun con las serias dificultades que exhibe la economía), sino que se trata de poner el acento en el momento de la construcción de un ciudadano, con la intención de pensar la educación bajo una idea de formación y de conocimiento que queda por afuera de la diada *productor-consumidor*, por fuera de la unilateralidad del capital humano y la sociedad del conocimiento.

En otras palabras, se trata de comprender si la mediación institucional y pedagógica de la educación es constitutiva de la comunidad político-estatal antes que definir su función en relación con la dotación de recursos humanos empleables, que es el modo con el que se busca compensar las desigualdades que produce el mercado, atando las instituciones educativas a las lógicas de un mecanismo reparatorio. Para evitar la confusión, hay que pensar la educación en el registro de la transmisión cultural;³ un registro en el cual la formación y el conocimiento adquieren otra centralidad.

CIUDADANÍA Y CONOCIMIENTO

Bajo la idea de transmisión puede pensarse a la educación como una tarea orientada a cohesionar a una comunidad política y a prolongar sus experiencias colectivas a través del legado de historias, lenguas, culturas. Por tratarse de un proceso organizado estatalmente, la transmisión no solo está legitimada sino que es constitutiva, a la vez, de una mirada estratégica evidenciada a partir de la definición y selección de dichos conocimientos, así como de las formas institucionales determinadas para hacerla efectiva. La educación genera, entonces, una tensión del pasado con el presente y el futuro por medio de la interacción entre

2. Sobre la idea de conocimiento, véase el artículo «Un horizonte de preguntas» de Patricia Sadosky en el suplemento *La educación en debate* (UNIPE), n° 56, *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, noviembre de 2017.

3. La noción de *transmisión* no debe confundirse con la de *transferencia de conocimientos*, en el sentido en el que suele emplearse para hacer referencia a la educación bancaria popularizada por los textos de Paulo Freire; mucho menos puede restringirse a la comunicación de contenidos.

tradición y renovación, entre obligación y derecho. Se la piensa como un proceso permanente de producción de sentido orientado y sostenido por la comunidad político-estatal a través de sus instituciones, lo que se consigue por medio de una operación que consiste en conservar para renovar.

Para llevarla a cabo se requiere, en primer lugar, legarles un mundo a los nuevos. Esto significa que hay que hacerlos entrar en él, o sea, que hay que inscribirlos en la historia, en la cultura, en la lengua, para que se constituyan en parte de esa comunidad política. El modo en que se los hace entrar es significativo y merece ser atendido, pues inscribir en una cultura no es un trámite y no se «sanciona» sin más como un derecho, sino que se trata de que alguien pueda ingresar en una tradición para que, luego, pueda renovarla, transformarla. De allí la importancia de poner bajo nuestra atención, de manera privilegiada, la actividad con el conocimiento que los recién llegados tienen que realizar para apropiarse y transformar eso que los precede.

La dinámica de la transmisión pone en juego un *nosotros*. Y esto se hace no solo a partir del contenido, sino también, y fundamentalmente, por intermedio de la actividad que pone en marcha. Esa acción vuelve posible, en parte, la construcción del lazo social, ya que, por intermedio de la mediación que realizan las instituciones de educación en sus diferentes niveles, es posible el sostenimiento subjetivo de la comunidad político-estatal. En otras palabras, por intermedio de la obligatoriedad de la educación (que remite a los niños y jóvenes pero también al Estado que despliega una política para que esa obligación se cumpla) se pone en marcha la producción no azarosa de la cohesión social. Esa obligación descansa en la comprensión, por parte de los individuos, de la racionalidad que ella supone: nadie se salva solo.

En parte, son los saberes transmitidos por las instituciones educativas, como señala Hannah Arendt, los que contribuyen a la producción del espacio público en el que las personas (vuelta ciudadanos) se encuentran y se hacen visibles para los otros. Ese espacio público, de la acción y la palabra, donde las personas se encuentran frente a frente, donde actúan y hablan, intercambian perspectivas, solo llega a ser tal en tanto y en cuanto es estatal, se establece en un territorio y les transmite a las generaciones venideras el legado de memorias que las constituye. Esto permite pensar en la educación y en las instituciones educativas como una densidad temporal en la que se construye un *nosotros* que no es, ni puede ser, producto de la contingencia.

La transmisión permite así vincular al sujeto epistémico con el político en tanto y en cuanto la ciudadanía se entiende como la capacidad de involucrarse activamente en la comunidad política, lo que es posible porque a través de la educación y sus instituciones (aunque no únicamente) el Estado (por intermedio de sus agentes, en este caso los profesores) moldea la forma de la comunidad política en ese proceso que es la transmisión y del que no podría estar ausente el conocimiento. De allí que no solo tenemos la obligación de inscribir a los recién llegados, de habilitarlos, sino que tenemos también la tarea de producir la obligación de esos herederos para con el *nosotros* por medio de la producción permanente de las condiciones simbólicas con las que se constituye y alimenta

lo común. En este punto es claro que lo político y lo pedagógico se intersectan. Por estos motivos, comprender el sentido de la educación a partir de la noción de transmisión cultural cambia sustantivamente el foco para pensar las políticas.

Una discusión sobre el sentido de la formación supone también una discusión sobre una cierta ilusión solucionadora que ofrecen los «paquetes educativos», suplantando las mediaciones institucionales y pedagógicas por obsoletas y caducas.⁴

LA FORMACIÓN COMO PROCESO INSTITUCIONAL

Pensar la formación a partir de la idea de transmisión –tal como la venimos entendiendo hasta aquí y en vistas a ir un poco más allá de la mera accesibilidad– implica pensarla en referencia a los procesos de marcación institucional. En la formación, ese proceso de marcación tiene aquellos dos elementos ya referidos: conocimiento y ciudadanía.

Una primera manera de comprender la noción de formación es definirla como un proceso exterior, estatalmente dirigido, pero también social, interior y personal, de trabajo sobre uno mismo, en el que se generan las condiciones para la producción de un modo de vida (que es individual pero también colectivo) que no cesa de buscarse a sí mismo. Si bien el concepto de *formación* siempre se mantuvo en referencia a la docencia –aunque muchas veces como sinónimo de *capacitación* e *instrucción*–, el sentido original referido a la tarea de «dar forma» a un sujeto, de formar una subjetividad, de marcar a alguien institucionalmente, se fue restringiendo progresivamente al de una formación profesional entendida como la realización eficiente de un trabajo cada vez más circunscripto a la enseñanza de contenidos y saberes concebidos como terminados.

En esto último radica una cierta fantasía en relación con la disponibilidad de secuencias didácticas generalizables, cuya apropiación por parte de los profesores consiste en la aplicación de un conjunto de pasos metodológicamente escalonados. En esa fantasía, la mediación pedagógica (su capacidad de juzgar) queda reducida a su mínima expresión o se encuentra notablemente disminuida para hacer frente a las situaciones complejas y variadas que se viven en un aula. Diseñadas a prueba de quienes deberán finalmente aplicarlas (y de a quienes se les aplicarán), las secuencias funcionan como un atajo (del cual ciertos usos de las nuevas tecnologías ofician muchas veces como amplificadores) para dar cuenta de una masividad a la que, se nos dice, solo así es posible atender.

Por lo dicho hasta aquí, esa educación que viene de afuera, que nos introduce en una tradición, en un mundo disciplinar racionalmente construido, en un orden de cosas cuyas relaciones y avances están reglados, remite a la heteronomía que supone todo proyecto de formación que procure la marcación institucional

4. En este sentido avanza la propuesta del artículo de Sebastián Abad «¿Solo un TIC?» en el suplemento *La educación en debate* (UNIFE), n° 56, *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, noviembre de 2017.

de quien transita por él. Una heteronomía que, al mismo tiempo, debe contener las condiciones para hacer posible el despliegue de una individualidad capaz de alcanzar, como resultado del pasaje por dicho proceso de formación, unos grados de autonomía que son los propios de quien pretende comprender el mundo e insertarse de modo responsable en la comunidad político-estatal de pertenencia.

Para completar aquella primera aproximación, la formación debe entenderse también como inseparable de una actitud investigativa, sostenida por una interrogación sistemática que viene señalada por la unidad entre transmisión de conocimientos e indagación. Los conocimientos no están escindidos de los modos y contextos de su producción, así como tampoco lo están de las preguntas que orientan sus investigaciones. Formación e investigación trazan un camino hacia la generación de una relación pensante con el conocimiento. Generan niveles de autonomía que comienzan por el conocimiento de una disciplina o del conjunto de razones que sustentan las intervenciones pedagógicas, continúa con la comprensión de los modos de producción de esos conocimientos y se resignifica en la reflexividad de la práctica. Transitar un proceso de este tipo supone hacer de la formación una experiencia de pensamiento en la cual quien la transita es capaz de trabajar sobre una tradición, manejar adecuadamente sus objetos de conocimiento y sus reglas pero, a la vez, asumir su propio razonamiento.⁵

5. Para un despliegue más detallado de los argumentos de este artículo, véase Cannelotto, Adrián, «¿A quién se le ocurre pensar estatalmente? Educación y formación a la sombra del Leviatán», en Abad, Sebastián y Amador, Esteban, *El fantasma en la máquina*, Buenos Aires, Hydra, 2017, pp. 89-106.

Nuevas formas de privatizar las aulas

Leandro Bottinelli

(abril de 2018)

COMO TODO TÉRMINO QUE PARTICIPA DE LA COMUNICACIÓN, la palabra *privatización* admite más de un significado. Para la historia reciente (o no tanto) de nuestro país, connota la transferencia de empresas públicas desde la órbita estatal a la privada lucrativa. La ENTel (Empresa Nacional de Telecomunicaciones) devenida en las compañías Telefónica y Telecom, o YPF (Yacimientos Petrolíferos Fiscales), empresa estatal transferida a la española Repsol, son algunos de esos casos emblemáticos, ocurridos en la primera mitad de la década del noventa, que representan en nuestro imaginario qué es un proceso de privatización (en particular, para quienes tenemos más de cuarenta años de edad).

En educación, el término *privatización* tiene una variedad de significados posibles. Privatizar la enseñanza puede ser, por supuesto, traspasar la propiedad o la gestión de una escuela estatal hacia un particular (con o sin fines de lucro), aunque no es este el modo en que se desarrollaron históricamente las escuelas privadas en la Argentina. La creación de iniciativas particulares o privadas de enseñanza es de antigua data en nuestro país y se vincula con la gravitación de la Iglesia Católica y con la creación de colegios asociados a distintas colectividades. El impulso dado a la creación de escuelas públicas por las provincias y el Estado nacional desde las últimas décadas del siglo XIX no detuvo el proceso de creación de escuelas privadas, pero comenzó a modificar de modo sustancial la participación de ambos sectores en la provisión de servicios educativos: entre 1900 y 1950 la participación de escuelas privadas de nivel primario descendió 20 puntos, desde 27% a 7%. A partir de mediados de siglo XX, esta tendencia comenzó a revertirse, y ganaron participación relativa las escuelas y la matrícula privada: en la actualidad, el 17% de las escuelas primarias son privadas y a ellas asiste el 27% de los alumnos. Un aspecto clave para explicar la expansión histórica de la educación privada desde el lado de la oferta no fue tanto el reconocimiento oficial (estatal) de sus planes de estudio o de los títulos como la posibilidad de contar con subvenciones regulares (la normativa vigente los denomina *aportes*) para que las instituciones pudieran sufragar los costos salariales del servicio educativo, evitando volcar completamente ese esfuerzo en las familias de sus alumnos. El último dato disponible indica que el 70% de las escuelas privadas cuenta con subvenciones: la mitad de ellas recibe aportes

para sufragar la totalidad de los sueldos de sus docentes, mientras que el resto percibe aportes parciales para este mismo fin.

La existencia de escuelas privadas con reconocimiento oficial y la asignación de subvenciones públicas para su desarrollo son, probablemente, los dos componentes centrales de lo que podríamos denominar la discusión tradicional sobre el carácter público-privado de la educación en la Argentina. Frente a estos componentes, es necesario postular el desarrollo más reciente de otros novedosos que van en el sentido de la privatización de la educación y que resulta importante identificar, describir y visibilizar para que pasen a formar parte del debate sobre el carácter público-privado de la educación en la Argentina.

MANAGEMENT ESCOLAR

Como parte de la revolución neoconservadora referenciada en las figuras de Ronald Reagan y Margaret Thatcher, algunos países impulsaron en la década del ochenta un proceso de reforma del Estado, guiado por criterios de austeridad económica y ajuste fiscal. En el sector público, se impulsó un plan de reformas de su estructura y procesos basado en la introducción de lógicas de la administración empresarial (enfoque de la Nueva Gestión Pública –NGP–). El sistema educativo, una de las estructuras más voluminosas de la administración pública, también estuvo y está atravesado por propuestas de reformas que apuestan a introducir herramientas y criterios de la NGP. El abanico de propuestas sostenido en este enfoque es variable y su traducción a casos nacionales nunca es unívoca. Sin embargo, estas propuestas suelen incluir iniciativas de ampliación de la autonomía escolar; la rendición de cuentas de las escuelas (*accountability*); la gestión basada en resultados estandarizados y cuantificables; la competencia entre escuelas para atraer alumnos; y la remuneración variable de los docentes de acuerdo con el desempeño de sus alumnos.

Como se señaló, el enfoque de la NGP impulsado en el sector educativo no es una propuesta monolítica y sus aplicaciones concretas no implican necesariamente una mercantilización o privatización de la educación. Por ejemplo, bajo la etiqueta de la autonomía escolar, pueden promoverse iniciativas que habiliten a las escuelas para definir un proyecto educativo propio vinculado con las particularidades de la comunidad en la que trabaja, una iniciativa que puede ir dirigida a reconocer las diferencias en la enseñanza y a garantizar el derecho a la educación. Por el contrario, bajo la misma consigna de la autonomía, puede pretenderse que los directores de las escuelas se conviertan en gerentes con capacidad para contratar y despedir docentes o para recaudar fondos, lo que bien podría ser concebido como un movimiento hacia la privatización de la educación.¹

1. Verger, Antoni y Normand, Romuald, *Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global*, Campinas, Educação & Sociedade, 2015.

MEDIR PARA LA COMPETENCIA

La gestión por resultados es otro de los tópicos claves de la NGP. En el sector educativo, la principal traducción de esos resultados son los desempeños de los estudiantes en dos o tres materias, medidos a partir de pruebas estandarizadas externas a la escuela. Desde la década de los ochenta, se fueron extendiendo evaluaciones estandarizadas oficiales de alumnos, que son diseñadas y administradas por los gobiernos o por agencias internacionales de modo externo a las escuelas. La Argentina comenzó a realizar este tipo de pruebas en 1993 y sigue haciéndolo hasta el presente, aunque con frecuencia y modalidades variables.

Un modo particular de desarrollo de este tipo de evaluaciones consiste en transformarlas en un sistema público de rendición de cuentas de cada escuela, bajo el supuesto de que la difusión de los puntajes que obtiene cada institución en las evaluaciones operará como una presión hacia la mejora. Se asume que esa presión exógena es la palanca clave de la mejora de la educación, y así se introduce una lógica de competencia similar a la que existe entre las empresas en un mercado, aspecto que fundamenta también la necesidad de ampliar la autonomía de las escuelas para que tomen decisiones, no solo sobre su proyecto pedagógico institucional, sino también sobre la contratación de personal o sobre los componentes de las remuneraciones.

El afán por medir y comparar las escuelas entre sí deriva en el fervor por la elaboración, difusión y consumo de rankings educativos, sea de países, universidades o escuelas, como barómetro para saber cuál es la situación de la educación. También pueden ofrecerse premios en dinero a las escuelas que mejoren sus resultados entre mediciones (bajo la excusa de financiar proyectos) o bonos salariales a los maestros de los mejores alumnos, como estímulos externos para la mejora. Para que esta lógica mercantil pueda funcionar, es necesario que las evaluaciones de las escuelas tengan un carácter censal, es decir, que participen todas las escuelas del país, ya que los tradicionales operativos por muestreo de escuelas (más eficientes y prácticos para producir conocimiento sobre la educación) no permiten asignar un puntaje a todos y cada uno de los establecimientos.² También es importante que la evaluación sea muy frecuente (anual en lo posible), para ofrecer señales regulares sobre la calidad de cada escuela a los consumidores de educación; del mismo modo que los precios, la información técnica de un producto o la publicidad lo hacen en los mercados. Este modelo de evaluación estandarizada de alumnos, de carácter censal y anual, en el que se insta a las autoridades escolares a difundir y promocionar los puntajes que sus alumnos obtienen en las pruebas, es el que se viene desarrollando en la Argentina desde el

2. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, «Enseñar para la prueba no es lo mismo que educar», entrevista realizada al investigador brasileño Luiz Carlos de Freitas, 2016. Disponible en: <http://ixasambleaclade.campanaderechoeducacion.org/index.php/educacion-emancipadora-en-debate/evaluacion-garante-de-derechos/112-entrevista-ensenar-para-la-prueba-no-es-lo-mismo-que-educar> [fecha de consulta: 5 de marzo de 2020].

año 2016 a través de la evaluación Aprender.³ Más allá de ello, las evaluaciones estandarizadas son un insumo importante, entre otros fines, para la producción de conocimiento sobre la situación y la evolución de la educación en un país o en una provincia. Desafortunadamente, crece la tendencia a utilizarlas como un sistema de información para consumidores, mercantilizando así la educación, en lugar de desarrollarlas para promover una discusión pública informada sobre la educación y generar conocimiento útil para la formulación e implementación de políticas educativas.

EMPRESARIOS POR LA ESCUELA

El sector productivo estuvo siempre ligado al ámbito educativo, tanto en la educación técnico-profesional como en diversos espacios de las políticas educativas. Los modos de esa relación han sido variables según las características del contexto histórico y el ciclo político, pero la vocación del sector empresarial ha sido la de buscar que los planes de estudio –en particular de los últimos años del nivel medio, del nivel superior, de la educación de adultos y técnico-profesional– ofrezcan conocimientos y habilidades acordes con lo que perciben como necesidades propias de sus recursos humanos. La creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (Conet) a fines de los cincuenta (antecesor del actual Instituto Nacional de Educación Técnica –INET–) o el desarrollo de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), desde la década del setenta, son dos posibles ejemplos del modo en que el sistema educativo tramita las demandas de sectores de la producción para desarrollar una oferta formativa sintonizada con la necesidad de calificaciones laborales.

A esta demanda tradicional de sectores del empresariado, en los últimos años se ha sumado una propuesta de nuevo tipo que ya no es presentada como demanda de uno de sus actores sino como aspiración de toda la sociedad. Así, bajo denominaciones con vocación universal tales como «los argentinos», «todos los ciudadanos» o «por la educación», estos proyectos emanados desde sectores concentrados del empresariado apuestan a incidir en las políticas educativas para enfocar la escuela hacia el desarrollo de competencias para el mercado global. Buscan legitimar sus iniciativas publicitándolas como plurales, aun cuando sean el producto de algunas empresas concentradas y transnacionalizadas. Sus discursos públicos toman distancia de los clásicos enunciados abiertamente mercantiles, característicos de la década del noventa, para apelar a una batería de términos que eviten ominosas connotaciones comerciales. En este sentido, los discursos utilizan el término *aprendizajes* en lugar de *competencias para el mercado global*; *calidad de la educación*, en vez de *mediciones estandarizadas de desempeño*; *sociedad civil* como forma genérica para nombrar a las grandes

3. Campaña Argentina por el Derecho a la Educación, *El derecho a la educación en Argentina. ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?*, Buenos Aires, CADE, 2017.

empresas y sus fundaciones; *redes*, para mentar la influencia de las corporaciones de negocios en las políticas educativas; o *innovación*, concepto utilizado en lugar de *reforma gerencial de la educación*. A nivel regional, parte de estas iniciativas se nuclean en la Red Latinoamericana por la Educación (Reduca), una suerte de Consenso de Washington educativo del siglo XXI, cuyo representante en la Argentina es la Fundación Educar 2050, una de las pocas instituciones de esa red regional que no asume en su denominación el uso del término *empresarios*. Otra iniciativa vinculada a esta red, y que ya cuenta con algunos años operando en la CABA y en Jujuy, es Enseñá por Argentina, una filial local de la ONG norteamericana Teach for America, que implementa un programa en el que un codocente participa en la enseñanza en las aulas junto al docente del grado, luego de recibir una capacitación de apenas un par de meses. Este proyecto apuesta a transformar una profesión con regulaciones y tradiciones pedagógicas muy fuertes, para convertirla en una ocupación flexible, desregulada e impregnada del espíritu de la persona de éxito en los negocios.

La investigadora en políticas educativas Erika Moreira Martins ha estudiado en profundidad, en su tesis de maestría del año 2013, el proyecto hegemónico que el gran empresariado brasileño impulsa para la educación en su país bajo el rótulo «Todos por la educación», poniendo en evidencia los deslizamientos privatizadores de esa iniciativa. La especialista señala que el proyecto oculta los límites entre lo público y lo privado en la educación, para desdibujar la distinción entre derechos sociales y derechos individuales. En la Argentina, contamos también con algunas contribuciones que exploran la injerencia reciente de los intereses del empresariado más concentrado en la educación, señalando la creciente influencia de las grandes consultoras encargadas de los operativos de evaluación, la tercerización de actividades claves del gobierno de la educación –como la difusión de las estadísticas educativas– o los cambios en los contenidos de enseñanza sobre contaminación ambiental, impulsados por las empresas mineras.^{4,5}

¿BIEN COMÚN O BIEN DE MERCADO?

Un último componente que cabe mencionar entre las tendencias novedosas de privatización es la transformación del sector educativo en una arena para el desarrollo de ganancias empresariales a partir de la cuantiosa masa de recursos públicos conformada por ese 4% a 6% del Producto Interno Bruto que los países invierten en educación. Más allá del tradicional negocio editorial con los

4. Duhalde, Miguel y Feldfeber, Myriam (coords.), *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*, Buenos Aires, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), 2016.

5. Martín Becerra, «Entre la “agencia de evaluación” y la “gerencia de recursos humanos”. El perfil del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación durante la gestión de Esteban Bullrich (2015-2017)», en Informe de Investigación nº 4, Buenos Aires, Observatorio de las Elites, Universidad Nacional de San Martín, 2017.

manuales escolares o de la venta de bienes necesarios para el funcionamiento de las escuelas (mobiliario, útiles escolares, alimentos para comedores), existe hoy una proliferación de servicios privados de gran escala cuya lógica termina por predominar sobre la educativa, avanzando en un proceso que se denomina *mercantilización* de la educación y que tiene una especificidad mayor que el término *privatización*. Grandes consultoras internacionales como Pearson Educación S.A. o el Grupo Positivo de Brasil ofrecen a los Estados (nacionales o subnacionales) servicios que van desde el diseño de los contenidos de enseñanza hasta el reclutamiento y formación de docentes o la realización de evaluaciones estandarizadas, ofreciendo a los gobiernos una cadena de servicios que termina por conformar algo así como un sistema educativo «llave en mano». Esta masiva tercerización (*outsourcing*) de la educación suele ser justificada por sus defensores, que alegan que la regulación la sigue teniendo el Estado y que los privados solo ejecutan la producción de ciertos servicios. Sin embargo, la injerencia de estos particulares comienza a cobrar una dimensión tal en algunos países o provincias que pone en duda incluso el carácter público del gobierno de la enseñanza.

¿Se puede medir la educación?

*Leandro Bottinelli (dir.), Claudia Daniel, María Eugenia Grandoli,
Julia Pasin, Cecilia Sleiman y Emilio Tenti Fanfani*¹
(agosto de 2018)

AUNQUE A PRIMERA VISTA PAREZCAN formas directas de reflejar los hechos y las cosas, las estadísticas jamás están dadas en la realidad, sino que son construidas. Decimos que los datos estadísticos son construcciones sociales, en el mismo sentido en el que nos referimos, por ejemplo, a un edificio, que por construido no deja de ser real, producto de una amalgama de decisiones, acciones y materiales que intervienen en su construcción. Un dato estadístico es la síntesis de un complejo proceso, tanto técnico como político, que involucra una larga cadena de personas, prácticas y decisiones. Al igual que con un edificio, lo mismo ocurre con las estadísticas: según los materiales y el diseño que se elija, pueden arrojar resultados de lo más disímiles.

El modo en que se mide un fenómeno social es uno entre muchos posibles. Allí hay decisiones más o menos arbitrarias, más o menos sustentadas en consensos, pero siempre susceptibles de controversia. Esto no quiere decir que las estadísticas sean falsas, inútiles por tendenciosas o que no podamos tomarlas en serio para analizar o administrar la realidad. Pero muchas veces, en su uso cotidiano, tomamos las informaciones que arrojan como piezas de evidencia indiscutida –ignorando que son el producto de una construcción compleja y parcial–, útiles para generar una representación de la realidad, pero no la realidad misma. De hecho, pareciera ser que ese olvido es una condición necesaria para el funcionamiento social de las estadísticas, en cuanto les permite ganar autoridad y transformarse en referencias sólidas para el conjunto de la sociedad.²

1. Las y los autores integraban el Equipo del proyecto La educación en sus fuentes (UNIFE) en el momento de la publicación de este artículo.

2. Para ampliar este análisis de las estadísticas como construcciones sociales, véase Daniel, Claudia, *Números públicos. Las estadísticas en Argentina, 1990-2010*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.

ESTADÍSTICAS Y ESTADO

Esta arbitrariedad se revela con nitidez cuando pensamos en el origen estatal de lo que llamamos *las estadísticas*, en plural, como disciplina que produce datos y clasificaciones (para diferenciarla de *la estadística*, en singular, como rama de la matemática). La etimología de la palabra está relacionada con el Estado (*status* en latín), en particular, con su necesidad de identificar, contar y clasificar (habitantes, soldados, ganado, territorios) como parte de un ejercicio de control y poder. Por eso, la producción de datos estadísticos es un acto de Estado. En la Argentina, el Censo Nacional de Población de 1869 fue la primera gran cuantificación oficial que se hizo. Este conteo y caracterización de los habitantes del territorio se realizó durante la consolidación del régimen oligárquico posterior a la batalla de Pavón, lo que contribuye a entender por qué el operativo censal, entre otras cosas, tendió a invisibilizar a las poblaciones originarias y afrodescendientes.³ Este primer Censo, desarrollado durante la presidencia de Sarmiento, permitió conocer algunos aspectos de la educación del país: el 78% de la población adulta era analfabeta y solo el 8% de los adolescentes de 12 a 17 años asistía a un establecimiento educativo.⁴ El inicio de las estadísticas sobre el sistema educativo puede datarse también hacia la segunda mitad del siglo XIX. En la primera Memoria enviada al Congreso de la Nación por parte del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública en 1863, se volcaban los datos de los pocos informes provinciales que había podido recolectar un Estado nacional que todavía estaba en proceso de consolidación. Esta Memoria, que había sido elaborada a partir de información muy parcial y trabajosamente reunida por las autoridades nacionales, contenía datos de escuelas, docentes y alumnos de solo cuatro provincias.

NUEVOS USOS

Desde la década de 1930, la creciente intervención del Estado en la economía y en la cuestión social fortaleció la idea de que era necesaria una planificación estatal de mediano plazo y que, para ello, el conocimiento técnico, en particular las estadísticas, eran un insumo central. Desde mediados del siglo XX, las áreas de planeamiento educativo comenzaron a hacer un uso intensivo de las estadísticas para caracterizar la oferta educativa y programar su desarrollo. Como parte de

3. Los censos de población son instrumentos claves en el proceso de constitución de la conciencia que un país tiene de sí. Sobre este punto se sugiere ver: Otero, Hernán, *Estadística y Nación. Una historia conceptual del pensamiento censal en la Argentina moderna, 1896-1914*, Buenos Aires, Prometeo, 2006; y Ocoró Loango, Anny, «La visibilización estadística de los afrodescendientes en la Argentina en perspectiva histórica», en *Revista Trama*, año 7, n° 7, 2016, pp. 58-74.

4. Bottinelli, Leandro y Sleiman, Cecilia, «¿Uno de cada o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso de la escuela secundaria», en *El Observador*, dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE, n° 2, Gonnet, diciembre de 2014.

una tendencia internacional, ese saber detallado y legítimo –los datos estadísticos– se ubicó en el corazón del conocimiento que produce y administra el Estado para gobernar el desarrollo de la educación.

La crisis de los Estados de bienestar, en la década de 1980, generó las condiciones para la emergencia de un nuevo paradigma de gestión pública basado en la aplicación de algunos principios de la administración de empresas en el sector público. En ese marco, las estadísticas comenzaron a adquirir nuevos usos como instrumentos para la transparencia de las acciones de gobierno y como indicadores de impacto de las políticas públicas. En el sector educativo de nuestro país, esta transformación llegó en la década de 1990, en el marco de la reforma educativa que culminó con el proceso de transferencia de instituciones educativas a las provincias. En este escenario, el Estado nacional dejó de ser un Estado educador, responsable de las escuelas del país, para pasar a ser un Estado evaluador,⁵ encargado de valorar si los resultados alcanzados por los estudiantes de cada provincia respondían a los estándares establecidos como contenidos comunes a enseñar en todo el país. Para ello, en el año 1993, se instituyeron los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), evaluaciones estandarizadas que hoy sobreviven en la forma de la prueba Aprender.

En el corazón de este tipo de reforma están el desarrollo y el uso de la cuantificación como herramienta del gobierno de la educación en lo que se ha dado en llamar *sociedad de control*, una sociedad enfocada en el rendimiento, en la que no importa tanto cómo enseñan las escuelas sino los resultados de ese proceso, medidos por evaluaciones estandarizadas. En este marco, tienden a perder importancia las estadísticas agregadas (por distrito, por provincia), algo clave para la clásica función de planeamiento, y empiezan a ganar relieve los datos por escuela, por docente y por alumno, aquellos que permiten evaluar a los agentes, someterlos a ciertos estándares y, a partir de ello, desarrollar incentivos para orientar conductas personales e institucionales.

EVALUACIONES ESTANDARIZADAS

Una evaluación estandarizada es una prueba diseñada por técnicos y funcionarios de los ministerios de Educación nacionales y de organismos internacionales como OCDE o Unesco. Son pruebas que se aplican de manera simultánea en todas las escuelas de una provincia o un país y que tienen un formato de *multiple choice* (los estudiantes deben seleccionar las respuestas correctas entre varias opciones). Su objetivo principal es medir el desempeño de los estudiantes en un conjunto de saberes o competencias que las escuelas deberían enseñar de acuerdo con algún criterio que puede ser prescrito por el currículum escolar o responder a otros

5. Sobre este cambio en las funciones del Estado en educación, véase Tenti Fanfani, Emilio, «Del Estado educador al Estado evaluador», en *Revista Educar en Córdoba*, n° 32, Córdoba, diciembre de 2015.

criterios considerados por el organismo evaluador. Los resultados de las evaluaciones estandarizadas suelen presentarse como porcentaje de estudiantes que alcanzan o no un cierto nivel de desempeño, y son hoy la principal estadística, según se desprende de los discursos dominantes que hacen foco en la *calidad educativa*.

El carácter hegemónico que ha adquirido este tipo de estadísticas educativas se explica por un clima cultural marcado por la sospecha y la desconfianza que se proyecta, no solo hacia las altas esferas de la vida social (los funcionarios de gobierno, los CEO de las corporaciones), sino también hacia instancias cercanas a la vida cotidiana de las familias, como son las escuelas y sus equipos docentes. Desconfianza hacia la capacidad de la escuela para autorregular el proceso de enseñanza; pero desconfianza también hacia los diversos modos que las escuelas han tenido históricamente de llevar adelante la *rendición de cuentas* a las familias (reuniones de padres, cuadernos de comunicación, boletines de calificaciones, entre otros). En tiempos actuales, pareciera que la única forma posible de transparencia es la marca que cada escuela debe llevar a partir de su desempeño en una prueba estandarizada y del lugar que pueda obtener en una tabla de posiciones de instituciones educativas, en función de un simple y único indicador.⁶

En un contexto de creciente mercantilización de las relaciones sociales, los puntajes que cada escuela obtiene en las evaluaciones tienden a ser postulados como medidas de la calidad educativa que debe conocer toda la sociedad para poder elegir la *mejor* escuela para sus hijos, olvidando que los resultados de esas evaluaciones no hablan fundamentalmente de lo que *hace la escuela*, sino de las características socioeconómicas de los alumnos que asisten. Esta confusión entre calidad y composición social de la escuela, sumada a la fascinación por los rankings (de productos, canciones y también de escuelas), determina una visión unidimensional de las instituciones educativas, que solo se jerarquizan como *más o menos*, en lugar de ser concebidas de acuerdo a la especificidad de su proyecto educativo, el énfasis en algunos aspectos de la formación o el tipo de valores que apunta a promover.

RANKING Y MEDIOS

Más allá de los señalamientos críticos, tanto las evaluaciones como las estadísticas educativas, en general, son un vehículo eficaz para llamar la atención sobre los problemas de la educación e introducir un tema en la agenda a partir de cierto tipo de evidencia. Sin embargo, hay que tener presente que un dato o una evidencia no construye un problema; es la política y la deliberación pública lo que antecede a la constitución de una simple situación social en un problema social,

6. El 1º de marzo de 2018, en el Discurso de Apertura de las Sesiones Ordinarias del Congreso de la Nación, Mauricio Macri anunció la remisión de un proyecto de ley destinado a impulsar la difusión de los resultados de la evaluación Aprender de cada escuela bajo un formato de ranking o «tabla de posiciones» (tal la expresión utilizada en los fundamentos del proyecto), con el objetivo de promover «la transparencia y la calidad educativa».

es decir, algo digno de ser objeto de atención de la comunidad y objetivo legítimo de políticas públicas. En la actualidad, la transformación de los problemas educativos en temas de debate público se despliega, en gran medida, a partir de la agenda que marcan algunos grandes medios de comunicación y que definen *aquello de lo que se habla* para el resto de los medios y redes sociales. Existen ciertas afinidades electivas entre los medios masivos de comunicación y las estadísticas, lo que parece obligar a los comunicadores a ubicar los datos estadísticos en el núcleo de las notas o en los titulares mismos («Solo el 50% de alumnos entiende lo que lee...»), una lógica comunicacional en la que los rankings y los récords son objetos muy preciados. El uso de los datos estadísticos en las notas de prensa tiene una eficacia indiscutida a la hora de establecer una afirmación o descripción como *verdadera*, aun cuando no se explicita la metodología o modo de construcción del indicador.

OBSESIÓN POR EL RENDIMIENTO

Opera con fuerza la idea de que vivimos en un mundo global, en el que todas las ciudades y países están interconectados. Un pequeño evento en un rincón del mundo puede tener grandes consecuencias en los centros de poder global. La competencia económica es intensa y el conocimiento se postula como la gran ventaja competitiva de las economías, aquello que les permite anticipar los cambios futuros y capacitar a sus recursos humanos para empleos que aún no existen. Esta descripción de escena es el marco conceptual que permite ubicar las evaluaciones estandarizadas como las principales y, muchas veces, únicas mediciones de la educación. El mundo global es competitivo y la competitividad de los países se genera desde la educación. Tenemos que saber si somos competitivos y si vamos a poder sobrevivir en el mundo de hoy. Por eso, tenemos que medir el desempeño de nuestros estudiantes con las evaluaciones nacionales y, más importante aún, con las internacionales como PISA, para saber si estamos generando adecuadamente esas competencias globales en nuestros recursos humanos. Los alumnos de cualquier país deben comparar su desempeño educativo con un estándar internacional que puede ser Finlandia, Singapur o Macao. El *rendimientismo* es el nombre que tiene este modo de concebir las relaciones sociales como organizadas por una competencia unidimensional y medible. Para esa concepción resulta no solo legítimo sino de importancia principal comparar en el mismo ranking educativo a países tan distintos, porque todos participan de una dimensión común que los hace iguales y comparables: el mercado global. En la medida en que no podamos elaborar como sociedad una crítica a estos supuestos del mundo global en que vivimos, será imposible asignar a la educación otros propósitos que no sean solo los de formar recursos humanos con competencias globales; en la medida en que no avancemos en concebir otros propósitos para el acto de enseñar y aprender, las evaluaciones educativas seguirán siendo solo evaluaciones de performance o rendimiento para la construcción de rankings, en lugar de abrirse para ser un modo de conocimiento más (entre otros posibles) sobre la educación.

Destruyendo mitos: las pruebas estandarizadas

Liliana Pascual
(diciembre de 2019)

Cuando el error se hace colectivo, adquiere
la fuerza de una verdad (Anna Freud)

LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA del sistema educativo en su conjunto se instala en nuestro país durante la década de 1990, a través de la medición de los aprendizajes como expresión de calidad educativa. En esa época, estas pruebas se caracterizan por tener un abordaje tecnocrático, orientado por el paradigma economicista de la «rendición de cuentas» bajo la lógica del control del gasto y su racionalización, de acuerdo con los requerimientos de los organismos internacionales de crédito.

Durante los gobiernos kirchneristas, se intentó construir un enfoque conceptual crítico sobre las evaluaciones estandarizadas. El nuevo marco normativo, estipulado por la Ley de Educación Nacional y por algunas resoluciones del Consejo Federal de Educación (nº 99 y nº 116, ambas de 2010), establece que la información que aportan las pruebas no puede ser considerada como sinónimo de «calidad educativa» y siempre debe ser complementada con otros indicadores e investigaciones que permitan evaluar las distintas dimensiones que integran este concepto.

A partir de diciembre de 2015, el gobierno de Cambiemos se apropió del discurso de la evaluación en el campo de la educación. Del papel instrumental al que esta había quedado reducida, como fuente de información que servía para monitorear las distintas acciones de política educativa, pasa a ser considerada como un fin en sí misma.

QUÉ DICEN Y QUÉ OCULTAN

El sentido común dominante en una sociedad es el conjunto de significados y creencias que se expresa de manera hegemónica en un determinado contexto histórico. En el campo educativo, muchas de las ideas sostenidas por un sector dominante de la sociedad hacen referencia a la potencialidad que tienen las evaluaciones estandarizadas para mejorar la educación. Podemos observar que algunos académicos y personajes mediáticos las reproducen cuando piden

más evaluaciones para mejorar el sistema educativo. Sin embargo, cuando pretende realizarse un buen diagnóstico, las pruebas estandarizadas presentan una serie de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta para desmitificar su potencialidad.

Las evaluaciones estandarizadas son una forma de medición de los aprendizajes; por lo tanto, califican «solo los aprendizajes que pueden ser medidos». Además, en su construcción se enfatizan algunos aspectos y se dejan de lado otros, por lo que el diseño de las pruebas puede incidir en los resultados obtenidos. En estas evaluaciones, los estudiantes contestan, en general, seleccionando la respuesta correcta de entre un conjunto de respuestas posibles (modalidad de opción múltiple). En estos casos, los puntajes obtenidos solo nos dicen si los estudiantes pueden o no reconocer una respuesta correcta. No dicen nada acerca del conocimiento alcanzado en un área determinada ni, mucho menos, sobre otras capacidades como la imaginación, la creatividad, el pensamiento crítico, etc.

Por otro lado, las pruebas no contemplan todo lo que se aprende en cada una de las áreas evaluadas, ya que siempre se realiza un recorte del currículo vigente (el Operativo Aprender se construye con solo 24 ítems). Además, al construir las pruebas se seleccionan solo aquellos contenidos que muestran diferencias (permiten discriminar estadísticamente) en el desempeño de los estudiantes. Se dejan de lado tanto los ítems que resuelven todos los estudiantes y, por ende, no presentan diferencias en las respuestas (o sea, los contenidos más trabajados en las instituciones escolares), como los que muestran mayores dificultades. En consecuencia, solo unos pocos aciertan en su resolución.

Las evaluaciones estandarizadas miden exclusivamente resultados, sin tener en cuenta el contexto y las condiciones en que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo, no es lícito hacer extrapolaciones y juicios de valor sobre la calidad de estos aspectos. Más aún, desde el Informe Coleman,¹ elaborado en 1966, numerosos trabajos de investigación han demostrado a través de abundante evidencia empírica que, entre los factores que explican los resultados de aprendizaje, tienen un peso preponderante aquellos que no pertenecen al ámbito de gestión de las escuelas, como el capital cultural y los conocimientos previos que aportan los estudiantes y sus familias.²

Por último, si bien las pruebas de aprendizaje pretenden ser formativas para las escuelas, la experiencia recogida, tanto en nuestro país como a nivel internacional, nos indica que los sistemas de evaluación a gran escala sirven más para tomar decisiones a nivel macro que para producir cambios en las instituciones

1. Estudio elaborado por solicitud del Congreso estadounidense, durante la presidencia de Lyndon B. Johnson, en el que se afirma que el rendimiento escolar de los alumnos se relaciona en mayor medida con el nivel socioeconómico de la familia que con las características de las escuelas y de sus docentes.

2. Bottinelli, Leandro, «Conocimiento y políticas educativas: una mirada sobre los estudios de eficacia escolar», *La educación en debate*, n° 21, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2018.

educativas. Son pocas las escuelas que pueden apropiarse de los resultados para realizar un trabajo colectivo de reflexión que induzca los cambios necesarios, si no se cambian ciertas condiciones estructurales.³

EL CASO DE PISA

A escala internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) diseñó y puso en práctica, para el año 2000, las pruebas estandarizadas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Estos operativos se realizan cada tres años y cubren las áreas de lectura, matemática y competencia científica. El objetivo es medir la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de la enseñanza obligatoria, que en los países europeos se corresponde con la población de 15 años de edad.

La Argentina participó en PISA desde el inicio, excepto en el 2003, cuando la crisis económica del país no permitió el pago del canon correspondiente. Posteriormente, el gobierno nacional decidió participar de PISA 2006. Esta decisión se sostuvo en el tiempo, aunque en 2013, a partir del nuevo marco normativo que instala el debate sobre el concepto de educación de calidad, así como sobre la legitimidad o no de su medición a través de las pruebas estandarizadas, los ministros de Educación del Mercosur decidieron enviar una carta dirigida al director de Educación y asesor del secretario general sobre Política Educativa de la OCDE, Andreas Schleicher. En ella se da cuenta del daño que estas pruebas estaban produciendo en los países de la región y solicitaron algunas modificaciones para que la información pudiera tener lecturas más acordes con la realidad latinoamericana.⁴ La respuesta a esa misiva fue meramente formal y no tuvo impacto en los exámenes.

En 2011, Pearson, empresa líder en educación en el mundo, anunció que fue elegida por la OCDE para desarrollar las pruebas PISA 2015.⁵ No obstante, el negocio no se limitaba a la redacción de los exámenes y su corrección, sino también a asesorar a la OCDE en el desarrollo de las herramientas informáticas para la aplicación de la evaluación en los distintos países. La Argentina, como todas las demás naciones

3. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, «Reflexiones sobre las funciones de los sistemas de evaluación educativa de gran escala. Entrevista a Silvina Larripa», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 3, n° 3, La Plata, 2009.

4. Véase la carta completa en: <<https://tinyurl.com/ad3khsru>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

También los ministros expresan sus opiniones luego del Seminario Mercosur: Políticas de evaluación educativa en la región. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=c7QEzMRuWHc>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

5. Feldfeber, Myriam; Puiggrós, Adriana; Robertson, Susan y Duhalde, Miguel, *La privatización educativa en Argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), 2018.

que participan de ese examen, fue invitada a implementarla en 2015 a través de una plataforma digital. Las autoridades educativas de ese momento declinaron la oferta junto con otros catorce países, donde se mantuvo la prueba en papel.

Pearson es uno de los cuatro grupos editoriales más importantes del mundo, y se describe a sí misma como una «compañía líder mundial en educación». La mayoría de sus ganancias provienen de textos digitales, herramientas de enseñanza virtual y desarrollo de plataformas digitales para realizar exámenes *online*. Esta empresa multinacional posee acciones en la editorial Penguin Random House, en Longman, en el diario *Financial Times* y en la revista *The Economist*. Además, es dueña de la empresa estadounidense National Evaluation Series, dedicada a la elaboración de exámenes estandarizados. Su objetivo es controlar los mercados de evaluación, y el rol que desempeñan en las pruebas PISA va en ese sentido.

Si bien se presenta con un propósito altruista –«contribuir a los debates de la educación en el mundo»–, su interés es vender productos y servicios en el mercado de la educación. Resulta importante recordar que Pearson firmó un contrato por 32 millones de dólares para desarrollar los exámenes oficiales de las escuelas públicas de Nueva York por un período de cinco años y utilizó la información proveniente de los estudiantes para realizar sus propios negocios. Cuando este hecho trascendió, a partir de la investigación realizada por un fiscal, la empresa fue multada con 7,5 millones de dólares.

En 2015, el gobierno nacional argentino pagó un canon de 42.200 euros para que el país participara de las pruebas PISA. Por su parte, el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que había pedido incorporarse en 2012 con una muestra ampliada (esta jurisdicción se encuentra gobernada desde 2007 por Propuesta Republicana –PRO–), pagó un total de 35.000 euros. Posteriormente, en 2018, las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Tucumán también pidieron su incorporación con una muestra ampliada.

En diciembre de 2016, la OCDE decidió eliminar a la Argentina del ranking de países que participaron en PISA 2015, aduciendo que los datos «no se consideran comparables debido a que la muestra no cubrió la población total objetivo» a causa de errores detectados en la confección del marco muestral. Es necesario señalar que al conformarse el universo total de escuelas sobre las que se selecciona la muestra, en febrero de 2015, se estaba produciendo una importante transformación en las secundarias de nuestro país. Estas instituciones, que podían tener solo la secundaria básica de nueve años de duración (EGB) o solo el Polimodal de tres años, comenzaron a unificarse en una sola escuela «secundaria completa», lo que producía la desaparición de las escuelas precedentes. Como los datos del Relevamiento Anual 2014 no se encontraban disponibles (por no tener información de todas las jurisdicciones) y los del Relevamiento Anual 2015 no se habían recabado todavía (la fecha de captura corresponde al 30 de abril de cada año), el marco muestral se construyó sobre la base del Relevamiento Anual 2013, el Padrón Oficial de Establecimientos Educativos e información de las jurisdicciones sobre altas y bajas de escuelas. Estas cuestiones fueron explicadas a la OCDE con el envío del listado total de escuelas, sin que en ese momento se presentaran objeciones al respecto.

En el marco de las repercusiones mediáticas que se generaron a partir de la exclusión del país del ranking mundial de PISA, la Internacional de la Educación (IE) denunció contactos entre funcionarios nacionales de Cambiemos y las autoridades de la OCDE para impugnar y eliminar los resultados obtenidos por la Argentina en PISA 2015, que mostraban una importante mejora. Justo en ese momento, la Argentina solicita su ingreso a la OCDE.⁶

Un estudio realizado sobre PISA 2015 muestra que ese año la OCDE introdujo cambios importantes en la metodología de análisis de los datos que también repercutieron en la comparabilidad de los resultados, afectando especialmente a los países latinoamericanos. Los cambios tienen que ver con el tratamiento de los ítems que quedan sin responder, un fenómeno que afecta casi en forma exclusiva a los países latinoamericanos. En aplicaciones anteriores la no respuesta se asimilaba a una respuesta incorrecta, mientras que en 2015 se considera como un ítem no implementado. PISA permite recalcular los resultados hasta el 2006. Con este reescalonamiento, los países de América Latina muestran puntajes superiores en sus resultados en años anteriores y, en consecuencia, un menor crecimiento respecto al 2015. Esto lleva a los autores del estudio a afirmar que «mejoras sustantivas que se observaban en los últimos ciclos de PISA en algunos países de la región se atenuan o desaparecen completamente al analizarlas con la nueva metodología».⁷

PISA es una evaluación estandarizada. La crítica más recurrente que numerosos académicos e investigadores realizan a estas pruebas tiene que ver con que las habilidades y competencias que miden dependen poco o nada de las escuelas. De hecho, el proceso de aprendizaje comienza antes de la escolarización y tiene lugar en una diversidad de contextos institucionales, escolares y extraescolares. Por ello, como incluso se reconoce en los mismos informes que elabora PISA, si un país puntúa más que otro en el ranking, no se puede inferir que sus escuelas sean mejores.⁸ En ese sentido, los resultados alcanzados por cada país no son estrictamente comparables. Esto es válido en particular para América Latina, donde existen importantes desigualdades sociales y educativas, y explicaría por qué países como México y Chile, con sistemas educativos más meritocráticos y desiguales, obtienen los mejores resultados en la región.

En 2007, un grupo de investigadores analizó de forma pormenorizada las pruebas PISA y publicó sus conclusiones en un texto titulado *PISA according*

6. *Ibíd.*

7. Rivas, Axel y Scasso, Martín, «¿Qué países mejoraron la calidad educativa? América Latina en las evaluaciones de aprendizajes», Documento de Trabajo n° 161, Cippec, 2017, p. 11.

8. OCDE, «El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve», París, documento sin fecha. Disponible en: <<https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

to PISA.⁹ Además de señalar una serie de debilidades técnicas, que ponen en duda la confiabilidad de los rankings, se analizan otros aspectos que resultan muy relevantes en el contexto de los países latinoamericanos. En el trabajo se destacan el sesgo sociocultural y la concepción homogeneizadora de las pruebas, como si solo existiera una única cultura e idénticos desafíos para insertarse productivamente en el mundo. A este respecto, el diseño de las pruebas se basa en lo que, en teoría, tienen en común los países, sin contemplar las importantes diferencias naturales, climáticas, económicas, políticas, culturales, etc. Si bien el papel de la OCDE pretende ser objetivo e imparcial en el debate acerca de la educación que se considera deseable, los autores afirman que esa organización representa una ideología neoliberal, basada en una economía de libre mercado, que se corresponde con un determinado sistema de valores y objetivos económicos. Es esta la visión que impregna todas sus recomendaciones en materia de política educativa.

En el año 2018, la prueba PISA se aplicó nuevamente en nuestro país. Los resultados serán dados a conocer por la OCDE en los primeros días de diciembre de 2019, previo al cambio de gobierno, en uno de los últimos actos mediático-políticos de la actual gestión. Si bien nada ha trascendido hasta el momento, dos cuestiones deberán contemplarse a la hora de interpretar los resultados de la Argentina: la ausencia de políticas educativas concretas para mejorar la educación y su ajuste y desfinanciamiento en los últimos cuatro años.

En los albores de una nueva etapa política, nos debemos como sociedad un profundo debate sobre el sentido de las evaluaciones estandarizadas en el marco de las nuevas políticas educativas que deberán implementarse.

[*Nota de actualización:* los resultados de la Argentina en la prueba PISA 2018, en comparación con la edición de 2012, mostraron una leve mejora en el área de Lengua y una caída significativa en Matemática. No hubo cambios en el área de Ciencias.]

9. Hopmann, Stefan; Brinek, Gertrude y Retzl, Martin (eds.), *PISA according to PISA*, Serie Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Viena-Berlín, LIT Verlag, 2007.

¿Es posible importar un método de enseñanza?

Patricia Sadovsky
(noviembre de 2018)

SI A NOSOTROS NOS VA MAL –muy mal– y a ellos en cambio les va bien –muy bien–, ¿qué mejor «remedio» que hacer como hacen ellos? He aquí un razonamiento básico que se pretende irrefutable. Y sin embargo es falaz. Los argumentos para justificar que debemos replicar el «modelo Singapur» con el objetivo de «mejorar nuestros resultados en Matemática» omiten, reducen, desconocen. Desde hace unos meses, y en función de las bajas calificaciones alcanzadas por los alumnos en las pruebas estandarizadas del operativo Aprender, las autoridades educativas impulsan «un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje». Y en ese contexto han convocado a funcionarios educativos de Singapur para que expusieran su «método» –así lo han expresado– ante los equipos técnicos de las diferentes jurisdicciones de nuestro país. ¿Cuál sería el camino que nos transportaría sin paradas intermedias del «mal» al «bien»?

En primer lugar, entendemos que no hay algo llamado «método Singapur», aunque así se lo nombre y aunque quienes vienen a exponerlo –a exportarlo– subrayen algunos rasgos técnicos que se presentan como el todo cuando son apenas una pequeña parte. Nos ocuparemos de ellos un poco más adelante. Subrayemos por ahora que, desde nuestro punto de vista, se le atribuye a un método lo que es consecuencia de un sistema educativo con ciertas características, inserto en un conjunto de prácticas sociales, culturales y políticas. Las consideraciones que siguen se detienen en algunos rasgos del sistema educativo de Singapur con el propósito de analizar críticamente los intentos oficiales de adaptar a nuestro contexto el modo en que los asiáticos enfocan la enseñanza de la Matemática. Intentos que, es necesario decirlo, primero fueron declarados y difundidos a través de algunos medios de comunicación, luego negados, después relativizados y finalmente librados a las decisiones de las jurisdicciones sin asumir la responsabilidad a nivel nacional. Este no es un artículo sobre Singapur; nuestros conocimientos no nos habilitan para ello. Es una reflexión sobre las decisiones que adoptan los funcionarios del gobierno argentino y, si tomamos en cuenta el sistema educativo del país asiático, es porque necesitamos posicionarnos con relación a las políticas que se intentan implementar en nuestro medio.

No es posible conocer «las razones de ser» de un sistema educativo sin analizar la sociedad en la que está inscripto, que condiciona fuertemente lo que sucede en las aulas y en la vida de los alumnos y docentes.

Singapur, esa ciudad-Estado con una población de 5,6 millones de habitantes, es un sistema político democrático, pero con un control sobre la población que le imprime rasgos autoritarios, una economía próspera y una burocracia gubernamental de excelencia. Cuenta con una amplia cobertura escolar y las instituciones educativas tienen equipamiento tecnológico y recursos didácticos y pedagógicos que funcionan en edificios confortables.¹ Dentro de los tantos aspectos que intervienen en sus resultados educativos, nos referiremos específicamente al lugar que ocupa la educación en la sociedad, al sistema de formación docente y a los vínculos que se establecen entre las prescripciones curriculares y su implementación en las aulas.

En Singapur, la educación constituye una preocupación fundamental para el conjunto de la sociedad, que considera que es una vía central para el crecimiento del país y para el desarrollo de las personas. Muy temprano, los niños preparan su examen de finalización de la escuela primaria, cuyo resultado determina a qué secundarias podrán asistir, ya que las instituciones de mayor prestigio seleccionan sus alumnos entre los que tienen mejores notas.² El sistema es altamente meritocrático y ya a los 12 años la población de los alumnos se segmenta en función de las calificaciones.

Detengámonos en las implicancias de esta modalidad. En primer lugar, para asegurar una vacante en las mejores escuelas, muchos padres invierten en profesores particulares para mejorar el desempeño de los niños, quienes a su vez incrementan de manera significativa sus horas de estudio.³ Hay acá un modo de entender la infancia que acepta la presión que se ejerce sobre los niños para preparar sus exámenes prácticamente desde el inicio de su escolaridad. Como dijimos antes, no discutimos las opciones que hace la sociedad de Singapur; solo las miramos críticamente frente a la perspectiva de considerarlas un modelo para nuestro país.

A través de los exámenes, los niños entran en competencia por una vacante en las instituciones mejor calificadas y, de manera complementaria, las instituciones asumen que para sostener su prestigio «necesitan» que su matrícula esté compuesta por los alumnos con mejores notas. Entendemos que la eficacia de estas instituciones más prestigiosas se basa –seguramente entre otros aspectos– en la exclusión de los estudiantes cuyas calificaciones no alcanzan cierto nivel. Sin embargo, este modo de resolver la relación entre eficacia y equidad no es la única alternativa para un proyecto educativo. Podría asumirse, por ejemplo, una perspectiva según la cual el conocimiento estructura vínculos de solidaridad (y no de competencia) bajo el supuesto y la valoración de que las interacciones en la sala de clase entre alumnos que tienen

1. Andere Martínez, Eduardo, «Singapur, obsesión por la educación», en *Revista Educación 2001*, vol. 14, n° 164, México, 2009, pp. 22-27.

2. En nuestro país solo unas pocas escuelas dependientes de universidades tienen examen de ingreso.

3. <<https://www.bbc.com/mundo/noticias-45659810>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

diferentes posiciones con relación al conocimiento promueven explicaciones y ayudas entre los pares que fortalecen los aprendizajes de todos. Esa sería otra interpretación de la relación entre eficacia y equidad. Vemos, entonces, que la manera de enseñar Matemática también aporta a la construcción de un modo de vivir en sociedad. Asimismo, lo que nos interesa señalar es que este aspecto de la organización del sistema, más allá de las opciones que se hagan para el trabajo en las aulas, plantea un rasgo estructurante de la relación de los alumnos con el saber organizado a partir de la evaluación. Interpretamos que una consecuencia probable –no deseable desde nuestra perspectiva– es la de valorar los saberes en función de su utilidad para tener éxito en las pruebas.

Señalemos también que la meritocracia es un valor asumido pública, explícita y colectivamente, y es interpretado socialmente como el medio para compensar las desigualdades («si te esforzás y lográs buenos resultados, tendrás una buena posición socioeconómica»). Sin embargo, ese lema que sostuvo a la nación asiática en los primeros años, a partir de su independencia en 1965, es objeto de crítica y revisión en la actualidad. Hace unos meses, el ministro de Educación Ong Ye Kung planteaba en una intervención pública que aquella primera generación que ascendió socialmente gracias a la educación hoy invierte más en la educación de sus hijos, lo cual genera desigualdades.⁴ Pareciera que esa relación causal entre meritocracia e igualdad ya no es reconocida por las propias autoridades.

En síntesis, la expectativa de los padres hacia la educación y el esfuerzo económico que realizan, la disposición de los alumnos hacia el estudio, el imperativo de tener éxito en la escuela, el tiempo cotidiano dedicado a la mejora de los resultados a través de clases particulares que suplementan el trabajo en las escuelas, la competencia instalada como práctica social, la evaluación como organizadora de los vínculos de los estudiantes con el saber ubican a la sociedad de Singapur muy lejos de la nuestra. Entendemos que todos estos elementos inciden fuertemente en el éxito de los estudiantes en las evaluaciones internacionales promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La pregunta que es necesario someter al debate público es si esa sociedad sería un modelo al que quisiéramos aspirar.

LOS DOCENTES QUE QUEREMOS

El sistema educativo de Singapur es pequeño. Cuenta con unos 530.000 estudiantes entre primaria y secundaria⁵ y la formación docente está centralizada en el Instituto Nacional de Educación (NIE), que tiene a su cargo tanto

4. <<https://www.youtube.com/watch?v=QlguiwmlrH4>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

5. <<https://www.indexmundi.com/es/datos/singapur/educaci%C3%B3n-primaria#SE.PRM.ENRL>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

la formación inicial como la capacitación de los docentes en ejercicio.⁶ Es responsable, además, del desarrollo curricular, de la producción de material bibliográfico y de la investigación en educación. La política de formación contempla cien horas anuales gratuitas de capacitación para todos los profesores, quienes son evaluados periódicamente. Los resultados de esas evaluaciones condicionan sus ascensos y, obviamente, sus salarios. La figura del docente, además, goza de gran prestigio social.⁷

En Singapur, las prescripciones curriculares en el área de Matemática pautan detalladamente la acción docente tanto en lo concerniente a las tareas a realizar como a los tiempos que se asignan para implementarlas. Esta modalidad plantea algunos problemas. Aunque se declara el respeto por la diversidad de alumnos, pareciera sostenerse un trabajo en las aulas en el que los supuestos de homogeneidad y simultaneidad (todos lo mismo y al mismo tiempo) parecen vigentes. Sabemos bien que estos principios dejan poco lugar a que se expresen diferentes perspectivas de los alumnos para que estas puedan ser tomadas en cuenta por los docentes e incorporadas a las discusiones del aula en el tratamiento de los temas de enseñanza. Todo hace suponer que la diversidad de estudiantes, aspecto inherente a la constitución de todo grupo humano, se resuelve a través del proceso de segmentación por exámenes de ingreso mencionado antes.

Sí, en cambio, se concibe una enseñanza en la que los docentes elaboran sus intervenciones orientados tanto por los conceptos, ideas, procedimientos que se proponen transmitir como por las interpretaciones que hacen de los conocimientos y de las posibilidades de sus alumnos, resulta ineludible pensar la existencia de un espacio en el que maestros y profesores puedan reelaborar las prescripciones curriculares para implementarlas en sus aulas. En este espacio podrán ajustar su proyecto, pensar las interacciones a sostener con sus estudiantes, analizar las dificultades que pudieron haber encontrado y reexaminar sus decisiones.

En nuestro país, las prácticas docentes en Matemática se orientan hacia funcionamientos capaces de incorporar la perspectiva de los estudiantes a las discusiones de la clase. Si bien no se puede afirmar que esta perspectiva esté consolidada, las experiencias acumuladas han dado muestras de su fertilidad y han contribuido a identificar condiciones que sería necesario generar para asegurar mejor su viabilidad. Todo indica que es necesario profundizar el camino transitado, en lugar de descalificarlo desestimando los logros obtenidos.

La concepción de un docente aplicador de un protocolo cuyo guión se elabora desde afuera de la sala de clase solo se sostiene si no se valora el papel formativo que tiene ampliar el tratamiento de los temas de enseñanza sobre la base de los aportes de los estudiantes. La estandarización de las intervenciones

6. <<https://www.nie.edu.sg/>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

7. Cagliero, Leandro y Dickenstein, Alicia, «Informe sobre el seminario “Singapur: Sistema Educativo y Modelo Matemático”», 2018. La publicación, de carácter reservado, fue entregada al ministro de Educación Alejandro Finocchiaro. Analizaba las jornadas desarrolladas por funcionarios del país asiático, organizadas por la cartera educativa argentina.

docentes reduce la profundidad del trabajo intelectual que es posible desarrollar con los alumnos.

Concluimos, entonces, que los modos que adopta un sistema educativo para producir los procesos de implementación curricular y el espacio que tienen allí los docentes para elaborar sus proyectos de enseñanza dependen en parte del vínculo con el conocimiento que se espera que entablen alumnos y docentes.

SINGAPUR EXPORTA

Dediquemos ahora algunas consideraciones a las ideas que expusieron con relación a la enseñanza de la Matemática los funcionarios de Singapur, interesados en ofrecer sus servicios a través de la rama internacional de su Instituto Nacional de Educación.

Los enunciados que han propuesto para caracterizar la enseñanza de esta disciplina han sido demasiado generales y con escasa fundamentación. Algunos de ellos, incluso, han sido objeto de discusión en nuestro país en los años setenta y ochenta y han sido desestimados por su falta de sustento teórico y su escaso aporte a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática. ¿Son realmente estos pocos rasgos los que hacen que los resultados de las evaluaciones de los estudiantes de Singapur sean tan exitosos? ¿No sería necesario un examen más riguroso de las relaciones entre los proyectos concretos que se despliegan en las aulas de Singapur y estos enunciados tan generales de tinte propagandístico para entender las opciones que hacen? ¿Tendrá que ver la estrecha relación entre los contenidos curriculares de Singapur y las pautas que plantea la OCDE, organización que caracteriza a los sujetos que la escuela debe formar en función de su potencial productivo (la escuela formadora de recursos humanos)? ¿Por qué habría que ajustarse a esas pautas?

Deberíamos empezar por asumir que es el sistema en su conjunto, con las características que hemos descrito, el que «produce» los resultados que asombran al mundo. Resulta muy engañoso considerar que pueden recortarse apenas algunos rasgos de carácter más bien técnico para resolver nuestros problemas con la enseñanza de la Matemática; problemas que, por otro lado, el gobierno no se ha ocupado de analizar con cierta profundidad y para cuya descripción toma como único dato los resultados en pruebas estandarizadas en las que la totalidad de los ítems son de opción múltiple.

Los diseños curriculares de las diferentes jurisdicciones de nuestro país promueven una concepción de conocimiento matemático que plantea vínculos estrechos entre la resolución de problemas y la elaboración de conceptos, propiedades, formas de representación y de validación. Estos vínculos son complejos, requieren ser analizados específicamente para cada campo de ideas matemáticas y suponen para los docentes un trabajo de intercambio con los estudiantes en el que están presentes el examen de hipótesis, el análisis del alcance de las conclusiones obtenidas, la argumentación deductiva y las transformaciones entre diferentes formas de representación; por nombrar solo algunos de los modos de

producir ideas en Matemática. La complejidad en juego no se deja atrapar por métodos estandarizados porque en esa relación entre lo que los estudiantes proponen al resolver problemas y las reflexiones que se pueden generar en las aulas, teniendo en cuenta los aspectos mencionados, hay algo de original y propio del contexto que es necesario recuperar para lograr que los alumnos elaboren sistemas de ideas matemáticas. El papel del docente es insustituible y las gestiones educativas han ido acompañando sus orientaciones con materiales que apuntaban a construir criterios institucionales, pedagógicos y didácticos que ayudaran a los colectivos de docentes a organizar la enseñanza. La relación entre prescripciones curriculares e implementaciones efectivas debe ser, por parte de las políticas públicas, objeto de seguimiento, estudio, capacitación y evaluación. Por el contrario, la punición, el juicio y la descalificación con la que vienen siendo bombardeados los docentes por parte de miembros del gobierno a través de los medios de comunicación no aportan a la mejora de la calidad educativa.

Para formular y comprender adecuadamente los problemas de enseñanza que los diseños curriculares plantean, hay que empezar por analizar las trayectorias educativas desarrolladas en diferentes lugares de nuestro país. ¿Son las mismas las cuestiones en la escuela primaria que en la secundaria? ¿En las escuelas rurales que en las urbanas? ¿En las técnicas que en las secundarias comunes? ¿En las instituciones insertas en contextos socioeconómicos vulnerables que en las que están en lugares con mayor equilibrio? ¿Qué relaciones se establecen entre la posibilidad de generar espacios y tiempos en los que los docentes pueden repensar su trabajo y los logros en términos de progreso en los aprendizajes de los estudiantes?

Más aún, ¿se ha estudiado realmente cuáles son los problemas que los docentes enfrentan al enseñar, las dificultades que identifican para lograr que los alumnos entren en un vínculo potente con el conocimiento? ¿Se han recuperado los ensayos que maestros y profesores han ido realizando a lo largo de nuestro país? En muchos lugares, a través de diversas experiencias, se ha logrado acumular un conocimiento que ayuda a profundizar los intentos de responder a las preguntas anteriores; en otros, los docentes han quedado librados a sus iniciativas personales y eso los ha ubicado en situaciones de impotencia e incertidumbre. Esa es la base para seguir pensando y produciendo las transformaciones necesarias. Debemos hacerlo con respeto, con responsabilidad, apelando al conocimiento producido, a la experiencia de los actores, a la honestidad en el debate, a la audacia y, sobre todo, al cuidado de nuestros niños y jóvenes.

[*Nota de actualización:* Finalmente, ese «nuevo método» no fue implementado de manera sistemática y, por lo tanto, no impactó en las formas de enseñar y aprender Matemática.]

La escuela pública, ¿es heterogénea?

Leandro Bottinelli

(junio de 2016)

EL GUARDAPOLVO BLANCO es la gran metáfora de la educación en la Argentina. Su imagen se asocia con otros objetos caros a nuestra memoria escolar, como la figura de Sarmiento, la Ley N° 1420 o las escuelas normales. El símbolo del dental ayuda a comprender un aspecto vertebral de los sistemas educativos, en general, y del nuestro, en particular. En el contexto de naciones que eran todavía un proyecto, la escuela pública aspiraba a crear un lazo común entre las distintas comunidades que ocupaban el territorio. El guardapolvo echaba un manto de igualdad formal sobre las desigualdades reales de las poblaciones originarias, criollas e inmigrantes que la escuela pública buscaba homogeneizar, para cumplir así con un proyecto común de socialización o de dominación, según la lente con que se mire.

Debajo o detrás de ese telón blanco, algunas memorias escolares nos hablan de la heterogeneidad de actores que habitaban la escuela pública en el pasado: el hijo del obrero, el del pequeño comerciante y el del médico que, como arquetipos de diferentes clases sociales, asistían a la misma escuela, compartían el pupitre y transitaban juntos la infancia y, acaso, la adolescencia. Esos recuerdos se postulan en contraste con un presente en el que las escuelas públicas, en general, y cada una de ellas, en particular, parecen ser transitadas por una menor diversidad de grupos sociales. La expansión de las escuelas privadas y una creciente migración selectiva de familias de ingresos medios y altos hacia ellas, así como la diferenciación al interior del mundo de las escuelas públicas, habrían compartimentado de tal modo el sistema educativo que ya no parece posible que los chicos de las distintas clases sociales se vean las caras en un salón de clases.

PERFECTOS EXTRAÑOS

En las Ciencias Sociales existe un campo de estudios sobre la diversidad de los espacios sociales que se organiza en torno al concepto de *segregación*, y que se orienta a analizar la mayor o menor separación y aislamiento que tienen los diferentes grupos sociales en las ciudades o en el sistema educativo. Cuando se lo utiliza en investigaciones urbanas, se afirma que la segregación es mayor cuando las personas que

comparten cierto atributo –pertenecer a una misma clase social, practicar determinada religión o tener un mismo origen migratorio– se concentran en ciertos barrios de la ciudad y establecen poco o nulo intercambio con personas de otros grupos que se aglomeran, a su vez, en otros barrios. El gueto o el *apartheid* pueden ser mencionados como algunos regímenes extremos y particulares de esta situación.

En sociedades capitalistas, donde las asimetrías sociales son un vector estructurante de su organización, la segregación es un fenómeno bastante frecuente que podría considerarse como una desigualdad de segundo grado, es decir, una capa de desigualdades que viene a reforzar la estratificación o división en clases de la sociedad, a partir de la sistemática cohabitación con el propio grupo social. Pero más allá de este rasgo propio de toda sociedad jerárquica, la intensidad y las modalidades que asume la segregación pueden variar en el tiempo y entre países o ciudades, y las políticas públicas de vivienda, transporte o educación pueden contribuir a enfrentar algunas de sus tendencias más profundas.

En los últimos años ha crecido la conciencia respecto de que las diversas clases sociales se han consolidado en espacios compartimentados, aislados y distanciados de otros lugares e instituciones ocupados por otras clases, lo que vale tanto para lo residencial (las villas, los barrios cerrados) como para el sistema educativo. En muchas ocasiones, se ha señalado que estas situaciones son problemáticas para la integración o la cohesión social; son como una herida abierta en la constitución de una vida común. Insistimos en señalar la renovada conciencia o los nuevos discursos sobre el problema de la segregación social y educativa para remarcar que el fenómeno no es reciente, sino que resulta constitutivo de nuestra sociedad (las denominadas *villas miseria*, surgidas en los primeros años del proceso de industrialización, tienen casi noventa años de historia), más allá de que en las últimas décadas pueda haber asumido nuevas modalidades o intensidades que lo hicieron emerger como problema ante la conciencia académica o ciudadana.

SEGREGACIÓN EDUCATIVA

En el sistema educativo, un conocido ejemplo de segregación es la separación de varones y mujeres en distintas instituciones, un fenómeno que sobrevive en algunas pocas escuelas privadas de nuestro país. Otros tipos de segregación se dan a partir de la distribución desigual de los estudiantes según su condición migratoria u origen étnico, aspectos que pueden encontrarse muy relacionados también con la condición social.

Otra modalidad de segregación muy frecuente es la académica, definida por la concentración de alumnos con diferente desempeño en ciertas instituciones educativas, turnos o aulas de una escuela. Esta distribución puede ser inducida por la misma institución escolar, a través de exámenes de ingreso o derivación de alumnos con mayores dificultades de aprendizaje a otras instituciones, como condición buscada para el desarrollo de una enseñanza sobre grupos homogéneos.

La segregación social escolar es uno de los fenómenos más significativos de la desigualdad educativa. Se define por la concentración de alumnos de determinado

nivel socioeconómico en ciertas escuelas, áreas o sectores del sistema educativo, lo que genera que cada institución sea homogénea internamente, en términos sociales, y diferente, en su composición social, a otras escuelas.

La preocupación por la segregación social en la escuela cuenta con diversos fundamentos. Uno de ellos es la importancia que tiene la diversidad de los grupos para el desarrollo del aprendizaje. Desde otra perspectiva, los estudios basados en pruebas estandarizadas resaltan lo que se ha denominado como «efecto pares»: alumnos de iguales condiciones y trayectorias sociales y educativas tienen desempeños académicos diferentes en función de su asistencia a escuelas, turnos o aulas en los que varía el desempeño promedio de sus estudiantes. De modo coloquial: el mismo alumno en el grado A (que reuniría a aquellos con mejores resultados en una prueba de ingreso) podría aprender más que si estuviera en el grado B, solo por el efecto de estar entre pares con mejor desempeño académico. El grupo escolar del que un alumno participa impacta en los aprendizajes a través de diferentes mecanismos, como la elevación de las expectativas y la motivación de sus docentes que, a su vez, impactan positivamente en la forma de enseñar o en la complejidad y cantidad de contenidos que se aventuran a desplegar.

ARGENTINA Y EL MUNDO

A partir de los datos obtenidos en la prueba PISA, el investigador Emmanuel Vázquez¹ pone en evidencia que la Argentina tiene niveles intermedios de segregación en el grupo de países de América Latina que participan de aquella prueba, con valores que la ubican en mejor posición relativa que países como Chile, México, Perú y Panamá, y en peor situación que Uruguay, Colombia o Brasil. La mirada sobre el conjunto de más de sesenta países que participan de esta evaluación internacional muestra que la situación de la Argentina y de toda América Latina es de mayor segregación que el promedio. En cuanto a la evolución para el período 2000 y 2009, se destaca que nuestro país se encuentra entre los diez (de un total de cuarenta) que vieron disminuir levemente sus niveles de segregación entre escuelas. Los factores que explican la variación de la segregación entre escuelas son diversos. El trabajo de Vázquez señala que tanto el crecimiento de la educación privada como el de la desigualdad social son determinantes para el incremento de ese tipo de fenómeno. Al respecto, entre 2000 y 2009, creció la participación de la educación privada en la Argentina al mismo tiempo que disminuía la desigualdad social. Es posible que este último aspecto haya más que compensado el incremento de la educación privada en los indicadores de segregación entre escuelas.

Otros tipos de análisis sobre la segregación social educativa no consideran ya a las escuelas individualmente, sino a los dos grandes sectores de gestión en que se

1. Vázquez, Emmanuel, *Segregación escolar por nivel económico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*, tesis de maestría, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2011.

organiza la educación: estatal y privado. Diversas investigaciones desarrolladas por el Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales (Cedlas)² permiten advertir el incremento de la segregación social entre el sector público y el privado de educación en los últimos años, tanto en la Argentina como en América Latina. Se ha intensificado la asociación entre escuelas públicas y sectores populares, por un lado, y escuelas privadas y sectores medios y altos, por el otro. Lo que podría resultar llamativo es que este fenómeno tuvo lugar con particular intensidad en un período caracterizado por el crecimiento económico, la mejora en la distribución del ingreso y el incremento de los niveles de escolarización. Es, precisamente, ese contexto de mejoría económica, social y educativa el que intensifica la migración selectiva de los sectores medios y algunos hogares de sectores populares hacia las escuelas privadas, reforzando una tendencia que, en la Argentina, tiene varias décadas de historia y se vincula tanto con algunos rasgos culturales de las clases medias como con cambios en el patrón de intervención estatal en educación.

También existen otros factores, propios del sistema educativo, que pueden contribuir a acentuar esta situación. En su libro sobre la segregación educativa en partidos del Gran Buenos Aires, Cecilia Veleda³ reseña, además de lo que denomina *factores exógenos a las escuelas* (sociales, laborales o urbanos), otros de tipo endógeno, como las políticas educativas, las regulaciones y las prácticas de los agentes del sistema (directores, supervisores, etc.). Si bien el trabajo de Veleda recuerda desde el prólogo que la reducción de las desigualdades sociales sigue siendo la forma más eficaz de reducir las desigualdades escolares, el texto tiene la virtud de dirigir la mirada hacia aquellas cosas que hace (o que omite hacer) la escuela y que contribuyen a acentuar la segregación existente. El trabajo permite reconocer ciertos mecanismos institucionales que refuerzan los procesos de segregación, como, por ejemplo, la derivación de alumnos que repiten hacia el turno tarde de una escuela o hacia otras escuelas, concentrando a los alumnos con mayores problemas académicos y, probablemente, desventajas sociales, en ciertos espacios del sistema.

¿QUÉ PASA CON LA CLASE MEDIA?

La clase media en la Argentina emigró a la escuela privada hace tiempo.⁴ Esta realidad permite afirmar también que el sector estatal de la educación ha perdido la heterogeneidad que lo habría caracterizado en el pasado, para ser hoy

2. Jaume, David J., *Un estudio sobre el incremento de la segregación escolar en Argentina*, documento de trabajo n° 143, La Plata, Cedlas, 2013; Gasparini, Leonardo *et al.*, «La segregación escolar público-privado en América Latina», documento de trabajo n° 167, La Plata, Cedlas, 2014.

3. Veleda, Cecilia, *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*, Buenos Aires, La Crujía, 2012.

4. Bottinelli, Leandro, «¿Por qué crece la educación privada?», suplemento *La educación en debate* (UNIFE), n° 12, *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, abril de 2013.

transitado mayoritariamente por alumnos provenientes de familias de sectores populares. Esta aseveración podría trasladarse también a otros espacios sociales, como los lugares de veraneo, o a ciertos bienes culturales, merced a la ampliación del acceso a ellos que se ha producido en las distintas oleadas de democratización social que, periódicamente, han beneficiado a nuestro país. También al hecho, a veces sorprendente pero difícil de desconocer, de que los sectores populares son, demográficamente, una porción mayoritaria de la pirámide social, más allá de la creencia de que la Argentina es una sociedad de clase media.

Siempre resulta problemático afirmar algo más o menos riguroso relacionado con la clase media. Más allá de que todos entendamos a qué alude el término cuando se lo utiliza en ciertas discusiones, resulta más difícil aplicarlo para analizar sistemáticamente la realidad social, debido a los problemas conceptuales y operativos para delimitar a este sector de la estructura social. Pero si nos atenemos a una delimitación empírica según los niveles de ingresos que la población declara en las encuestas de hogares, se advierte que el 30% de los alumnos que asisten a escuelas públicas de nivel primario y el 40% de secundario pertenecen a los estratos de ingreso medio, medio-alto o alto, es decir, al 60% de la población de mayores ingresos.⁵ ¿Esta proporción es menor a la registrada en ese pasado que reconocemos como la época de oro de la escuela pública? Si bien no se dispone de fuentes de información para realizar este tipo de comparaciones, se podría admitir que sí y que, en la actualidad, las clases medias se encuentran subrepresentadas en la escuela pública.

La constitución de espacios educativos segregados o segmentados en el sistema educativo, de áreas o circuitos escolares con distintas marcas sociales o jerarquías académicas, puede tener dos lecturas. Una de ellas implica interpretar el fenómeno como un resultado no buscado ni deseado, pero que surge de malas decisiones, desaciertos u omisiones de las políticas educativas. Alternativamente, podría considerarse otra lectura según la cual esa jerarquización interna del sistema es el resultado de sociedades en las que se masificó la educación y en las que algunos grupos sociales generaron estrategias de preservación de espacios educativos privilegiados, como vías exclusivas para su reproducción social a partir de una socialización en un mundo propio y distanciado de otros grupos a los que se percibe por debajo de la propia posición social. En realidad, ambas lecturas podrían ser complementarias y permitirían entender mejor los determinantes del problema de la segregación educativa, tanto de las tendencias desigualadoras de la sociedad en que vivimos como de las limitaciones del aparato del Estado y sus agentes para remar a contracorriente de esas tendencias, incluso, en ciertos contextos históricos que parecen más propicios para hacerlo.

5. Datos elaborados por el Observatorio Educativo de la UNIPE, a partir de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos, Indec, 2014.

Territorios desiguales y educación

Cora Steinberg
(diciembre de 2015)

ESTUDIAR EN UN LUGAR U OTRO DEL PAÍS tiene consecuencias respecto de las probabilidades de acceder a la educación básica y a una experiencia educativa que promueva el desarrollo de los conocimientos necesarios para participar con libertad y autonomía en la vida social.

Las estadísticas y diagnósticos del sector educativo muy pocas veces trascienden el recorte de grandes divisiones político-administrativas –por ejemplo, las provincias– y urbano-rurales, aspectos que, si bien permiten advertir las desigualdades regionales, invisibilizan la gran disparidad de contextos territoriales en que se erigen las escuelas. Los datos del último Censo Nacional indican que 9 de cada 10 habitantes residen en el ámbito urbano, una tendencia en crecimiento. El 46% de la población vive en grandes urbes de más de 400 mil habitantes (26%, en ciudades capitales), el 29% habita en localidades de 50 mil a 400 mil y el 25% restante, en localidades de menos de 50 mil. Sin embargo, el tamaño de la ciudad de residencia no es información suficiente para identificar las diferencias en las oportunidades educativas: la gran diversidad de contextos urbanos implica oportunidades de desarrollo social y educativo distintas para las familias.

Una investigación desarrollada en la UNIPE permitió, a partir de un análisis multivariado, construir una tipología de escenarios socioterritoriales urbanos para evidenciar estas disparidades. Se examinaron tres grandes grupos de localidades¹ –las capitales, las urbes grandes e intermedias y las pequeñas o periurbanas– con un conjunto amplio de indicadores, para aproximarse a algunas de las dimensiones extraescolares que inciden en el desarrollo de las familias y, con ello, en las trayectorias educativas de los niños y jóvenes. En cada escenario se utilizaron indicadores que dan cuenta del acceso al empleo, a servicios domiciliarios básicos, a la educación de la población económicamente activa, a las TIC y a la presencia de recursos críticos como ofertas culturales, sistema de salud y sistema bancario.

1. Fuentes: Censo de población y viviendas, Indec, 2010; Relevamientos Anuales, Ministerio de Educación de la Nación, 2010; Secretaría de Cultura de la Nación, 2012; Banco Central de la República Argentina, 2012; y Sistema Integrado de Información Sanitaria Argentina, 2014.

Los resultados muestran que en la Argentina coexisten, al menos, cuatro tipos de ciudades capitales; dos tipos de localidades urbanas –no capitales– de más de 400 mil habitantes; cinco tipos de localidades intermedias, y otros cinco escenarios que describen las diferentes situaciones de las pequeñas ciudades y localidades periurbanas. Las diferencias observadas radican en la configuración particular que existe en cada una de ellas en función de la probabilidad de acceso a bienes y servicios y, con ello, del ejercicio de derechos sociales, económicos y culturales básicos.

Por ejemplo, se identifican capitales con una estructura de oportunidades favorables en términos relativos: bajo desempleo (5,8%), hogares con buena infraestructura de servicios domiciliarios (apenas 0,5% de hogares en casas con piso precario y 3,2% sin baño o con baño precario), buen acceso a las TIC en hogares con niños de 6 a 12 años (solo el 29% no tiene computadora en su casa) y baja proporción de adultos sin secundario completo (27%). En este tipo de capitales se verifica, a su vez, una alta disponibilidad de cajeros automáticos, salas de cine y teatro, y establecimientos de salud con internación cada 50 mil habitantes. En estos contextos urbanos, los resultados educativos también son favorables: solo el 6,8% de los jóvenes de 13 a 17 años no asiste al sistema educativo, el 30% de los jóvenes de 20 a 25 años no tiene el nivel secundario completo y solo el 8% de los adolescentes de 14 años asiste todavía al nivel primario, es decir, presenta rezago escolar.

Por el contrario, se identifica otro conjunto de capitales con estructura de oportunidades desfavorables: la tasa de desempleo promedio asciende a 7%, el 60% de los hogares con niños de 6 a 12 años no tiene computadora, un 3,2% reside en viviendas con piso precario y el 12%, en casas sin baño. Estas ciudades presentan un escenario en el que 43% de los adultos no ha completado el nivel secundario y la relación entre población y acceso a cajeros automáticos, oferta cultural y oferta de salud con internación se reduce drásticamente. En estos escenarios urbanos las oportunidades educativas también son más desfavorables: casi el 12% de los jóvenes de 13 a 17 años no asiste al sistema educativo, la población de 20 a 25 años que no cuenta con el secundario completo trepa al 40,8% y el 18% de adolescentes de 14 años asiste al sistema educativo con rezago escolar, es decir, no completó los siete años de su escolaridad obligatoria.

Una situación similar ocurre al comparar localidades de los otros grupos examinados, donde también se identifican configuraciones socioterritoriales desiguales. Por ejemplo, se reconocen localidades pequeñas que registran estructuras de oportunidades favorables, con buenas condiciones de infraestructura básica en la vivienda, y localidades con mayor proporción de casas deficitarias (3,3% y 28% con pisos precarios, respectivamente); o población adulta sin secundario completo (49% y 63%), entre otras disparidades. A su vez, es desigual la existencia en el territorio de algunos servicios: mientras en los contextos más favorables el 100% tiene cajeros automáticos, 90% cuenta con alguna sala de cine o teatro y el 96% posee un hospital con internación; en las localidades pequeñas más desfavorables esta oferta es más limitada: 91% tiene cajeros, solo 8,8% cuenta con una sala de cine o teatro y el 91% posee un hospital con internación. Las disparidades de las

oportunidades educativas en estos escenarios son elocuentes: en las localidades urbanas pequeñas con mejor estructura de oportunidades, el 13% de los jóvenes de 13 a 17 años no asiste al sistema educativo, y en localidades del mismo grupo pero con una estructura de oportunidades desfavorable el 18% no está escolarizado. Mientras que en contextos favorables un 50% de los jóvenes de 20 a 25 años tiene secundario incompleto, en las localidades pequeñas menos favorables ese índice asciende al 60%. Algo parecido ocurre con el rezago escolar de los chicos de 14 años: mientras que en un grupo la cifra llega al 10%, en los contextos con menos oportunidades la cifra trepa al 22%.

ABORDAJE MULTIDIMENSIONAL

El estudio corrobora una relación directamente proporcional entre una mejor estructura de oportunidades a nivel local y una mayor probabilidad de los niños y jóvenes de acceder al sistema educativo y de tener mejores trayectorias escolares.

Estas diferencias se explican también por la gran heterogeneidad en la oferta educativa que existe en los distintos escenarios territoriales. La disparidad señalada entre los contextos socioterritoriales se encuentra con una disparidad de instituciones educativas en función de los recursos de los cuales disponen las escuelas, el perfil de los docentes, la composición de los equipos institucionales, tanto en el sector estatal como en el privado. Esta situación es producto de una extensa historia de desarrollo económico y social desigual a lo largo del país, y la mirada subprovincial contribuye a comprender y dimensionar los desafíos que enfrenta la política educativa para garantizar el derecho a la educación.

Las desigualdades sociales y educativas que arrojan las estadísticas se constituyen en un contexto territorial específico y resulta clave abordarlas desde una perspectiva relacional y multidimensional. Estos escenarios conforman espacios sociales donde se despliegan dinámicas particulares que responden a una historia política y social de relaciones entre distintos actores e instituciones del Estado, el mercado y la sociedad civil, que definen formas específicas de habitarlos.² Se los puede pensar como estructuras de oportunidades, tal como lo proponen Rubén Kaztman y Carlos Filgueira.³ Asimismo, la presencia de las instituciones del Estado y su capacidad de intervención –o falta de ella– también contribuyen a dar una forma particular a cada una de las estructuras de oportunidades, estableciendo dinámicas económicas, sociales y culturales singulares.

La investigación social de los últimos años ha permitido evidenciar fenómenos que se desarrollan en un nivel territorial más micro –el barrio–, tales como procesos de segregación residencial, de segmentación educativa y del mercado

2. Bourdieu, Pierre, «Efectos de lugar», en *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 119-124.

3. Kaztman, Rubén y Filgueira, Carlos, *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*, Montevideo, Cepal, 1999.

laboral. Estos fenómenos complejizan aún más los escenarios urbanos, especialmente las dinámicas educativas en los grandes aglomerados donde las familias encuentran en los contextos específicos los bienes y recursos necesarios para garantizar la crianza y educación de sus hijos.

Si bien estos procesos desbordan las divisiones político-administrativas, a su vez, estas constituyen límites legitimados por los Estados y así ordenan, contienen y regulan las relaciones sociales e institucionales en su interior.

En este sentido, resulta clave incorporar en el debate educativo un enfoque territorial que permita ampliar la mirada sobre la tarea de los docentes, los logros y dificultades de las escuelas y los resultados de los estudiantes. Por ejemplo, preguntarse si la oferta educativa y los recursos materiales y humanos de estas instituciones responden a las necesidades de las familias y al contexto en el que operan. Avanzar en una mirada relacional que interpele estas cuestiones contribuirá a revisar aquello que el sector educativo puede hacer: fortalecer las instituciones de modo que constituyan para los niños y jóvenes espacios de aprendizaje significativos, de socialización y de apertura al mundo del conocimiento y al ejercicio de la ciudadanía. Se promueve así un abordaje multidimensional, que problematice el conjunto de dimensiones que inciden en las posibilidades que tienen el Estado y las familias de constituir verdaderas estructuras de oportunidades para sus hijos y garantizar el acceso a bienes y servicios básicos: alimentación, salud, vivienda, empleo, esparcimiento; o a la cultura y al sistema económico.

DESAFÍOS

En los últimos veinte años, en América Latina disminuyeron las brechas en el acceso a los sistemas educativos y, desde principios de la década del 2000, hubo un mejoramiento de las condiciones de vida, de salud e infraestructura.⁴ En el sector educativo se incrementó la inversión, se amplió la oferta con la creación de escuelas, se ha iniciado un proceso de mejora en la formación de los docentes acompañado por un fortalecimiento de las familias a través de políticas sociales. No obstante, las brechas aún están allí y, para algunos sectores de la sociedad, completar una educación básica que les permita acceder a un empleo de calidad o seguir estudios superiores continúa siendo una meta, pero no una realidad.

¿Cómo avanzar con políticas educativas de equidad en el marco de un país federal con grandes disparidades? El análisis a nivel subprovincial es necesario para dar cuenta de los desafíos que enfrenta cada una de las provincias. La tipología de escenarios socioterritoriales posibilita, a su vez, dimensionar la envergadura de los retos que debe asumir cada jurisdicción. Se advierte que algunos sistemas educativos provinciales operan sobre diez o más tipos de escenarios urbanos distintos (Provincia de Buenos Aires, Mendoza y Santa Fe), otros lo hacen en seis

4. Véase *Pactos para la igualdad. Hacia un futuro sostenible*, Santiago de Chile, Cepal, 2014; y *Cambios en el acceso a la educación*, Buenos Aires, SITEAL-OEI, 2012.

tipos diferentes (Chubut, Salta y Santiago del Estero), y otros, solo en cuatro o menos (Catamarca, Formosa o Tierra del Fuego). Si a esta realidad se le suman las capacidades estatales diferentes que tiene cada una de las jurisdicciones como producto de un patrón de desarrollo dispar en las distintas regiones del país, se termina de configurar el nivel de desafíos que tiene aún por delante la Argentina.

Frente a este marco general, resulta interesante discutir el enfoque universalista con el que han avanzado las políticas sociales en estos últimos años. Sin duda, este es un enfoque superador al de las políticas focalizadas de los años noventa, que desplegaron intervenciones específicas y a término, priorizando solo a los grupos más vulnerables bajo el supuesto de la compensación de situaciones coyunturales (que después no lo fueron). La implementación de políticas universales que responden a un principio de garantías de derechos sociales, económicos y culturales no está en discusión. Se propone aquí, sin embargo, reflexionar acerca de las estrategias deseables para garantizar de modo universal los resultados educativos esperados en contextos de alta heterogeneidad y desigualdad socioterritorial y educativa.

En los últimos años, una mayor centralidad del Estado en las intervenciones sociales tendientes a garantizar estos derechos ha representado un avance significativo en materia de desarrollo. Se han implementado, en algunos casos, experiencias y marcos normativos que apuntan a promover acciones que respondan a las necesidades específicas. Un ejemplo es la creación de guarderías en escuelas secundarias y la autorización a que estudiantes embarazadas, madres y padres continúen sus cursadas en las escuelas, o la progresiva ampliación de la jornada escolar en algunas provincias. No obstante, la cobertura de las políticas de cuidado para la primera infancia y el fortalecimiento y mejora de la oferta educativa se reconocen aún insuficientes. Gran parte de las estrategias implementadas a nivel nacional y provincial han avanzado en acciones homogéneas, tanto en su diseño como en sus modos y también en los recursos económicos y humanos asignados, desatendiendo la especificidad de los escenarios territoriales donde operan y los puntos de partida diferentes de las escuelas, los docentes y los estudiantes. Este tipo de universalismo atenta contra la igualdad de resultados, limitando con su accionar la capacidad de reducir las brechas existentes y el impacto de estos esfuerzos. Es necesario superar la falsa antinomia entre universalismo-focalización para implementar acciones diferenciadas en función de las necesidades de cada contexto.

El encuentro de las desigualdades de las escuelas y las desigualdades sociales resulta en procesos educativos poco relevantes, según los cuales terminar la escuela o pasar por ella no significa apropiarse de los conocimientos y habilidades mínimas para desempeñarse como sujetos autónomos y ciudadanos activos en nuestra sociedad. El reto ya no es solamente garantizar la igualdad de condiciones, sino ordenar las políticas en pos de garantizar el acceso al conocimiento por parte de todos los niños y jóvenes (sin importar dónde residan o cuál sea su familia de origen).

A casi diez años de sancionada la Ley de Educación Nacional que establece la obligatoriedad de la educación básica desde la sala de cinco años hasta completar el nivel secundario y el desarrollo de una educación de calidad para el siglo XXI,

se requiere ampliar y profundizar los esfuerzos para fortalecer aún más a los distintos actores del sector. El desafío es consolidar una planificación estratégica de largo plazo que tenga como premisa el horizonte de la igualdad de resultados.⁵ Este objetivo legitima la implementación de políticas universales con respuestas de intervención territorializadas y multisectoriales, atentas a las necesidades específicas de cada contexto. El camino es complejo pero necesario, e interpela más que nunca a distintos actores y niveles de gobierno.

5. Sen, Amartya, *Nuevo examen a la desigualdad*, Buenos Aires, Alianza Editorial, 1995.

El financiamiento, la nación y las provincias

Alejandro Morduchowicz
(octubre de 2019)

UNA INQUIETUD RECORRE AL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA: ¿qué rol debe jugar el Estado nacional en un sistema federal? No me refiero a las potestades constitucionales y legales. Salvo ciertas ambigüedades iniciales a mediados del siglo XIX, las normas son suficientemente precisas respecto de la distribución de funciones entre los niveles de gobierno. Pero también son lo suficientemente generales como para dejar sin respuesta algunas cuestiones claves.

Una de ellas, la del financiamiento educativo, ha estado presente desde los albores de la constitución del Estado nacional. En nuestra historia hubo distintas leyes con referencias explícitas a los recursos. Gran parte de ellas se transformaron en hitos y algunas generaron controversias. Sin duda, se destacan tres: la de Subvenciones, de 1871; la Láinez, de 1905, y la de Financiamiento Educativo, de 2005. Cada una apuntó y trató de resolver distintos problemas de su época. ¿Su común denominador? La fuerte presencia del gobierno central aportando recursos, regulando o coordinando sus acciones con las provincias.

El tema del financiamiento también fue central en otros momentos del devenir de la educación local. La transferencia de las escuelas primarias del Estado nacional a las provincias, a fines de la década del setenta, y la de las escuelas secundarias –a inicios de los noventa– fueron dos puntos de inflexión en nuestro pasado reciente. Es más, desde un punto de vista conceptual, con ellas se suponían zanjadas las indefiniciones sobre quién debía hacer qué en nuestro sistema educativo. En la medida en que los roles se suponían resueltos, también estaba despejada la cuestión del aporte de los recursos para desempeñar las funciones de cada uno. Las provincias deberían dedicarse a sostener sus respectivos sistemas educativos principalmente a través del pago de los salarios docentes (lo que no excluía otras acciones, por supuesto). Por su parte, finalizada la provincialización educativa, el gobierno central se comprometió a aportar para la capacitación de maestros y profesores, la infraestructura escolar y la atención de las desigualdades.

Pero la realidad se impuso y, en 1999, el Estado nacional comenzó a participar en el pago de conceptos salariales a través del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Fonid). Esta situación, con sus más y sus menos, continúa hasta la ac-

tualidad. De algún modo, esto trastocaría el pretendido orden alcanzado, pues volvieron a mezclarse las funciones de ambos.

Ahora bien, ¿hay alguna regla que pueda orientarnos sobre cómo dividir los tantos entre los distintos niveles de gobierno?

EL ROL DEL GOBIERNO

Uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos descentralizados es definir el papel que deben jugar los gobiernos centrales. No es que los provinciales, estaduales o municipales no importen; al contrario: son los responsables directos del desempeño escolar.

Por eso, cualquier ministro de un gobierno «subnacional» (así denominados en la jerga) conoce cuál es su trabajo y los retos que enfrenta. Entre otros, mejorar los aprendizajes. Si sabe cómo hacerlo —y si lo logra o no—, es otra historia. Pero no hay confusión sobre su rol.

Las cosas se complican con las autoridades nacionales. No porque no compartan los objetivos de sus pares, sino porque los principales medios para alcanzarlos no están dentro de su órbita: alumnos, docentes y escuelas se desenvuelven en la esfera subnacional.

Sin embargo, hay un caso en el que tienen un papel por desempeñar. Si hay disparidades regionales, los gobiernos centrales son los únicos en condiciones, si no de resolverlas, al menos, de atenuarlas. Estas brechas pueden ser financieras, materiales, de recursos humanos, entre otras.

En la medida en que los países tienen áreas geográficas más ricas que otras, la distinta capacidad tributaria de sus provincias, departamentos, municipios o localidades determinaría una posibilidad diferente de proveer recursos para el sector. Esto ya sucede en aquellos países en que los gobiernos locales no solo tienen a su cargo la prestación del servicio, sino que contribuyen a financiarlo. Por eso, en general, si se desea evitar el potencial impacto negativo de esa desigual capacidad regional, debe intervenir un nivel de gobierno superior para equiparar esas diferencias. De lo contrario, se corre el riesgo de terminar acentuando la brecha entre las regiones más avanzadas y las más rezagadas económicamente.

Por ejemplo, supongamos que hay dos provincias: A, que solo puede invertir 100 pesos en cada alumno; y B, que destina 200 pesos. Los estudiantes de B tendrán más posibilidades de contar con docentes mejor remunerados, más recursos pedagógicos, o mayor infraestructura que los de A. Solo el gobierno central posee la capacidad de disminuir esas desigualdades. No necesariamente con dinero. Si no lo tiene, también podría impulsar regulaciones (leyes), compromisos, políticas o acuerdos. O puede, claro está, apelar a todos esos métodos juntos.

En una sociedad capitalista, la intervención del Estado para mitigar esas diferencias no se debe a un afán por la justicia; independientemente de que cada uno de nosotros sustente ese ideal en función de sus propios principios morales. Es por una necesidad de preservación y va más allá del federalismo. Si la educación fuera totalmente privada, solo accederían quienes pueden pagarla. De ser así,

gran parte de la población quedaría excluida y los riesgos y consecuencias de ello, incluso para quienes tienen educación, harían inviable esa sociedad.

En un país federal, las regiones más pobres enfrentan ese riesgo. O, para no ser tan dramáticos, los de la provincia A tendrían un peor servicio que los de la B. Incluso, dentro de cada provincia, podría haber diferentes circuitos según los recursos de cada familia.

Por eso preocupa tanto cuando se sugiere la prescindencia del gobierno central respecto de la inversión provincial en educación en nombre del federalismo y, más aún, si el Estado nacional decide no invertir en las provincias más rezagadas. No solo porque está en riesgo el derecho a la educación, que sería una razón suficiente para ello, sino porque está en juego la supervivencia misma de la sociedad. O, en su defecto, porque se estaría incubando una en la que nadie querría vivir o que nadie querría heredar a sus hijos.

¿QUÉ DICE LA REALIDAD?

Tan relevante es el rol que debe jugar el gobierno central, que la Ley de Educación Nacional recoge esta preocupación. Destina todo un capítulo al tema de las desigualdades y la responsabilidad del Ministerio nacional frente a ellas. Los Artículos 79 a 83 son una bella pieza literaria, aunque sin consecuencias ante su incumplimiento. Por ejemplo, el Artículo 80 establece: «El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable».

Sin embargo, todo parece indicar que la consecución de este mandato deberá permanecer en latencia un tiempo más. Durante los noventa, los recursos para la entonces vigente Ley Federal de Educación y otras acciones educativas habían crecido mucho. Pero cuando se presentó el conflicto de la Carpa Blanca con los docentes, el gobierno nacional comenzó a pagar un complemento salarial –el Fonid– para solucionar la disputa. Parte del dinero para afrontar el compromiso asumido a partir de ese adicional provino del presupuesto que el Ministerio de Educación nacional preveía destinar a acciones educativas.

El primer gran recorte sería en 1999. El ajuste continuaría al año siguiente con el nuevo gobierno. A partir de allí, los avatares del Fonid tendrían influencia duradera en el presupuesto destinado a la educación obligatoria y, por lo tanto, en el rol del propio Ministerio central. Para comenzar, en 1999 los fondos para ese bono salarial pasaron a representar 46% de los recursos de los programas de educación no universitaria de la cartera. Un año más tarde, con la nueva gestión, ya se destinaba 71% de los recursos nacionales para esos rubros. Entre 1998 y 2000, el dinero para los programas no universitarios había caído más de 50%. Dos años más tarde, ya en plena crisis, una parte comenzaría a destinarse a comedores escolares.

Luego de ese período –y Ley de Financiamiento Educativo mediante–, la inversión del Ministerio nacional en acciones de política educativa (infraestructura, capacitación y demás cuestiones educativas propiamente dichas) iría creciendo hasta llegar, en 2015, a su punto más alto en lo que va del siglo. Ese año, la ejecución presupuestaria fue casi dos veces y media la del Fonid. Pero pocos años después, los recursos nacionales para educación no universitaria cayeron una vez más: se estima que en 2019 serán, como máximo, un tercio de lo que representaron en 2015.

El Fonid no fue neutral para la política educativa. Redujo el margen de acción del Estado nacional para incidir en la educación. En 2019, el adicional se llevará más de la mitad de los recursos para la educación no universitaria. En 2015 era solo un cuarto del total.

LOS MÁRGENES DE ACCIÓN

Las remesas salariales a las provincias significaron una complicación adicional para conceptualizar el peculiar federalismo educativo argentino. Técnicamente, no hay sustento alguno para que el gobierno central cofinancie el salario docente. Además, la implementación de esos giros introdujo un gasto rígido en el presupuesto educativo nacional. Debido a ello, en la actualidad apenas hay recursos para mitigar las desigualdades regionales. Hace veinte años, antes de la creación del Fonid, el presupuesto para acciones de política educativa no universitaria era el 32% del total del Ministerio nacional. En 2019, se espera que alcance aproximadamente un 10%.

Ahora bien, para el Estado nacional estas variaciones están justificadas. Los recursos de la coparticipación de impuestos de las provincias –su principal fuente de ingresos– aumentaron mucho en estos años. Esto se debió a que el gobierno central tuvo que devolverles una parte que antes retenía. Así, el razonamiento no explicitado fue que hasta 2015 había estado fondeando acciones de política educativa porque utilizaba dinero provincial. En la medida que este dinero se retornó, ya no le correspondía financiar ni esas acciones, ni el Fonid, pues las provincias podrían afrontar lo que antes aportaba el Estado nacional.

Este notable aumento de recursos provinciales ya había ocurrido dos veces en años anteriores. Pero en los noventa, el gobierno nacional aprovechó la situación para transferir las escuelas secundarias a las provincias. En los 2000, las indujo a asignar más dinero con la Ley de Financiamiento Educativo. Esta tercera vez fue distinto: no hubo ningún arreglo. Las provincias no incrementaron la inversión educativa *vis à vis* el aumento de sus recursos coparticipables, y ese dinero se perdió para el sector. En la Argentina está visto que si desde el centro no se induce a invertir más en los alumnos, los niveles subnacionales no lo hacen. En la actualidad, el Ministerio de Educación nacional destina a pagar salarios la mayor parte de sus recursos, ya que las transferencias vinculadas a remuneraciones provinciales y universitarias se llevan casi 90% de su presupuesto.

Dada la coyuntura económica, el futuro cercano no parece el más promisorio para el sostenimiento de acciones de política educativa para atender las desigualdades.

¿Y AHORA QUÉ?

Hay distintos modos de concebir el rol del Estado Nacional en educación en un contexto federal. De hecho, cada país con esa organización política, como Brasil, Estados Unidos o México, tiene su propia forma de definirlo.

El marco normativo argentino brinda algunas orientaciones y compromisos, pero no más. La Ley de Educación Nacional tiene dos menciones a la cuestión del gobierno central y los recursos para el sector. Una, la citada obligación de proveerlos para atender las desigualdades. Sobre esto no debería haber ningún tipo de controversia o duda. El acceso a una escolarización de calidad es un derecho que debe estar asegurado para todos.

La segunda mención es más general. La ley señala que, una vez alcanzado el 6% del PIB para el sector, «el Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional», pero no compromete específicamente a actor alguno en la asignación de recursos para cumplir dicha garantía.

Es más, en un sentido significó un retroceso, porque el planteo fue similar al de la Ley Federal de Educación de los noventa, que no prescribía nada sobre el rol de cada nivel de gobierno en la materia. En cambio, la Ley de Financiamiento ya parecía haber encaminado la distribución de responsabilidades. Es cierto que esta norma dejaba temas pendientes (por ejemplo, al alcanzarse el 6% del PIB, cómo hacer para que los recursos no caigan ante una contracción de la economía) a los que se sumaron otros que aparecieron durante su vigencia, pero, en lugar de revisarlos y superarlos, simplemente se dio por cumplida la ley.

En los últimos 25 años, las distintas gestiones gubernamentales han diferido en su modo de relacionarse con las provincias. Su accionar estuvo condicionado, básicamente, por dos cuestiones: la creencia (o no) en que el gobierno central debe tener dinero para ejercer algún papel y la disponibilidad de recursos.

En los noventa, el acompañamiento de las provincias se dio a través de la proliferación de acciones y programas nacionales. Algunos para apoyar la implementación de la Ley Federal de Educación. Otros, porque era el modo en que las autoridades concebían su papel en el nuevo juego federal de un Ministerio sin escuelas. Su accionar fue criticado.

En los 2000, en un período de holgura, volvieron a generarse numerosos programas. Además, la Ley de Financiamiento de 2005 se propuso incrementar la inversión educativa y reguló el aporte financiero del Estado Nacional y de los provinciales. Por exceso o por defecto, esto también fue criticado.

En la actualidad, en un contexto de restricción fiscal y devolución de recursos de coparticipación a las provincias, el Estado nacional disminuyó sensiblemente su contribución a la inversión educativa. Se concentró en el intento de

orientar algunas acciones de política, pero lejos de la ubicua presencia financiera de otras épocas. Esto también fue criticado.

Recurrir al pasado reciente constituye un buen punto de partida para comenzar a pensar el futuro. En medio de tanta incertidumbre, el último cuarto de siglo, al menos, nos deja una enseñanza: no es posible concebir el largo plazo si, cada dos por tres, va a cambiar radicalmente el rol del Estado nacional en la educación argentina.

[*Nota de actualización:* en 2019, los recursos nacionales para educación no universitaria fueron un 43% de lo que representaron en 2015.]

¿La escuela soluciona las desigualdades sociales?

Emilio Tenti Fanfani

(agosto de 2019)

EL RECONOCIDO SOCIÓLOGO INGLÉS ANTHONY GIDDENS escribía, ya en el año 1997, que para muchos «la educación universal contribuiría a reducir las disparidades de riqueza y de poder». Luego se preguntaba si esto era cierto. Se han dedicado numerosos esfuerzos de investigación sociológica a responder esta cuestión y sus resultados han sido claros: «La educación tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas».¹

El análisis sociológico no solo se dedicó a estudiar el eventual efecto igualitarista de la educación sino que comenzó a preocuparse por los determinantes sociales del éxito escolar. La mayoría de los estudios concluye que se requiere más igualdad social si se quiere tener un sistema escolar que garantice el derecho que tienen las nuevas generaciones (y la sociedad en general) a desarrollar esos conocimientos poderosos que constituyen la condición del ejercicio de la ciudadanía activa y participativa, no solo en el campo político, sino también en el social y el cultural.

De modo que la relación entre educación formal e igualdad social tiene un doble sentido: la posición de los individuos y sus familias en las distribuciones de bienes y servicios en parte determina la experiencia escolar y los aprendizajes resultantes. Al mismo tiempo, lo que hace la escuela –lo que ofrece como experiencia y los aprendizajes que construye– tiene determinados efectos en los distintos espacios o ámbitos donde se desarrollará la vida de las nuevas generaciones: la familia, el trabajo, los consumos, la política y la cultura. Por lo tanto, escuela y sociedad mantienen relaciones por demás complejas que son difíciles de expresar en forma simple.

¿ES «TODOPODEROSA»?

Una creencia muy extendida asigna al sistema educativo la función de achicar diferencias sociales: con más educación seríamos más iguales, tanto desde el punto de vista económico-social (ocupación, ingresos, propiedad) como político y cultural.

1. Giddens, Anthony, *Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*, Barcelona, Paidós, 1997.

Incluso el discurso neoliberal, al mismo tiempo que ataca a la escuela pública, afirma que la educación es la más importante de las políticas del Estado. Más aun, en general la mayoría de la dirigencia política, en especial en los períodos preelectorales, trata de emular al líder laborista inglés, Tony Blair, cuando estaba en campaña. Por entonces, un periodista le preguntó cuáles serían los ejes centrales de su programa de gobierno, y el candidato británico contestó con tres palabras: «*Education, education and education*». Es obvio que esta respuesta tenía un claro propósito electoral, pero es aconsejable no dejarse seducir por estos cantos de sirena.

Esta confianza en la «escuela todopoderosa» contrasta con la realidad de una escuela pública «subdotada» en términos de financiamiento y otros recursos necesarios. Por otra parte, estas esperanzas desmesuradas en las potencialidades del sistema educativo alientan la incorporación creciente de nuevos contenidos en el programa escolar, desde los derechos del niño hasta la educación para la salud, pasando por la formación para el trabajo, el emprendedorismo, el medio ambiente, la historia local, la sana alimentación, las reglas de tránsito, el respeto a la diversidad, la educación sexual y reproductiva, etc. Cabe formular, entonces, por lo menos tres apreciaciones. La primera: es imposible cumplir con una currícula que tiende a la expansión indefinida de contenidos; no hay tiempo suficiente para ello. En segundo lugar, los agentes escolares tienden a perderse en el bosque de los contenidos y a veces confunden lo que es esencial y lo que es secundario. Por último, no es cierto que la educación sirva para «resolver» todos los problemas sociales. «No hay que pedirle peras al olmo», como enseña el dicho popular.

MÁS ESCOLARIZACIÓN Y MÁS DESIGUALDAD

En cuanto a la relación entre escolarización e igualdad social, la mayor parte de la investigación sociológica realizada en Occidente muestra, durante el último medio siglo, que los resultados son contradictorios. Por una parte, se constata una fuerte expansión de la escolarización. Se ingresa al sistema educativo a edades cada vez más tempranas (masificación del nivel inicial) y se permanece cada vez más años dentro de él, pero esta tendencia va de la mano de un crecimiento significativo de las desigualdades sociales, en especial en términos de distribución de los ingresos y posesión de propiedades. En otras palabras, la expansión de la escolarización y el desarrollo de la economía, la producción y la distribución de bienes sociales son fenómenos interrelacionados pero tienen tiempos distintos y obedecen a lógicas propias y relativamente autónomas.

Por otra parte, la masificación vuelve la escolaridad cada vez más desigual. La educación que se ofrece a los sectores que acceden últimos a un nivel escolar (por ejemplo, en la Argentina, al secundario) es extremadamente desigual y jerarquizada. Las instituciones de los privilegiados tienden a ser más «ricas» en términos de infraestructura física, tiempo y recursos tecnológicos que las escuelas de los pobres, que en muchos casos son «pobres escuelas». Como

dijo un reconocido economista de Harvard, Albert Hirschman, la educación (al igual que la salud) es un sistema de «oferta elástica», es decir, que puede incrementar las prestaciones atendiendo a más alumnos, sin que se inviertan en ella proporcionalmente mayores recursos para ofrecer el servicio. Los sistemas escolares de América Latina se han visto obligados a atender más niños y adolescentes con menos recursos. La elasticidad tiene sus consecuencias en materia de aprendizaje. Estos procesos están en la base de la emergencia de la cuestión de la calidad, que ocupa el centro de la agenda de la política educativa. Por eso, no hay que confundir escolarización con acceso al conocimiento poderoso. La segregación escolar (cada clase social en sus propios establecimientos escolares) atenta contra el desarrollo igualitario de la educación y favorece la reproducción escolar de las diferencias sociales.

Por otra parte, es preciso recordar que los títulos y diplomas que otorga el sistema educativo tienen un valor relacional. En otras palabras, valen en la medida en que sean escasos. Esto sucede en la actualidad con el diploma de bachiller. Formalmente el de hoy es el mismo que hace cincuenta años (los denominamos con la misma palabra), pero no hay que engañarse: son sociológicamente muy distintos y tienen otro valor en el mercado de trabajo o en la vida social. En el extremo, cuando todos los argentinos hayan completado la escolaridad secundaria, el título de bachiller tendrá el mismo valor que hoy tiene el certificado de estudios primarios completos. Cuando se levanta el piso de la escolarización, las diferencias y desigualdades se desplazan hacia arriba en la pirámide de la formación, como sucede hoy en los países más desarrollados de Europa, donde la diferencia está entre quienes tienen nivel de licenciatura y el resto.

La cultura y el conocimiento no tienen solo una racionalidad económica, y el sistema escolar, en especial la educación básica obligatoria, no tiene por función «formar la fuerza de trabajo». En realidad, tiene una finalidad más noble y más compleja: formar seres humanos; el famoso aprender a ser tanto desde el punto de vista intelectual como ético y estético. Debe colaborar en el desarrollo de los mapas cognitivos y emocionales que les permitan a las personas relacionarse con la naturaleza, el mundo social y sus semejantes. Solo una institución especializada como la escuela puede realizar esta tarea en forma masiva.

EL PESO DE LAS ESTRUCTURAS

El mundo de la escuela también produce desigualdades, efecto de estructuras y relaciones de fuerza objetivas y también de estrategias de actores sociales, familiares y escolares. Puede pensarse la experiencia social con la metáfora de un juego en el que no todos disponen de las mismas cartas. Unos pocos tienen las que valen más y la mayoría dispone de las que valen menos. Como dice el dicho popular, unos nacen con «un pan bajo el brazo», pero otros (la minoría) son hijos de los «dueños de las panaderías». Esta desigual distribución de recursos es el resultado objetivo de estrategias laborales, y de vida en general, de las generaciones pasadas. Luego están los actores actuales y sus propias

estrategias, sus valores, sus deseos, sus proyectos, su disposición al esfuerzo y al trabajo escolar, sus vocaciones... Las estructuras, entendidas como recursos a disposición de los actores, no determinan del todo sus acciones, pero ofrecen márgenes diversos de libertad.

Aquí es preciso recordar una especie de ley sociológica que dice que todo individuo o grupo social tiende a mantener o mejorar la posición que tiene en la sociedad. En otras palabras, trata de mantener o incrementar los bienes e ingresos que posee. Esto vale también para las nuevas generaciones. La obsesión de cualquier madre o padre es que sus hijos no empeoren la posición social que ellos tienen. Todo el esfuerzo está concentrado en que los hijos «vivan mejor que sus padres». Para ello, toman una serie de decisiones, entre las cuales están las que tienen que ver con la carrera educativa de sus hijos. Es cada vez más importante decidir a qué establecimiento van a enviar a sus hijos, desde el nivel inicial hasta la universidad, el doctorado y el posdoctorado. Los grupos más privilegiados tratarán de enviar a sus hijos a las instituciones más prestigiosas y que ofrecen los diplomas que garantizan las ocupaciones de mayor estatus social y con mejores remuneraciones. La desigualdad en el punto de partida determina oportunidades de aprendizaje desiguales. Una primera diferencia está entre quienes pueden elegir y la mayoría, que no tiene esta posibilidad. Las estrategias de escolarización de las familias alientan la segregación escolar, que se ve favorecida por la tendencia a la segregación espacial. Las familias tienden a vivir en áreas urbanas cada vez más diferenciadas. El resultado es que cada clase reside en espacios compartidos por sus iguales. Y los servicios sociales que tienen base territorial tienden a tener una calidad que depende del nivel socioeconómico dominante en cada espacio urbano.

Diversos estudios recientes muestran que en la última década del siglo pasado y la primera de este siglo, la segregación escolar se ha incrementado en la Argentina, tanto en el nivel primario como en el secundario. En este nivel, se observa un tránsito de alumnos de sectores de clase media y media baja de los colegios públicos tradicionalmente policlasistas hacia colegios privados con mínima diversidad social.

Los agentes escolares, en especial los directivos de los establecimientos, contribuyen en muchos casos a la segregación escolar. Más allá de las normas formales que regulan las inscripciones, tienen muchos medios informales pero efectivos para «seleccionar», para excluir a los «indeseables» o derivarlos hacia otros establecimientos. Dicho sintéticamente: las estrategias de las familias y las de los agentes escolares contribuyen a conformar una red de instituciones escolares, en la que cada una atiende a poblaciones homogéneas desde el punto de vista escolar. El problema no es simplemente la diversidad de establecimientos, sino su jerarquización en términos de valor social de la experiencia de escolarización y de los aprendizajes allí desarrollados.

Para contrarrestar las tendencias a la segregación, se requiere una fuerte decisión política orientada a invertir más y mejor en las escuelas públicas para volverlas más atractivas, en especial para los sectores medios y medios bajos (ya que los más favorecidos, en su gran mayoría, ya frecuentan instituciones privadas).

UNA INSTITUCIÓN JUSTA

No es fácil definir qué es una escuela justa, pues no se trata solo de aquella que produce aprendizajes igualitarios, esos que pueden medirse con cierta facilidad mediante pruebas y evaluaciones. Una escuela es justa cuando también respeta los derechos de los niños y los adolescentes, valora las diferencias, desarrolla la solidaridad, cuando no mira al mundo social como regido por un orden natural que se desarrolla conforme a leyes inmutables, sino como resultado de una dialéctica de relaciones de fuerza entre actores colectivos que tienen diferentes intereses, proyectos y visiones del mundo. Y, sobre todo, es la que enseña que la verdad es objeto de lucha. Que las ideas no se imponen solo por sus cualidades intrínsecas (su coherencia lógica, por ejemplo), sino también por la fuerza que tienen sus portadores. Una escuela es justa cuando enseña que existe una lucha por definir ciertas desigualdades como justas o injustas. Este tipo de establecimientos debe formar individuos capaces de cuestionar el mundo en que vivimos y no simplemente tomarlo como dado. No se trata de formar seres humanos adaptados a los imperativos actuales, sino de que sean capaces de constituirse como constructores de la sociedad. En síntesis, la escuela justa desarrolla aprendizajes poderosos y valores. Pero no tiene, ni de lejos, ningún monopolio. Desde la familia hasta los consumos culturales, pasando por los partidos políticos, las iglesias y los movimientos sociales, todas las instituciones desarrollan valores.

No obstante, la escuela tiene una especialidad en cuanto al desarrollo de ciertos conocimientos fundamentales. A modo de ejemplo, pensemos en el desarrollo de la lectoescritura y de todos los medios expresivos (decir cosas con imágenes, con el cuerpo, con la música, la danza, etc.) y en el cálculo. Estas dos «habilidades» son estratégicas por una serie de razones que es imposible enunciar aquí. Basta decir que la capacidad de expresar es el fundamento de la posibilidad de pensar, reflexionar, argumentar, es decir, de desarrollar seres autónomos; y, por otro lado, es una aptitud laboral: la mayoría de los empleos contemporáneos requiere estas habilidades. Muchísimos de los puestos de trabajo que se ofrecen hoy no tienen que ver con el uso de una herramienta para modificar una materia prima; tienen que ver con la comunicación, la discusión, el raciocinio y la argumentación. Las capacidades expresivas son una condición (no la única, por cierto) de la ciudadanía en las democracias representativas. Actuamos a través de nuestros representantes. Y estos, por lo general, son los que «saben hablar», saben cómo y cuándo hacerlo. Si desarrollamos esta capacidad en forma más igualitaria, estamos ensanchando las bases de nuestras democracias. Por último, permitiendo el dominio de las capacidades expresivas y el cálculo estamos enseñando a aprender, que es lo que se requiere en el cambiante mundo actual.

Una escuela justa, capaz de desarrollar estos conocimientos básicos poderosos, independientemente del origen social de sus estudiantes, podrá al menos aportar su contribución específica a la construcción de una sociedad más igualitaria. Esta es la tarea específica de una pedagogía verdaderamente progresista y eficaz.

Por último, en el nivel de la educación obligatoria debe regir el principio de igualdad de resultados (el derecho al saber, a aprender). Sobre esta base, la educación superior puede orientarse en pos de la igualdad de oportunidades (derecho al ingreso y permanencia en las instituciones), ya que en este nivel no puede desconocerse la existencia de ciertas desigualdades legítimas en la medida en que obedezcan al talento y al esfuerzo que los jóvenes invierten en su formación especializada.

LA POLÍTICA NOBLE Y SUS OBJETIVOS

La construcción de una sociedad justa excede en mucho a las capacidades y competencias del sistema escolar. La igualdad social es, en primer lugar, el resultado de una voluntad colectiva organizada que necesita de actores fuertes y con proyectos. En otras palabras, más que una cuestión de políticas educativas o sectoriales, es un asunto de política en el sentido más noble del término.

El crecimiento económico y la justicia social, por ejemplo, requieren de políticas específicas, económicas, monetarias, productivas, sociales, de salud, de vivienda. Sobran evidencias que indican que las sociedades son cada vez más escolarizadas (como es el caso de Estados Unidos y de Europa), pero los problemas sociales del capitalismo se mantienen estables o bien se vuelven más agudos. En Estados Unidos, en 2010, el 10% de la población se apropiaba del 46% de los ingresos (10 a 15% más que en la década de 1970-1980). En cuanto al capital o patrimonio, la mitad de la población más pobre posee apenas el 5% de la riqueza total. Esta proporción se mantiene constante a lo largo del tiempo y en la mayoría de las sociedades capitalistas.

En la Argentina actual vivimos un proceso aún más grave: concentración del ingreso y al mismo tiempo empobrecimiento dramático de las clases menos favorecidas. Dadas las circunstancias sería ingenuo, e incluso inmoral, pedirle a la educación escolar que «resuelva» estos graves desequilibrios estructurales. Habrá que acostumbrarse a utilizar el verbo «colaborar» para pensar los efectos probables de la educación en los distintos ámbitos de la vida social.

Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social

Diego Rosemberg
(noviembre de 2015)

LAS ESCUELAS DE GESTIÓN SOCIAL constituyen un universo tan grande como heterogéneo. Fueron creadas por asociaciones civiles, fundaciones, comunidades religiosas, organizaciones de base o cooperativas, que a su vez pueden ser de padres, de docentes o de padres y docentes. Algunas provienen de la tradición de las ligas agrarias del Noreste yerbatero; otras, del Movimiento Campesino de Santiago del Estero; y están aquellas que surgieron a partir de la autoorganización vecinal para la creación de jardines maternos en los barrios humildes de Mendoza. Un puñado nació a partir del trabajo cristiano de base en la Patagonia y otras se fundaron como respuesta y resistencia a la reducción del Estado a la mínima expresión en la década de 1990, impulsadas por habitantes de asentamientos en zonas vulnerables, obreros de empresas y fábricas recuperadas o integrantes de movimientos territoriales, sobre todo en el conurbano profundo. «La mayoría aparece por una necesidad de la comunidad», subraya María Cristina De Vita, fundadora de la escuela Creciendo Juntos, en el barrio Parque Paso del Rey, en la localidad bonaerense de Moreno.

A pesar de esta diversidad, existen algunas características comunes que permiten definir a estas instituciones: no tienen fines de lucro y su línea pedagógica se sustenta en la teoría de la educación popular del brasileño Paulo Freire, en el «inventamos o erramos» del educador venezolano Simón Rodríguez y en la construcción colectiva del conocimiento. Además, procuran un funcionamiento institucional más horizontal, en el que todos los actores de la comunidad –docentes, no docentes, familias, estudiantes– participen de la toma de decisiones tanto administrativas como educativas. Sin desconocer el rol centralizador del Estado, reivindicando la autonomía, sobre todo en la elección del cuerpo docente y de las autoridades del establecimiento. Se trata, también, de escuelas de puertas abiertas, con un trabajo y un arraigo muy fuertes en el territorio en el que se insertan, donde articulan acciones con diferentes actores y organizaciones locales. A la vez, desarrollan metodologías de trabajo adecuadas al contexto social y cultural de los barrios donde se asientan, e innovan en las formas para procurar la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo. Por ejemplo, en el norte de Santa Fe, Chaco, Corrientes y Misiones surgieron las Escuelas de la Familia Agraria, también llamadas *de alternancia*, adonde los estudiantes secundarios concurren,

en algunos casos, quince días a clase y otros quince aprenden en sus casas mientras ayudan a sus familias en la labor rural.

Tras la crisis de 2001, las escuelas de gestión social alcanzaron gran visibilidad. Sin embargo, su tradición puede rastrearse varias décadas atrás: «Una de las cosas que dejó la etapa final del siglo XX ha sido –entre otros aspectos– la dispersión y pluralización de agentes educadores y la implicación de organizaciones civiles en el desarrollo de iniciativas escolares», señala Myriam Southwell, investigadora de la UNIPE e historiadora de la educación. «Experimentamos una etapa similar a la que se vivió en la Argentina de entreguerras –agrega–, cuando el sistema educativo desarrollado por el liberalismo del siglo XIX se había mostrado muy eficaz en algunos terrenos, pero también había dejado afuera la formación para ciertos sectores de la población, los saberes del trabajo, la enseñanza de los derechos, de los oficios, la enseñanza para adultos... Ese vacío fue llenado por organizaciones populares, por iglesias, por agrupaciones de inmigrantes, por el mutualismo. Esa demanda que encontró maneras pequeñas de organizar las necesidades se constituyó, hacia la década de 1940, en una fuerte interpelación al Estado que debió absorber, impulsar y rearticular esas experiencias e incorporarlas a un marco más general».

LA LEY

Hasta el 2006, las escuelas de gestión social no estaban contempladas por la ley. Para poder funcionar y otorgar títulos oficiales debían camuflarse bajo la normativa de las instituciones escolares privadas, aunque su lógica de funcionamiento fuera diametralmente opuesta. Aún hoy sucede lo mismo. Más allá de que el Artículo 13 de la Ley Nacional de Educación reconoce y autoriza a las escuelas de gestión social a la par de los establecimientos de gestión estatal y privada, el Consejo Federal de Educación nunca reglamentó su funcionamiento. Hubo varios intentos pero siempre fracasaron: el organismo –que nuclea a los ministros de Educación de todas las jurisdicciones– toma sus decisiones por consenso y, sistemáticamente, la Provincia de Córdoba y la Ciudad de Buenos Aires se opusieron a los proyectos en debate. Solo dos provincias cuentan en su organigrama con dependencias especializadas en fijar políticas para el sector: Río Negro y Mendoza. Otra jurisdicción, Entre Ríos, emitió una resolución que las reglamenta dentro de su territorio. En la Provincia de Buenos Aires, Mario Oporto –cuando era director general de Escuelas– elaboró un proyecto que proponía subsidiar sueldos, gastos de mantenimiento, personal administrativo y de maestranza de este tipo de establecimientos. Pero nunca fue aprobado.

La necesidad de la institucionalización a través de la normativa no parece un dato menor. Las escuelas de gestión social, por ejemplo, quedan afuera del Plan Conectar Igualdad, que solo beneficia a los establecimientos estatales, por lo que sus estudiantes secundarios nunca recibieron *netbooks*. Algo similar ocurrió en un principio con la Asignación Universal por Hijo, hasta que la movilización de estas comunidades educativas logró convencer a los funcionarios de que en estas

escuelas no impera la lógica privada sino que, a pesar de no ser gestionadas por el Estado, atienden en su gran mayoría a sectores vulnerables.

Para solucionar estos y otros problemas, para aunar fuerzas, compartir experiencias educativas y de gestión, y –sobre todo– para pensarse a sí mismas, las escuelas de gestión social comenzaron a reunirse. En la Provincia de Buenos Aires, ochenta instituciones conformaron la Federación de Cooperativas y Entidades Afines de Enseñanza de Buenos Aires (Feceaba), presidida por Juan Manuel Giménez, docente de Ciencias Naturales y Biología de la escuela Creciendo Juntos. A nivel nacional se creó la Asociación de Educación de Gestión Social –encabezada por Ana María Fernández, fundadora de la escuela Julio Cortázar de Moreno–, que aglutina a más de 350 establecimientos de todos los niveles.

Anualmente, los establecimientos de este tipo se reúnen para debatir sobre el sector y elaborar un listado de demandas. Más de mil doscientos docentes, directivos y padres se reunieron el 26 y 27 de junio en el 8º Congreso Nacional de Escuelas de Gestión Social, realizado en el Club Defensores de Moreno, en la localidad homónima. La apertura estuvo a cargo del ministro de Educación, Alberto Sileoni, lo que implicaría un reconocimiento a un sector que en muchos distritos aún transita por los márgenes. Del encuentro participaron escuelas de Río Negro, Mendoza, Córdoba, Santa Fe, del conurbano bonaerense y de las localidades de Escobar, 25 de Mayo, Olavarría y Mar del Plata.

PARECIDOS PERO DIFERENTES

Creciendo Juntos es una de las escuelas de gestión social más emblemáticas. Nació en 1982, impulsada por un puñado de familias que se resistía a caminar más de 25 cuadras de barro para llevar a sus hijos al jardín de infantes. Conformaron una asociación civil sin fines de lucro y, con el dinero que les sobró de los fondos que habían reunido para asfaltar unas calles del barrio, decidieron adaptar el local de la vieja Sociedad de Fomento para que allí funcionara un jardín. «Había algunos padres que eran maestros mayores de obra y se dedicaron a la construcción, otros nos dedicamos a habilitarla», recuerda De Vita, fundadora, ex directora y actual abuela de una alumna de la institución.

La experiencia resultó fructífera y cuando, hacia 1990, un grupo debía egresar, sus padres se preguntaron por qué no organizar también una escuela primaria. Tomaron, entonces, un terreno baldío contiguo y los maestros mayores de obra de la comunidad edificaron, esta vez, un aula para 28 chicos. Lo mismo ocurrió en el momento en que esos estudiantes egresaron de la primaria: otra vez la comunidad apostó por más y abrió una secundaria. Hoy, 600 chicos cursan en los tres niveles.

En Creciendo Juntos, como en la mayoría de las escuelas bonaerenses de gestión social, el Estado subsidia los salarios docentes, pero la comunidad se debe hacer cargo del mantenimiento del edificio, del personal administrativo y de maestranza y de los útiles escolares. Fiestas, rifas, tortas y trabajo de padres, madres y docentes hacen posible que la aventura continúe. Todo eso sumado a

una cuota mensual que no supera los doscientos pesos y que, en muchos casos, es abonada con el trabajo de las familias: reparación de bancos, labores de limpieza, manos de pintura o ayuda en la cocina del comedor, por ejemplo. «Si no cobráramos esa cuota, el proyecto sería inviable. Por eso reclamamos que el Estado financie estas escuelas al ciento por ciento. Nosotros no somos antiestatistas, creemos que el Estado tiene que nivelar las desigualdades sociales y su rol en la educación es fundamental. Ahora tenemos que cambiar chapas del techo, pero no podemos juntar la plata: la cuota que cobramos solo alcanza para los gastos cotidianos», explica De Vita.

Las escuelas de gestión social resistieron y se enfrentaron al Estado en los noventa, cuando las políticas educativas se basaban en la descentralización y el desfinanciamiento del sistema educativo. Hoy volvieron a creer en el rol central del Estado en la educación. ¿Por qué, entonces, desean sostener una gestión autónoma? De Vita responde: «El Estado nombra a los docentes según el puntaje y premia la antigüedad. Nosotros eso no lo aceptamos, es innegociable. A los docentes los elige la comunidad, por supuesto que respetando los títulos habilitantes. Nosotros anteponeamos la imagen del maestro militante. Si la educación no sirve para emancipar, para qué sirve. Y si un maestro no tiene nada que ver con la comunidad, por qué hay que soportarlo. No se trata de un trabajador más, tiene una responsabilidad social. No queremos docentes que solo estén pensando en jubilarse, no queremos profesores taxis ni que cambien todos los años. Acá tienen que entregar un plus, hacer un trabajo social y aceptar que las familias tienen injerencia en nuestra escuela. Deben estar la mayor parte del tiempo en el territorio para generar una relación solidaria con la comunidad. La escuela tiene que encontrar explicaciones para entender el momento en que vivimos y tiene que tomar posición sobre la minería, los pueblos originarios, las problemáticas de género... La educación no es el ejercicio de una neutralidad profesional sino la práctica de una potencia liberadora».

En el documento que discutieron en el último congreso realizado en Moreno, los participantes señalaron que las escuelas de gestión social están surcadas por los principios del cooperativismo y se inscriben dentro de la economía social solidaria que privilegia la igualdad de las personas. De Vita agrega que el objetivo de la escuela es lograr chicos autónomos, críticos, curiosos, orgullosos de sus cuerpos, solidarios y que sepan hacer respetar sus derechos. «La excelencia educativa no significa solo bajar determinados contenidos», sentencia.

Para llegar a estas metas, los establecimientos de gestión social cuidan mucho las prácticas cotidianas. «Teoría y práctica se funden en un modo de transitar la vida en el aula y la calle», dice el documento debatido en el Congreso. Por eso, en cada gesto, en cada acción, tratan de ejercitar los valores que pregonan. En muchos establecimientos, por ejemplo, no se utilizan cartucheras. Cada aula tiene una lata de materiales comunes donde todos los días los chicos toman lapiceras, gomas y los diferentes útiles que precisan. Es, dicen, una manera de aprender a compartir, a cuidar el bien común y de socavar el culto a la propiedad privada. Los abanderados, a su vez, no se eligen por orden de mérito, sino de manera colectiva, y entran en juego otros reconocimientos, como la

solidaridad, el compañerismo, el esfuerzo, el respeto por las diferencias, entre otros aspectos. Además, de forma periódica (mensual, semanal o quincenalmente, según la institución), se organizan *rondas*, especie de asambleas donde los chicos debaten sus problemas y solucionan sus conflictos. «Los estudiantes —explica el documento—, en lugar de ser tomados como sujetos pasivos a ser educados, tienen voz y ejercitan la palabra».

La mecánica de las rondas no es excluyente de los estudiantes, también la practican docentes y padres para tomar decisiones del rumbo institucional y educativo. «Se trata de romper con el rol de espectador de la formación educativa de sus hijos, para convertirse en un motor de acompañamiento activo que permita potenciarlos», advierte el documento.

La escuela cooperativa Mundo Nuevo, del barrio porteño de Villa Crespo, aplica las mismas prácticas que Creciendo Juntos. Sin embargo, su población es muy diferente. Aquí se trata de un alumnado que pertenece a una clase media acomodada, con un poder adquisitivo que le permite abonar una cuota mensual que orilla los 3.000 pesos. «A nosotros no nos gusta, pero al no tener ningún tipo de subsidio necesitamos cobrar eso para funcionar —argumenta Serena Colombo, la directora—. Quisiéramos no tener que arancelar y que cualquier chico pudiera venir a nuestra escuela, por eso reclamamos subsidios integrales del Estado a los establecimientos de gestión social. No tenemos nada que ver con las escuelas privadas; entendemos de una manera muy diferente la educación. Acá no hay un dueño que se lleve dinero ni nadie que mande. Yo soy la directora porque me eligieron mis compañeros y no puedo tomar ninguna decisión que no emane de la asamblea. Esa forma de decidir, además, hace que todos nos comprometamos con las medidas que tomamos, todos sabemos por qué lo hacemos, nada es impuesto por alguien desde arriba».

Mundo Nuevo nació en 1972, cuando un grupo de padres se retiró de una escuela porque echaron a una maestra embarazada. Decidieron crear, entonces, un establecimiento con los valores en los que ellos creían. Por eso, fundaron una cooperativa de padres y docentes. En la década de 1990 atravesó una importante crisis. Eran tiempos en que el cooperativismo dejó de tener buena prensa en un contexto social donde imperaba el neoliberalismo. Y tras la crisis de 2001, la escuela retomó sus prácticas históricas. La vuelta al viejo paradigma no fue gratuita: una directora abandonó la escuela y ocasionó un importante conflicto interno. Por entonces, una asamblea, por ejemplo, decidió equiparar sueldos de acuerdo con las horas trabajadas y que el valor de la hora laboral en los cargos de mayor responsabilidad no pudiera ser más de tres veces que el de menor jerarquía. «En algún momento, una directora ganaba catorce veces más que un trabajador de maestranza. Cuando propusimos este sistema, los únicos que votaron en contra fueron los compañeros de maestranza. Argumentaban que no podíamos bajarle el salario a la directora, aunque ellos eran los principales beneficiarios porque se les aumentaba seis veces sus ingresos», recuerda, entre risas, Colombo.

En verdad, en las cooperativas no hay salarios sino retiro de excedentes, ya que en este tipo de organización todos los miembros son socios y no hay empleados. Esa es una de las principales diferencias con otras escuelas de gestión

social que tienen diferentes formas jurídicas de organización, como asociaciones civiles o fundaciones. A ellas sí el Estado les subsidia los salarios docentes –solo eso– y los paga de acuerdo con el nomenclador nacional. Más allá de cuál sea la manera legal de constituirse, este tipo de instituciones no suele tener una buena relación con las organizaciones gremiales que, más de una vez, acusan a los docentes de estas escuelas de «autoexplotación», dado que el compromiso con la comunidad en muchas ocasiones excede la jornada escolar. «Una vez, la gente de ADEMyS quería hacer un acto en el barrio, les quisimos prestar un escenario y lo rechazaron. “No aceptamos nada de privados”, nos dijeron. No entienden cómo funcionamos», subraya Colombo. Los paros docentes suelen ser otro tema de tensión: «Si el docente se pone la camiseta de la escuela y de la comunidad, que es lo que pretendemos, ¿a quién le va a parar? La huelga hoy la capitalizan las instituciones privadas, que les garantizan a los padres que sus hijos están en el aula mientras ellos van a trabajar. No se trata del maestro apóstol sino del responsable de un proyecto político institucional. Nosotros adherimos, protestamos y nos manifestamos por mayores salarios, pero no paramos», explica De Vita.

Sin embargo, estas escuelas tejen una relación muy intensa con otras organizaciones sociales. Sus aulas suelen convertirse en punto de reunión para las organizaciones barriales, para otras cooperativas o colectivos que trabajan con el arte y el pensamiento. «Tenemos las puertas abiertas y eso nos enriquece», sintetiza De Vita, que dejó de ser directora de Creciendo Juntos cuando se jubiló. La sucesión, en estas instituciones que tienen una fuerte impronta de sus fundadores, resulta un verdadero desafío, no siempre fácil de superar.

«Pensamos una escuela que incomode –concluye el documento debatido en el congreso y citado por De Vita–, una incomodidad que se transforme en movimiento constante, en propensión a problematizar la realidad, dando sentido al conocimiento, buscando experiencias diversas, sosteniendo un diálogo permanente en el territorio. Aportamos al Estado aprendizajes respecto a prácticas asociativas, territoriales e innovadoras, y queremos ser reconocidas como una zona experimental abierta y propositiva, y no simplemente como aquello que tuvo sentido en los años de crisis más dura, como paliativo de un Estado ausente».

[*Nota de actualización:* Alberto Sileoni fue ministro de Educación de la Nación entre 2009 y 2015.]

¿La escuela es un escenario de violencia?

Diego Herrera, Mariana Liceaga y Julián Mónaco
(octubre de 2016)

UN ALUMNO LE PEGÓ Y ROCIÓ CON AEROSOL a una profesora de Química porque no le gustó la nota que le puso. Con ese título de junio, Infobae se sumó a la lista de medios masivos que ponen la lupa en las violencias que las comunidades desatan en la escuela: el adolescente que amenazó de muerte al profesor o ingresó armado, la madre que golpeó a una directora, o los casos del ahora llamado *bullying*. Dice una vieja definición: noticia no es que un perro muerda a un hombre sino que un hombre muerda a un perro. El criterio de noticiabilidad que marca gran parte de la agenda mediática hace que la excepción se confunda con el hábito y, así, hechos que ocurren esporádicamente cobran una presencia desmesurada. En cambio, las violencias que muchos niños, niñas y adolescentes sufren todos los días son silenciadas. Por eso, si se toma en cuenta la vulnerabilidad de la población más joven de las periferias, la escuela –lejos de ser un lugar violento– parece ofrecer cierta protección y amparo. «En un contexto de múltiples violencias, la escuela es un lugar de contención –señala Daniel Ferro, director de la Escuela Primaria N° 10 de Barracas–. El pibe no nos cuenta que se desbordó la tapa de la cloaca en su casa, pero sí que la madre le pegó con el cinto o que el padre le pegó a la madre porque estaba alcoholizado. Eso nos llega porque la escuela se transforma en un lugar de acompañamiento y creo que también de involucramiento».

Las noticias que hacen foco en episodios brutales casi nunca reparan en las violencias cotidianas que los propios alumnos padecen. Hacia finales de 2015, durante una serie de clases de Lengua y Literatura en una escuela secundaria de la Comuna 4 de la Ciudad de Buenos Aires,¹ se les pidió a los estudiantes que describieran sus barrios. A raíz de esa consigna surgieron varios aspectos –la mayoría ligados a situaciones con distintos grados de violencia– que preocupan a estos adolescentes. Los robos (y la violencia que los rodea) son el aspecto del que más se quejan: «Mi barrio está lleno de robos, autos desmantelados y quemados, balceras cada semana»; «vi gendarmes disparando a ladrones»; «hay guachines que roban a la gente que pasa con sus hijos». También asocian las drogas con

1. Se omiten los nombres de la institución y de los estudiantes porque no fueron textos escritos para ser publicados.

situaciones violentas: «Transas vendiendo al lado de los chicos muestran los fierros. Cuando se agarran a tiros no les importa nada quién está»; «mi barrio es feo porque la droga corre por todos lados [...] la venden enfrente tuyo y no podés hacer nada porque te matan». Las muertes por armas de fuego aparecen en varias de las descripciones: «Cuando las mamás escuchan un tiro salen corriendo a ver si sus hijos están bien»; «en las iglesias se ven muchas fotos de chicos muertos por las balas». En otros casos, las fuerzas de seguridad aparecen, por acción u omisión, como generadoras de violencia: «Hay gendarmes abusando de su autoridad»; «los policías nunca hacen nada, están sentados tomando mates. A veces boludean dando vueltas en la camioneta, o si no se agarran a tiros con los pibes que paran en la esquina».

Estos estudiantes también registran otras violencias menos estridentes pero de mayor persistencia. Las condiciones de vivienda y la urbanización precaria constituyen una realidad que los inquieta: «La gente vive en casas en mal estado»; «tachos de basura quemándose, perros muertos en la calle, vagabundos pidiendo pan, gatos muertos por los perros»; «nenes con ropa toda sucia y rota»; «hay mucha basura en los botes de basura». En menor medida, aparecen referidos episodios de violencia intrafamiliar contra niños, niñas y mujeres: «Chicos y chicas violados por sus familias, nenes y nenas golpeados muy mal. Mujeres abusadas, maltratadas por su propio marido o padre».

Si bien algunos de estos textos rescatan rasgos de solidaridad («algunos vecinos son buenos»; «hay mujeres que trabajan en comedores para personas necesitadas»; «hay madres que ayudan a los más necesitados»; «hay gente que a la mañana se levanta temprano y se saludan y trabajan todos juntos, se llevan muy bien y se cuidan las cosas entre todos»), predomina una visión negativa del barrio. En el libro *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*, María Fernanda Berti y Javier Auyero subrayan que hablar sobre la violencia en las periferias puede utilizarse para reforzar estereotipos. Sin embargo, si no se rompe ese silencio, parecería que esta violencia no existe. Es claro que se trata de un escenario que los vecinos no eligen, sino que, más bien, les es impuesto por un territorio regido por relaciones económicas desarrolladas en marcos de informalidad, precariedad y, a veces, ilegalidad. En consecuencia, las maneras de resolución de los conflictos también tienen poca institucionalidad. No se trata solo de ausencia del Estado, sino de formas específicas que este tiene de operar sobre determinados territorios.

¿MORALIZAR O DIALOGAR?

Estas violencias del contexto, en ocasiones, son reforzadas por ciertos mecanismos institucionales. Griselda Galarza, docente de la Escuela de Enseñanza Media N° 3 del Bajo Flores, expone el problema: «Cuando uno entra en la sala de profesores y escucha “pobrecito, cómo va a entender si recién llegó de Bolivia”, estamos claramente ante una violencia en el terreno de lo simbólico». Este tipo de acciones, según Galarza, tiene consecuencias de largo alcance: «Cuando el

adulto etiqueta, predestina un futuro. Si yo digo “este pibe va a ser chorro”, no es algo menor porque la etiqueta se internaliza».

Norma Ibarra es auxiliar docente de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Avellaneda, donde además estudian sus tres hijos. La institución está en Wilde y recibe, en gran medida, a estudiantes del barrio Azul. «Creo que lo más violento que escuché en mi vida fue decir a un profesor de la Escuela N° 20 de Wilde: “¿Para qué luchar por ese chico que no tiene futuro?”», recuerda. Por otra parte, Ibarra dice que a veces los docentes no tienen en cuenta las realidades de los alumnos: «Si un chico no tiene un lápiz, le preguntan qué hace su padre. No le preguntes, porque tal vez el papá eligió comprar un litro de vino y no un lápiz». Galarza reflexiona sobre estas limitaciones de los docentes: «Cuando nos encontramos con la dificultad en la escuela, el modo que tenemos de defendernos y reaccionar es etiquetando: “Con este pibe no se puede”, “mirá la familia que tiene”. Seguramente son cosas que forman parte de la realidad del pibe, el tema es ver qué hacemos con eso, qué escena le montamos al pibe para que pueda encontrar otra cosa».

En otras ocasiones, los docentes logran desarmar esos mismos estigmas. Silvia Duschatzky –investigadora de Flacso Argentina– recuerda que en una escuela de Parque Patricios, cuando una docente les preguntó a los chicos de quinto año qué querían hacer al terminar la escuela, una adolescente respondió: «Yo, puta». «Cuando salen al recreo –cuenta Duschatzky–, la docente se le acerca y le dice: “Macarena, sabés que no está bueno porque no la vas a pasar bien. Vas a tener que hacer cosas que no te gustan, te van a maltratar y no vas a ganar un mango. No creas que es lo que vos escuchás en la tele de ciertos personajes que eligen ser gatos y tienen mucha guita. Te van a someter. Yo a vos te veo actriz”».

Entonces, ¿qué hace y qué puede hacer la escuela para no reforzar las violencias que muchos chicos sufren afuera? Más allá de sus límites, parece ser un ámbito de relativa protección frente a las violencias más crudas. Auyero y Berti investigan las acciones que producen daño físico en el barrio Arquitecto Tucci de Lomas de Zamora. Este trabajo tuvo su raíz en la constatación de una realidad preocupante: cada vez mueren más jóvenes en la periferia de la Provincia de Buenos Aires. Pese al relato de episodios muy crudos, los investigadores aclaran: «En los dos años y medio que duró nuestra investigación, fue escasa la agresión física interpersonal que presenciamos en el interior de los establecimientos educativos».²

En junio del año pasado, el asesinato de Agustín Marrero a manos de su padrastro puso en escena, por un lado, la violencia que muchos niños sufren fuera de la escuela; y, por otro, los límites de la institución escolar para prevenir estos casos. Elsa Vincová (53), la directora del Jardín N° 2 del barrio porteño de Flores al que concurría el niño de cinco años, y Alejandra Bellini, la docente de la sala, fueron separadas de sus cargos. El argumento fue que no habían

2. Auyero, Javier y Berti, María Fernanda, *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*, Buenos Aires, Katz, 2013.

tomado los recaudos suficientes para evitar la muerte de Agustín. La medida provocó el único paro docente de todos los sindicatos porteños durante el último gobierno de Mauricio Macri en la Ciudad. Finalmente, la maestra y la directora fueron reincorporadas. El intento de responsabilizar a las docentes por la muerte del niño terminó por poner en escena la falta de recursos y de apoyo de otras instituciones.

Daniel Ferro habla de «hipocresía gubernamental»: «Hay protocolos y muchas comunicaciones que indican cómo proceder. Pero a la hora de los hechos, muchas veces quienes deberían actuar no lo hacen. Las defensorías zonales o el Consejo de los Derechos del Niño están completamente vaciados de recursos. Se plantea un protocolo, pero después los organismos no tienen los profesionales suficientes para seguir los casos». La sensación que queda en las escuelas –agrega Ferro– es que los protocolos apenas sirven para cubrirse legalmente y no resuelven nada: «Al día siguiente quizá al pibe lo recontra sacudieron en la casa, pero se supone que el directivo hizo lo que tenía que hacer».

Ferro confía en el diálogo con las familias para resolver los conflictos. «Muchas de las situaciones que salen en los medios –dice– son extremas y tienen circunstancias muy específicas. Creo que cuando la escuela tiene capacidad de escucha es difícil que haya una reacción violenta de los padres». Sin embargo, para que la estrategia funcione, la escuela, en lugar de moralizar, debe estar preparada para dialogar: «Quizá muchas veces estamos esperando a los papás para retarlos, para “pegarles”. Somos un lugar más donde el Estado le pega a ese padre que ya viene fragilizado. Si la escuela se convierte en otro lugar de lo punitorio, del permanente dedo que señala e indica lo que está bien y lo que está mal, estamos abonando un campo fértil para que haya una reacción violenta».

«No alcanza con sacar del aula al fulanito que es el violento para tener una charla larguísima –opina Galarza–. El que empuja al otro y le dice “boliviano de mierda” se anima a ponerlo en acto, pero seguramente lo piensan muchos otros. Entonces, la discusión hay que reponerla en términos colectivos». Según la docente, los consejos de convivencia pueden ser una herramienta para abordar estas problemáticas: «Sirven cuando se arma un cuerpo de estudiantes delegados y cada vez que hay un problema se discute en ese ámbito. Puede ser un ámbito donde los pibes discutan entre pares».

En 2014, el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas elaboró un informe sobre la percepción acerca de la convivencia, el conflicto y la violencia en la escuela.³ Para ello fueron entrevistados 26.626 alumnos del nivel secundario –de escuelas públicas y privadas– en las veinticuatro jurisdicciones del país. Un dato alentador: el 84% dijo sentirse bien en el colegio. En cuanto a la percepción de la violencia en las escuelas a las que los entrevistados asisten, el 67% opinó que es «poco y nada grave». En cambio, cuando estos adolescentes opinan sobre la vio-

3. «Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos», Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2014.

lencia en otras escuelas de la zona, casi la mitad percibe que es «muy y bastante grave». Es significativo que cuando los alumnos no experimentan la realidad de manera directa perciben un escenario más violento. Para explicar el fenómeno no puede despreciarse el efecto que las noticias difundidas por los medios tienen en la formación de la percepción sobre la violencia en las escuelas.

El informe, por último, realiza un análisis interesante de los datos obtenidos: «El hecho de ser alumno de escuela de gestión estatal se acompaña de una alta percepción de la violencia, pero de un bajo reporte de violencia sufrida o realizada; mientras que a la inversa, el hecho de ser alumno del sector privado se acompaña de una menor percepción de la violencia pero una mayor tendencia a haber sufrido o provocado violencia». Es decir, la percepción relativamente alta sobre la violencia en la escuela pública no se correspondería con la violencia efectivamente sufrida o ejercida.

ADENTRO Y AFUERA

«Anoche estábamos comiendo con mi familia y empezamos a escuchar tiros. Al otro día me levanté para venir a la escuela, abrí la puerta de mi casa y ahí nomás había un charco de sangre. Quedé tildado», dice Facundo Canteros. Este chico de 16 años se crió en el barrio Azul y es estudiante de primer año de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Avellaneda. En la escuela se siente cuidado: «Acá me despejo de todo. A veces había choques con los chicos que venían de Isla Maciel, pero ahora se calmó todo y nos hablamos bastante bien».

Norma Ibarra vive solo a unas cuerdas de la casa de Facundo, pero tiene varios años más que él. Su experiencia de vida sintetiza muchas de las violencias a las que están expuestos los vecinos de los barrios de la periferia: «Muchas veces las mujeres acá sobrevivimos. Capaz que tenemos un marido alcohólico o un pibe en la droga. Tenés que convivir con la delincuencia. Se te enfermaron tres hijos y en el hospital te dicen que lles al más enfermo. No te dan tres turnos. Todo el tiempo tenemos que dar explicaciones de por qué tuvimos hijos. Capaz que una mina con título de doctora te dice: “¿Para qué esperó que se le enfermaran los tres?”».

La palabra *violencia* es muy usada pero muy poco precisa. Se la utiliza para nombrar y explicar fenómenos disímiles. Además, cuando se habla de ella, generalmente se la asocia a la inseguridad: un mal que solo sufrirían las clases medias y altas. «No tengo un mapeo de violencias, pero es un tema ríspido. El problema más grave es que se tiende a ubicar dos lugares: el del violento y el del violentado. Y esa es una de las grandes encerronas que se produce: generalmente cada vez que se cae en ese binarismo sale lo peor de nosotros como grupo social», reflexiona Silvia Viñas, integrante de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. «La violencia de la criminalidad o el delito –plantea– no tienen visibilidad ni valor cuando ocurre en la villa. En un determinado barrio genera alarma, en otro pasa desapercibida.

Entonces, el tema no es negar la violencia sino trabajarla desde un lugar que no lleve a binarismos ni alarmismos».

La escuela sigue siendo fuente de innumerables violencias simbólicas, pero – también hay que decirlo – conserva cierta eficacia para preservar a su comunidad de otras violencias más extremas que ocurren afuera: violencia de las fuerzas de seguridad; violencias ligadas a la vulneración de derechos a la vivienda, la salud, los servicios básicos, el transporte; violencia intrafamiliar; violencia de las organizaciones criminales, etc. Una y otra vez se escucha que a la escuela se le pide demasiado, pero quizá sea una de las pocas instituciones que aún puede dar respuesta a esos pedidos. La mayor fragilidad de la institución escolar radica en no ayudar a extender esa relativa calma más allá de sus puertas. Esto se explica por un vínculo débil con las familias, las comunidades y las organizaciones de los barrios. La escuela es un lugar propicio para conocer y acercarse a las causas de distintos hechos violentos. Ahora bien, para poder hacerlo hay que ensanchar sus límites: ir más allá del aula y de la sala de profesores.

¿Qué es injusto en la escuela?

Denise Fridman y Lucía Litichever
(junio de 2019)

EN UN BACHILLERATO SECUNDARIO del partido de Moreno, una estudiante de cuarto año se queja: «Si sos mujer, no podés ir con remera corta o *short* pero si sos varón, no te dicen nada. Es horrible». Otra estudiante de quinto año de un colegio de la ciudad de Comodoro Rivadavia reclama que en la escuela no escuchan las «versiones» de los involucrados cuando hay peleas entre estudiantes y, así, se toman decisiones equivocadas. «No los escuchan –dice–. Se agarraron a pelear: listo, sanción». Ante un apercibimiento de una secundaria de Palermo, en la Ciudad de Buenos Aires, confeccionado por «molestar durante la clase y no comportarse como corresponde e interrumpir constantemente», un estudiante de segundo año escribe en el descargo que la sanción es injusta «porque por lo que yo pienso no molesté a mis amigos, realicé todo lo pedido y no incomodé a ninguno de mis compañeros, es decir, por mi parte los dejé trabajar». Otro compañero, de la misma división, objeta que las autoridades lo sancionen cuando usa gorro porque tiene frío.

El cuestionamiento acerca de si una norma o situación escolar es justa es una constante de los estudiantes. Las concepciones sobre qué debe suceder en las aulas en relación con las reglas de convivencia muestran muchas veces divergencias de intereses y de expectativas entre jóvenes y adultos. No todas las situaciones son evaluadas de la misma manera ni bajo los mismos parámetros, aspecto que genera malestar o reclamos y, a veces, naturalización de momentos conflictivos. En una investigación llevada adelante entre los años 2016 y 2018 en escuelas de gestión estatal de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires y de la ciudad de Comodoro Rivadavia, ante la pregunta a estudiantes por las situaciones que les parecen injustas, el trato diferencial de las autoridades y profesores hacia los alumnos es uno de los reclamos más frecuentes, y ocupa el segundo lugar luego de la demanda por la mejora en infraestructura.¹

1. Los testimonios y resultados de encuestas incluidos en el artículo son producto del trabajo de campo realizado en el marco del Proyecto «Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales», dirigido por Myriam Southwell y codirigido por Pedro Núñez.

Si bien los reglamentos de convivencia son una referencia común para determinar si una acción puede realizarse en la escuela, en la vida cotidiana de las aulas surgen desencuentros y discrepancias acerca del sentido otorgado a muchas de estas normas. Se abren así dos focos de discusión: por una parte, diferentes concepciones en torno al contenido justo o injusto de ciertas regulaciones y, por otro, discrepancias acerca de los modos cotidianos de resolver los conflictos surgidos por el no cumplimiento de una norma.

SISTEMAS DE CONVIVENCIA

Algunos de los problemas mencionados intentaron saldarse en las últimas décadas a partir de modificaciones en las regulaciones y en los modos de definición y de construcción de las normativas escolares. La década de 1990 se constituyó en un período de grandes cambios para el sistema educativo nacional y no fue una excepción el modo de regular los comportamientos y los vínculos en la escuela secundaria. Desde fines de ese decenio, la mayoría de las jurisdicciones del país comenzaron a modificar su normativa de regulación de las conductas estudiantiles a través de la implementación de sistemas escolares de convivencia. Estas propuestas de cambio fueron impulsadas por perspectivas que plantearon la revisión del pasado reciente, signado por el autoritarismo extremo de la última dictadura cívico-militar. Buscaron, además, un reposicionamiento frente a una crisis de la autoridad adulta y a una frontera difusa entre lo permitido y lo prohibido.²

La definición de las normas, de qué aspectos regular y de qué modo intervenir ha sido propuesta como una construcción colectiva y contextualizada, de manera que respondiera a las características de cada comunidad educativa. Entre los cambios más significativos, podemos mencionar la promoción de la gestión de conflictos desde la conformación de acuerdos colectivos y el establecimiento de vías de participación y expresión a través de representantes. De esta manera, se busca una construcción de ciudadanía juvenil basada en mecanismos democráticos y marcos comunes de justicia entre estudiantes y docentes. La participación de los distintos actores escolares en la discusión de las normas y la búsqueda de resolución de los conflictos generan aspectos novedosos que resultan muy interesantes para analizar cómo se conforman los vínculos intra e intergeneracionales en las aulas. La forma en que la normativa es aplicada en cada institución puede hacer de la experiencia escolar un recorrido gratificante o, por el contrario, dejar la impresión de que se es objeto de decisiones arbitrarias.

2. Inés Dussel, «¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 27, vol. 10, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México, octubre-diciembre de 2005.

Antes, la resolución de los conflictos en las escuelas se dirimía a través de la aplicación de amonestaciones, un mecanismo disciplinar que no establecía relación entre la falta y la sanción, sino que se aplicaba de modo discrecional en cada caso. A la vez, ese sistema les permitía a los estudiantes hacer un uso especulativo de la cantidad de amonestaciones anuales con las que contaban. Este régimen no preveía un trabajo de reflexión ni una instancia de descargo respecto de la conducta transgresora, no generaba un espacio de diálogo entre los actores involucrados y, por otra parte, se le podía informar directamente a las familias que debían firmar los partes de amonestaciones sin notificar previamente al alumno sancionado.

Actualmente, disciplina y convivencia no pretenden ser un mero cambio de figuras sin implicancias en la vida escolar sino que, más bien, la convivencia procura introducir una perspectiva más amplia, buscando promover un clima propicio para generar vínculos escolares y facilitar espacios de participación e involucramiento.³

Estas diferencias entre el régimen de amonestaciones y el actual sistema escolar de convivencia son reconocidas por el rector de una escuela ubicada en el barrio porteño de Parque Avellaneda, quien hace alusión a que el nuevo modo de resolución de conflictos se ajusta a las características juveniles contemporáneas: «En aquel momento una amonestación era el límite; hoy no lo sería. Ahora tenés que convencer al estudiante de que hay una situación mejor. Antes, lo mejor era lo que te decía la escuela y punto. No había posibilidad de pensarlo de otro lado. Hoy, sí. Ahora el sistema de amonestaciones sería un caos, no modificaría nada». Y vincula dichas reflexiones con el sentido de la suspensión transitoria, una de las sanciones más utilizadas actualmente: «Es una marca: ese día no vino a la escuela. En nuestra escuela la suspensión va acompañada de un trabajo de reflexión de acuerdo con la falta que se hizo. No es ni uno ni dos días de vacaciones».

Esta diferencia es una de las características destacadas del sistema actual: reconoce a los estudiantes como sujetos de derechos, en el sentido de garantizarles la participación, el ejercicio de la opinión y la reflexión acerca de su educación. Así, el sistema de convivencia tiene como objetivo la formación de los jóvenes en la vida democrática, impacta en la formación ciudadana y habilita espacios para el ejercicio de la ciudadanía, en cuanto promueve una participación activa respecto de la elaboración de las normas que los rigen, de los modos de resolución de los conflictos y, en ocasiones, de la organización y definición de distintos aspectos de la vida escolar. En el trabajo de investigación, encontramos que cuando los estudiantes participan de forma genuina en la definición de las normas, luego hay un mayor cumplimiento de ellas. Esta relación permite pensar que las reglas que fueron elaboradas con participación de los estudiantes están más relacionadas con las necesidades del funcionamiento de la cotidianidad escolar y su contenido tiene un sentido más genuino. Por el contrario, el mero hecho de que las normas estén escritas y sean conocidas por los estudiantes no parece conducir directamente a su cumplimiento.

3. Litichever, Lucía, «De la disciplina a la convivencia», en *Revista El Monitor*, Ministerio de Educación de la Nación, n° 31, agosto de 2013.

Una secundaria del barrio porteño de Agronomía generó un modo de construcción conjunta de las normas entre docentes y estudiantes, que permitió su apropiación genuina. Las normas fueron formuladas de modo propositivo: se planteaba, por ejemplo, en qué momentos escolares se podía usar la visera, cuándo podía utilizarse el celular o cuándo estaba permitido tomar mate. Además, no se establecían diferencias de género. Estos acuerdos fueron posibles mediante debates, intercambios y discusiones, en los que se reconoció que las normas anteriores no se adecuaban a la escuela de hoy y no se estaban cumpliendo.

¿HUBO CAMBIOS?

Pese a estas posibilidades de participación, que muchas escuelas promueven y habilitan, encontramos que las exigencias percibidas por la mayoría de los estudiantes de parte de los docentes, preceptores y equipos directivos suelen ser bastante similares a las que se imponían con anterioridad a las modificaciones: llegar a tiempo, no faltar, estudiar, respetar a los adultos. Todas ellas, normas explícitas e implícitas, son componentes de un contrato didáctico que, en palabras del matemático francés Guy Brousseau, se establece entre docentes y estudiantes para permitir el desarrollo de una clase. Sin embargo, estas exigencias responden a expectativas de un rol de alumno ideal que continúa presente en el imaginario docente, anclado en la matriz originaria de la secundaria. Se produce una búsqueda por recuperar a aquel alumno que no se parece al de hoy, porque, como resultado de luchas y decisiones políticas, nuevos sectores han accedido a este nivel de enseñanza, obligatorio desde el 2006. De esta forma, la distancia entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales, de acuerdo con la especialista Flavia Terigi,⁴ se pone más en evidencia: estudiantes que son madres, padres, trabajan; todas situaciones que conviven con la concurrencia a la escuela. Quizá en este desfase entre el alumno ideal y el real operen estas exigencias que suelen ser percibidas como injustas por los adolescentes.

A la vez, cuando el incumplimiento consiste en no trabajar en clase o no traer los materiales, cuestiones que remiten al corazón del trabajo áulico, es posible que los docentes lo sientan como un desafío directo al sentido de su trabajo (bastante cuestionado en estas épocas) y que remitan a las normas para intentar traer al aula a aquel alumno ideal y recuperar la autoridad docente. Esta situación ocurre en paralelo con otros cambios: los profesores se atreven a realizar modificaciones en sus prácticas de enseñanza, incorporan las nuevas tecnologías, dan lugar a novedosos usos del lenguaje y a otros modos de ejercer su función más

4. Terigi, Flavia, «Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares», conferencia en el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Santa Rosa, 23 de febrero de 2010. Disponible en: <https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

allá de la enseñanza de contenidos (escuchan, atienden, acompañan a estudiantes y sus familias en problemáticas que exceden lo pedagógico).

Por otra parte, en la investigación citada surge un dato llamativo. Mientras que el 25,5% de los estudiantes manifiesta que respetar a un adulto es una de las mayores exigencias en la escuela, dicho porcentaje desciende a 17% cuando el respeto refiere al vínculo entre pares. ¿En qué están pensando los estudiantes cuando se refieren a respetar a un adulto? ¿Y a un compañero? ¿Qué diferencias entablan entre uno y otro vínculo? ¿Qué esperan los profesores de la relación con sus estudiantes? ¿Qué significa la «falta de respeto»? Algunas investigaciones han indagado acerca de qué sentidos adquiere esto último en el ámbito escolar.⁵ Aun cuando es muy difícil llegar a una sola definición, existen algunos puntos comunes: mientras en muchos casos persiste una idea del respeto basada casi exclusivamente en el miedo hacia una autoridad, emergen otros significados más vinculados a la idea de reciprocidad y a una construcción sostenida por la admiración y por la comprensión que el otro brinda.

EL SHORT DE LAS MUJERES

Las normas referidas al *código de vestimenta*, como es llamado en las escuelas, requieren un apartado propio. El cuestionamiento de estudiantes a la regulación de qué ropa no pueden usar para asistir a clase se ha convertido en una bandera de lucha. Advierten que esta excede aspectos vinculados a la seguridad o a la forma de evitar conflictos, por ejemplo, cuando no se permite concurrir en ojotas para prevenir caídas o con remeras de fútbol que pueden generar tensiones entre estudiantes de distintos cuadros. Se percibe que muchas otras reglamentaciones están atravesadas por la diferencia de géneros.

Una estudiante bonaerense de Moreno cuenta: «Supuestamente no hay que venir con remera corta ni con short ni musculosa siendo mujer, pero siendo hombre podés usar todo lo que vos quieras». Estos cuestionamientos han venido acompañados en los últimos años por acciones colectivas y en distintas escuelas se han llevado a cabo sentadas o reclamos más creativos como «pollerazos», «shortazos». Así, los estudiantes varones decidieron ir vestidos con polleras o shorts como un modo de poner en jaque a estas reglamentaciones y de buscar la modificación de normas que agrandan la brecha de desigualdad entre los géneros. A modo de ejemplo, en 2018, en la escuela Reconquista del barrio de Villa Urquiza, la rectora apercibió una estudiante de cuarto año por concurrir a clase sin corpiño, lo que generó apoyo a la estudiante y un reclamo colectivo en contra de la medida.

Estas instancias de demanda para modificar la regulación de la indumentaria y de los cuerpos femeninos se vieron profundizadas el año pasado a raíz de la lucha por la aprobación de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo,

5. Núñez, Pedro, «Los significados del respeto en la escuela media», en *Revista Propuesta Educativa*, n° 27, vol. 1, año 14, pp. 80-87.

que obtuvo media sanción en la Cámara de Diputados y convocó a gran cantidad de jóvenes a manifestarse en las calles. Los reclamos por la vestimenta también se vieron atravesados por reivindicaciones acerca de la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral, sancionada en el año 2006. Una estudiante de una escuela secundaria en Rosario⁶ manifiesta que las jóvenes «no pueden usar pollera corta porque “es provocador”. La escuela debería enseñar a no ver a las personas como objetos».

No solo los estudiantes critican este tipo de regulaciones, algunos docentes también lo plantean. Una profesora de una escuela técnica de La Plata advierte: «Hay cosas con las que yo no estoy de acuerdo, como que no puedan venir con pantalón corto. En otras escuelas sí se puede y eso da la pauta de que la reglamentación está un poquito desactualizada». Por su parte, una profesora de Historia de una escuela de Moreno manifiesta: «Quitaría la norma de la vestimenta. Pasa en muchas escuelas que los pibes tienen lo que tienen. Me da bronca. La musculosa se prohíbe para la mujer, ¿y cuando el varón se pone un jean ajustado? Entonces vamos a prohibirle al varón el jean ajustado».

Frente a la falta de un trabajo profundo sobre estas cuestiones, emergen modos de resolución de situaciones de violencia desde el propio colectivo estudiantil, sin el acompañamiento de los adultos en la escuela. Un ejemplo son los «escraches», tanto presenciales como virtuales, a estudiantes y docentes varones acusados de haber tenido actitudes de acoso o abuso hacia alguna estudiante. Estas situaciones generan desconcierto en las escuelas acerca del tipo de intervención que debe asumirse, y muchas veces se ha dejado a los estudiantes solos, sin brindárseles un abordaje pedagógico y preventivo. Un trabajo sistemático desde la perspectiva de la educación sexual integral permitiría repensar los vínculos entre mujeres y varones y abordar las situaciones abusivas, cuando suceden entre estudiantes, superando estrategias punitivistas que no hacen más que estigmatizar y excluir a los jóvenes acusados.

Que los estudiantes encuentren espacios de participación que los impliquen en la vida escolar es un paso fundamental que ha permitido avanzar en la democratización de las relaciones dentro de las escuelas. Esto se ha conseguido con mayor o menor éxito en las diferentes escuelas. Aquellas que han avanzado lograron generar lo que el sociólogo español Mariano Fernández Enguita⁷ denomina *convivencia*, no solamente como una serie de reglas escritas sino también como reconocimiento del otro como miembro de una misma comunidad. Esto es posible si los rigen las mismas normas, pero sobre todo si son portadores de los

6. Núñez, Pedro, «Tramas de la experiencia juvenil en la escuela media: prácticas políticas, regulaciones y percepción de injusticias», ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología de la UNLP, diciembre de 2016. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9204/ev.9204.pdf> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

7. Fernández Enguita, Mariano, *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*, Barcelona, Paidós, 1992.

mismos derechos y obligaciones, teniendo en cuenta las diferencias entre docentes y estudiantes en relación con las responsabilidades y roles que les competen.

El sistema escolar de convivencia pone de manifiesto la tensión existente en los vínculos intergeneracionales. Seguir mirando con gran atención cómo viven los jóvenes no hace más que zanjar el encuentro y quitar el foco de los aspectos importantes, tales como la generación de espacios que posibiliten prácticas ciudadanas democráticas. No podemos olvidar que, en este caso en particular, los encuentros y desencuentros entre jóvenes y adultos suceden en la escuela, lo que le otorga un potencial para abordar las diferencias, trabajarlas y promover aprendizajes a partir de ellas.

Doble jornada: más horas, ¿mejor educación?

Luciana Aguilar y Marcela Terry
(marzo de 2017)

EN EL AÑO 2006, la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) instaló el debate y la preocupación por el tiempo que los niños transcurren en el ámbito escolar y así se expresó en su Artículo 28: «Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel».

A su vez, la Ley de Financiamiento Educativo ya había establecido una meta para incrementar la cantidad de niños del nivel primario en jornada extendida, priorizando las zonas y los sectores vulnerables. Con estos antecedentes, el Consejo Federal de Educación (CFE) resolvió inscribir dicho objetivo en el marco de las políticas de mejora progresiva de la calidad en las condiciones de escolaridad, del trabajo docente, de los procesos de enseñanza y de los aprendizajes. Ese órgano resolvió, entre las estrategias y acciones para la educación primaria, «implementar la puesta en marcha de modelos pedagógicos de jornada extendida y/o completa» en su Resolución N° 134 del año 2011.

Así, desde el Ministerio de Educación de la Nación, entre los años 2007 y 2015 se desplegaron distintas acciones para acompañar a las jurisdicciones en el proceso de implementación de la ampliación de la jornada escolar y se definieron orientaciones para la elaboración de la propuesta pedagógica de las escuelas, de modo que, de acuerdo con sus posibilidades y decisiones particulares, cada Estado provincial, con acompañamiento del Estado nacional, garantizara la viabilidad y consolidación de esta política.

Desde la sanción de la LEN, y con mayor énfasis a partir del año 2011, se trabajó en esta línea junto con las distintas jurisdicciones, asumiendo la responsabilidad de recuperar la escuela como espacio de enseñanza, revalorizando su función como institución integradora, potenciadora de vínculos y lazos sociales y constructora de ciudadanía. El lema de la política nacional en este período buscó dar cuenta de su espíritu: «Más tiempo. Mejor escuela». El propósito era garantizar el derecho a la educación desde el espacio escolar público, reconociéndolo como el ámbito por excelencia para ello. Esta política nacional se enmarcó, a su vez, en una política hacia la niñez cuyo fin era ofrecer una experiencia rica, valiosa y relevante que asegurara el acceso igualitario al conocimiento y a los bienes culturales.

La política nacional de ampliación de la jornada escolar contempló una variedad de aspectos necesarios para el logro de los objetivos: más tiempo de los niños en las escuelas exige ciertas condiciones edilicias, comedor, cargos docentes acordes, recursos didácticos y acompañamiento de los equipos directivos y de supervisión.

La propuesta adquirió su sentido en el marco de un proceso gradual de implementación que consideraba a las aproximadamente 3.000 escuelas del país¹ que ya contaban con jornada extendida o completa y buscó la incorporación progresiva de las otras, a partir de articular la propuesta con los proyectos y tradiciones institucionales de cada una de las jurisdicciones. Fue en este sentido que se desarrollaron una serie de documentos que desplegaban los criterios para pensar la propuesta e implementación pedagógica y diferentes materiales de apoyo para acompañar la construcción de nuevos espacios curriculares para el trabajo durante las horas escolares adicionales.²

Los criterios para la ampliación se planteaban en concordancia con los objetivos que se buscaban: más horas de escuela para enseñar temas y áreas históricamente relegados (Ciencias Naturales, por ejemplo), para dar lugar a nuevos saberes (medios audiovisuales) y para enseñar con otra profundidad (con el Espacio de Acompañamiento al Estudio) las áreas tradicionales. En cuanto a la cantidad de horas, se preveía una jornada de entre seis a ocho horas diarias. Se buscó que no hubiera fragmentación de la escuela y de su propuesta, dedicando tiempo de reunión remunerado del equipo docente con frecuencia semanal o quincenal. Por último, es de destacar la importancia de la organización de comedores o el refuerzo de los existentes.

Dicha política logró incorporar cerca de 2.000 escuelas que ampliaron la jornada escolar bajo la característica de jornada extendida o completa, que elevaron su representación al 21,6% del total de las primarias.³ Entre los primeros signos alentadores, se observó que en ellas se redujo el ausentismo de docentes y alumnos; se renovaron algunas propuestas de enseñanza; se dinamizó y enriqueció el trabajo colectivo del equipo docente; tuvieron presencia efectiva con propuestas

1. Las características de la implementación varían en cada una de las jurisdicciones, en función de los recorridos provinciales (fuente: Anuario Estadístico Educativo, Ministerio de Educación de la Nación, DiNIEE, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015).

2. Ver *Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada*, Ministerio de Educación de la Nación, 2012. Disponible en: <<https://tinyurl.com/m8bam3bm>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

3. En el año 2011, 3.094 escuelas eran de jornada completa o ampliada, lo que representaba el 13,4% del total de escuelas primarias de nuestro país, incluyendo en esta propuesta al 8,9% de los alumnos del nivel. En el año 2012, el 15,3% de las escuelas eran de jornada completa, con el 10% de los alumnos. En el año 2013 se amplió al 17,4% de escuelas con el 10,7% de alumnos. En el año 2014 la proporción de escuelas con jornada ampliada o completa a nivel nacional llegó al 18,8%, incorporando al 11,6% del total de alumnos del nivel. Y, para el año 2015, la cobertura ascendía al 21,6% del total de escuelas, con el 13,6% de los alumnos (fuente: Anuario Estadístico Educativo, Ministerio de Educación de la Nación, DiNIEE, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015).

de enseñanza áreas como Formación Ética y Ciudadana y lenguajes artísticos que habitualmente no logran tener espacio en el nivel primario; se incorporaron los medios digitales y de comunicación; entre otras mejoras.

La gestión finalizó con una serie de desafíos pendientes, fundamentalmente vinculados al cumplimiento de la meta establecida en la LEN. Quizá hubiera requerido algún tratamiento parlamentario específico que garantizara un fondo de recursos para que las jurisdicciones pudieran realizar los esfuerzos para su cumplimiento en materia, por ejemplo, de cargos docentes e infraestructura. También entre las cuestiones pendientes se puede mencionar la necesidad de generar una mesa paritaria que pudiera establecer los nuevos modos organizativos y avanzar en los acuerdos necesarios para la definición de los puestos de trabajo específicos.

Desde el año 2016, con el nuevo gobierno, se avanza en el mes de febrero con la firma de la Declaración de Purmamarca, que establece las bases para la denominada «Revolución Educativa», que inicia afirmando «la unánime voluntad de construir sobre lo construido a lo largo de estos años»⁴ y menciona la necesidad de «implementar progresivamente la jornada extendida, a través de actividades escolares, culturales, educación física, deportivas, recreativas, artísticas y sociales –con el apoyo del Consejo Federal de Deportes y de los distintos niveles de gobierno– a través de consensos, acuerdos y acciones que promuevan más cantidad de horas de escolaridad, posibilitando que la escuela salga de la escuela».⁵

Considerando los desafíos pendientes, y luego de varios meses desde la firma de esta Declaración, cabe preguntarnos acerca de las formas reales que adquieren las definiciones políticas respecto al nivel primario y específicamente a la ampliación de la jornada escolar. En lo formal quedó expresada la idea de construir sobre lo construido, pero hasta el momento resulta muy difícil de percibir la idea de continuidad que se pone en juego.

Hoy, y tal como se vislumbraba en el texto de la Declaración, la política de jornada extendida ha pasado a nombrarse como «la escuela sale de la escuela» y se plantea como Programa. Las acciones implicadas aún no están del todo claras, ya que no se dispone de información oficial o documentos desarrollados por el actual Ministerio de Educación y Deportes de la Nación que posibiliten dar cuenta de forma acabada de las implicancias y soluciones que desde el gobierno nacional se impulsarán para garantizar su implementación.

En este marco nos preguntamos: ¿de qué forma sale la escuela de la escuela? ¿A dónde sale? ¿Es lo mismo ir a un playón municipal, una iglesia, un salón de una sociedad de fomento o un club? ¿Con quiénes salen los niños afuera de la escuela? Pareciera percibirse la construcción de un «afuera de la escuela» que asume ciertas tradiciones que pueden identificarse con las formas de organización urbanas y específicamente de la Ciudad de Buenos Aires, desconociendo que las realidades no son semejantes a las del resto del país.

4. Declaración de Purmamarca, Consejo Federal de Educación, febrero de 2016.

5. *Ibíd.*

Si el «afuera de la escuela» está conformado por clubes, organizaciones no gubernamentales e iglesias como los únicos actores que pueden impulsar la innovación y el dinamismo en las escuelas, cabe preguntarse por las experiencias preexistentes y fundamentalmente por los saberes producidos por las escuelas y por los maestros en su hacer, y centralmente preguntarnos si no es válido partir de ellos para planificar innovaciones del tipo que sean.

Considerando que no se dispone públicamente de un documento que dé cuenta del Programa, puede rastrearse en fuentes periodísticas de diferentes jurisdicciones las formas de implementación del programa a nivel jurisdiccional. Lo que se observa es un corrimiento del Estado nacional, a partir de tercerizar su responsabilidad en la implementación de las políticas públicas, a través de formas de articulación diversas con ONG privadas y otras instituciones de la sociedad civil, de las que no hay información acerca de sus trayectorias, grados de institucionalización o antecedentes en cuestiones formativas y pedagógicas. De esta forma, con la urgencia de habilitar nuevos lugares, sin duda necesarios para el dictado de mayores horas de clase, aparecen espacios de trabajo que no son garantizados por el Estado sino que se traspaasa la responsabilidad a otras instituciones.

El debate acerca de las formas en que se usa el tiempo escolar pareciera quedar supeditado a las cuestiones de disponibilidad espacial y, sin duda, surge el interrogante acerca de cómo se desarrollará la dinámica entre municipios, Estado provincial, Estado nacional y organizaciones, ya que la heterogeneidad existente en las diferentes jurisdicciones podría afianzar situaciones de desigualdad estructural preexistentes y transformar las propuestas de ampliación en una multiplicidad de opciones aluvionales y sin forma común, sin foco en la igualdad como eje para el desarrollo de políticas públicas a nivel federal.

En este contexto, nos preguntamos cómo resolverá el Estado nacional las cuestiones vinculadas al acompañamiento de las jurisdicciones, considerando las actuales políticas de recorte severo del empleo público y, por ende, de los perfiles profesionales implicados en estas tareas. ¿Cómo se avanzará, además, en las definiciones acerca de los cargos docentes que deben otorgarse a quienes asuman los tiempos de ampliación escolar, considerando que aún no existen criterios comunes a nivel nacional y que estas definiciones no deberían abonar las lógicas de tercerización y precarización docente?

Cabe que nos preguntemos, teniendo en cuenta la formulación inicial de la Declaración, de qué forma se busca aprender de las dificultades anteriores, de qué forma se definirá la organización del comedor, los seguros para poder trasladar a los chicos, la idoneidad de aquellos que estarán frente a los niños, etc. Si la responsabilidad queda planteada a nivel jurisdiccional y municipal es un claro retiro del Estado nacional como garante de derechos.

Entendemos que no debe desconocerse que tras muchos años de desarrollo de una línea de política que ha tenido, como mencionamos, ciertas dificultades en la concreción de sus metas y en donde sin duda juegan las tradiciones de cada una de las jurisdicciones, las nuevas modificaciones deberían reconocer que la posibilidad de implementar las nuevas acciones que promueve el Programa «suceden en instituciones plenamente constituidas y funcionando a través de

una sedimentada trama de prácticas que condensan componentes pedagógicos, normativos, organizacionales, políticos, culturales y laborales». ⁶ Nos preguntamos acerca del lugar del Estado para evitar la reproducción de las desigualdades económicas, sociales y culturales a partir de diversas formas de apropiación o adaptación que las escuelas y municipios puedan hacer de acuerdo con sus condiciones iniciales de implementación.

Sabemos que las políticas son apropiadas y readaptadas por los sujetos y las instituciones; por lo tanto, pareciera una fantasía pensar la implementación de nuevos desarrollos desconociendo los recorridos previos y las formas de trabajo preexistentes.

Durante diez años se buscó trabajar para hacer de la escuela pública un ámbito más justo, de inclusión educativa, en donde el derecho a enseñar y aprender se desplegara en el desarrollo de vínculos sólidos de afecto, respeto y solidaridad, valorando las mejores tradiciones de la escuela pública y buscando recrearlas desde el fortalecimiento de la dimensión institucional y de los actores implicados en la escuela.

Se pensó que los niños debían pasar más tiempo en la escuela como una oportunidad para garantizar aquello que aún se presentaba como desafío: la enseñanza de otros saberes, la presencia de nuevos lenguajes artísticos, la posibilidad de dinamizar espacios y tiempos, vitalizar la enseñanza y el aprendizaje de las áreas tradicionales del currículum, recrear las propuestas pedagógicas, sostener espacios de reflexión profesional entre los docentes, etc., pensando en el aporte de la educación a la construcción de un país con mayor justicia e igualdad. Dicha meta demandaba encontrar nuevas y mejores maneras de enseñar para ofrecer a los niños más y mejores condiciones para que el aprendizaje se tornara efectivo, expresión de un proyecto educativo democratizador.

Sin dudas es posible pensar que el encuentro de la escuela con las organizaciones de la comunidad en la que está inserta puede repercutir en nuevas aperturas y horizontes, pero la falta de sentido de ese encuentro o la permeabilidad frente a algunos discursos de corte más mercantil que enarbolan lo individual en detrimento de lo colectivo, lo diverso versus lo común, parecieran ser aspectos que no se piensan desde la nueva política. Sería necesario preguntarnos cuáles serán los efectos del nuevo Programa y a quiénes beneficia un discurso que pone a la escuela pública o a lo estatal como aburrida, desactualizada y rígida, o por lo menos, como el lugar del que hay que salir, y a su contraparte, el sector privado, como lo dinámico, divertido e interesante. Es una mirada problemática y quienes venimos transitando el campo educativo sabemos de algunas de sus consecuencias. El ámbito privado, que es para quien puede pagarlo y elegir según la oferta, profundiza las diferencias y la desigual distribución del saber.

Entendemos que las escuelas no pueden pensarse únicamente «en relación con las metas formalmente impuestas, sino que las consideramos expresiones,

6. Ezpeleta, Justa, *Conferencia sobre Evaluación de Programas Educativos*, Flacso Argentina, 24 de abril de 2007.

en un amplísimo abanico, de situaciones posibles dentro del marco normativo y de las normas de gobierno vigentes para ellas; entendiendo por marco normativo el escrito y el no escrito y entendiendo que las normas de gobierno vigentes para ellas no son exclusivamente emanadas por el gobierno formal de la educación». ⁷

Creemos que pensar en políticas de Estado y no solo en gestiones de gobierno implica mirar lo que se hizo y construir desde los aciertos y desafíos pendientes; virar sin rumbo claro, instalar lógicas que por nuestra historia sabemos que fomentan el retiro del Estado y redundan en la desresponsabilización de los efectos que vendrán tiene un resultado contrario a la posibilidad de consolidar un Estado que garantice el derecho a la educación de todos los niños de nuestro país.

[*Nota de actualización:* en 2018, la cantidad de escuelas con jornada extendida o completa descendió a 5.032, en comparación con las 5.261 que existían en 2016. Fuente: Observatorio Educativo de la UNIPE en base a *Anuarios Estadísticos* del ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.]

7. *Ibíd.*

¿Cómo se aprende a leer?

Marta Zamero
(julio de 2017)

LA LECTURA ES UN PROCESO DE INTERACCIÓN entre un lector motivado por una intención y un texto en una determinada situación que modificará a ambos. Conjuga procesos simultáneos que operan sobre información visual y no visual. La visual (o táctil para los no videntes) consiste en el reconocimiento de unidades de lectura, fundamentalmente de palabras. Pero en la construcción del sentido del texto, la información más importante es la no visual, que aporta el lector desde sus conocimientos previos: lingüísticos (léxico, sintaxis, gramática en general); del mundo, culturales, enciclopédicos; referidos a los textos (géneros, temas, estructuras) y a las experiencias de lectura. La cognición del lector organiza la percepción, proveyendo información no visual; aporta el significado de las palabras, las coteja con los conceptos y redes léxicas que posee e integra la información. Durante la lectura, el ojo procede de a saltos y no en percepción continua. En cada fijación obtiene información visual que le permite identificar –a través de dos vías (fonológica y ortográfica)– la palabra en el léxico mental. El tiempo de esa fijación está directamente relacionado con lo conocida o frecuente que sea la palabra para quien lee. Entre buenos y malos lectores –es decir entre quienes logran construir el sentido del texto y los que no–, no hay distintos tiempos de fijación del ojo para obtener información visual; la gran diferencia es cognitiva: el buen lector desarrolla la capacidad de integrar rápidamente toda la información y reduce los tiempos de identificación de información visual para concentrarse en el alto nivel de la construcción de sentido. La comprensión no es el resultado de la lectura; es su condición de existencia.

Para un lector hábil, la información no visual define la comprensión, pero un sujeto todavía analfabeto tiene que aprender a procesar la información visual «de corrido» porque la lectura fluida garantiza la construcción del sentido del texto. Leer no es decodificar letra por letra, pero la decodificación es una estrategia necesaria para leer, ya que una lectura precisa requiere de algo más que estrategias logográficas (reconocimiento global de las palabras) que, no obstante, son un buen comienzo.

Un lector experto sabe –aunque inconscientemente– que el texto está compues-
to por unidades significativas interrelacionadas (párrafos, frases, palabras), que las palabras tienen partes significativas (la raíz, los morfemas de género y número, etc.) y no significativas (letras y sílabas). Pero, además de procesar las unidades

de lectura (texto, oración, palabras, letras) con su ortografía completa, el lector sabe qué relación mantienen con las unidades de la lengua oral y utiliza el conocimiento de las correspondencias fono-gráficas en el reconocimiento de palabras.

Leer es un modo específico de mirar un objeto que denominamos *lengua escrita* y, si la lengua es alfabética, leer es un modo alfabético de mirar. Pero la mente humana no es alfabética, aprende a serlo si le enseñan cómo. Cuando un lector es principiante debe comprender que el sistema de escritura opera con un principio de base —el principio alfabético— que es la relación entre las unidades mínimas de escritura (letras o grafemas) y las unidades mínimas de la lengua oral (fonemas). Entre ellas existe una relación arbitraria, aunque los alfabetizados la percibimos como natural. Ninguna de estas dos unidades tiene significado aisladamente, pero sirven para distinguir significados: entre dos cosas tan distintas como *sal* y *sol*, la diferencia es de una sola letra. Además de representar los fonemas con grafemas, la palabra escrita conserva el orden de los fonemas de la lengua oral: *sola* y *olas* son palabras diferentes a pesar de contener los mismos grafemas. Comprender ese principio alfabético es de lo más difícil que hará el niño en su aprendizaje. Pero hay más, porque apenas lo intente usar deberá aprender que el paralelismo entre grafemas y fonemas no es perfecto. La conversión de fonemas en grafemas solo sirve para producir escritura ortográfica en unas pocas palabras —por ejemplo, *dedo*— en las que hay una relación *un fonema-un grafema*. Pero no alcanza siquiera para escribir *mamá*, que oralmente tiene cuatro fonemas pero se escribe con cinco grafemas (cuatro letras y una tilde), ni *cepillo*, *zorro*, *choza*, *hielo*, *queja*, *guiño*, *rey*, *raya*, etc. Conocer las correspondencias fono-gráficas tampoco alcanza para distinguir *Mora* de *mora*, puesto que las mayúsculas son solo diferencias gráficas. Por otra parte, apenas el niño intente escribir más de una palabra se enfrentará con el problema de la segmentación o espacio entre ellas, que también obedece a convenciones absolutamente arbitrarias, tanto como escribir de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Y si desea escribir una oración sencilla —por ejemplo: ¡Te quiero!—, se enfrentará con que los signos de entonación y de puntuación cambian el significado de los enunciados, pero no se corresponden con un solo fonema sino con una entonación que se produce junto con los otros fonemas. Por último, los niños tienen que aprender a reconocer las palabras con las variaciones de forma de cada letra (imprenta, cursiva, etc.) y descubrir que el alfabeto es un sistema estable¹ pero que las correspondencias con los fonemas tienen variaciones dialectales.

DIFERENTES POSTURAS

Leer no es convertir grafemas en fonemas ni escribir es el resultado de la conversión inversa. Pero para leer y escribir es necesario conocer el principio alfabético. Las investigaciones de las últimas décadas sobre el desarrollo de la conciencia fonológica

1. Alisedo, Graciela; Melgar, Sara y Chiocci, Cristina, *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

(*phonological awareness*) muestran que la capacidad de distinguir fonemas dentro de una palabra no es un conocimiento natural. La segmentación de la emisión oral es posible para los hablantes hasta el nivel de la sílaba, pero eso no ocurre con la percepción del fonema. Sobre este hecho existen posiciones teóricas contrapuestas. Por un lado, los estudios cognitivos asumen que para descubrir el principio alfabético hay que reconocer la relación entre fonemas y grafemas, y eso no es posible sin tomar conciencia del fonema.² En este marco se han desarrollado innumerables trabajos en el extranjero, como los de Alvin e Isabelle Liberman, Charles Perfetti, Keith Stanovich, Sylvia Defior, entre otros; y en la Argentina, los de Ana María Borzone, Ángela Signorini y Susana Gramigna. Los estudios en esta línea son de origen anglosajón pero se han replicado en otras lenguas –sueco, francés, italiano y español–, en niños preescolares, de los primeros grados y también en adultos. En 1979, José Morais y sus colaboradores realizaron un estudio comparativo entre dos grupos de campesinos de una zona agrícola pobre de Portugal, uno analfabeto y otro alfabetizado más allá de la edad habitual, con el objetivo de ver cómo procesaban la lengua hablada. Encontraron que los adultos analfabetos tenían un desarrollo muy pobre en habilidades de segmentación fonológica, mientras que los alfabetizados resolvían las tareas con menor dificultad. Este buen desempeño, según Morais, está ligado al aprendizaje de la escritura que representa información fonológica.

Estos trabajos reportaron una fuerte correlación entre conciencia fonológica y lectura, que llevó a algunos investigadores a proponer una relación causal entre una y otra y considerar que la conciencia fonológica es un predictor importante del desempeño en lectura. Borzone y Gramigna señalan que «el acceso a la estructura fonológica y silábica de la lengua es resultado no solo de un proceso de maduración [...] sino también de entrenamiento».³ Algunos investigadores consideran cuestionable la relación causal y también la necesidad de entrenamiento de segmentación silábica, no así la fonológica que se recomienda como contenido escolar inicial.

Por otro lado, se han realizado investigaciones desde la perspectiva psicogenética, como las de Emilia Ferreiro y Sofia Vernon, entre otros estudios mayoritariamente mexicanos y argentinos, para quienes la interpretación del proceso es muy diferente: la identificación de los fonemas y su relación con los grafemas no se considera producto de un entrenamiento sino una construcción conceptual que se desarrolla junto con el conocimiento del sistema de escritura, como modo de responder al problema de qué cosa representa (la escritura) y cómo lo hace. El «análisis evolutivo de las segmentaciones gráficas en los niños muestra las dificultades que tienen para aceptar una segmentación que tiene mucho de arbitrario y que violenta las nociones prealfabéticas de “palabra”», sostiene Ferreiro.⁴

2. Perfetti, Charles, *Reading Ability*, Nueva York, Oxford University Press, 1985.

3. Borzone, Ana María y Gramigna, Susana, «La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado», en *Lectura y Vida*, vol. 1, n° 5, 1984.

4. Ferreiro, Emilia, «Comprensión del sistema alfabético de escritura», en Castorina, José y Carretero, Mario (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación*, vol. II, Buenos Aires, Paidós, 2012.

Ferreiro⁵ propone que es la escritura alfabética la que obliga a adoptar una actitud analítica con respecto al habla. Investigaciones con niños hispanohablantes muestran que estos identifican determinados segmentos de lo dicho como «candidatos a ser palabras» aunque desconozcan su significado. Los niños tienen una noción de palabra como «segmento desprendible de la enunciación con respecto al cual la pregunta “¿qué quiere decir?” tiene sentido. El enfrentamiento con la escritura –la escritura tal como existe socialmente– genera un conflicto con esa noción previa de palabra. Impone y obliga a aceptar como palabra todo lo que la escritura define como palabra».

UNA TERCERA POSICIÓN

Los debates reduccionistas plantean las oposiciones entre esta última línea y la de los teóricos que impulsan el entrenamiento de la conciencia fonológica como prerrequisito para aprender a leer. No obstante, debemos considerar seriamente que no hay unanimidad interna entre los cognitivistas. Algunos autores consideran que existe una relación causal entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Otros sostienen que «es causal, aunque en una forma recíproca: la conciencia fonológica es importante para la adquisición de esas habilidades y al mismo tiempo, el aprender a leer y escribir favorece el desarrollo de la conciencia fonológica».⁶ Finalmente, otros, como Signorini,⁷ sostienen que algunas habilidades fonológicas globales como distinguir sílabas y rimas pueden preceder al aprendizaje de la lectura, mientras las habilidades más analíticas como suprimir, invertir y agregar fonemas requieren de la exposición a la escritura.

Por fuera de la habitual dicotomía, existe una tercera perspectiva teórica que ofrece una visión diferente: la conciencia fonológica no es requisito ni parte del proceso sino resultado del aprendizaje lingüístico de la lectura y la escritura. David Olson sostiene que los sistemas gráficos que hemos inventado sirven para conservar la información, pero fundamentalmente proporcionan modelos que permiten ver el lenguaje, el mundo y nuestra mente de un modo nuevo. El autor invierte la hipótesis tradicional que desde Aristóteles a Ferdinand de

5. Ferreiro, Emilia, «Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, cuarta época, año 1, n° 1, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2007, pp. 195-230. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.694/pr.694.pdf> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

6. Borzone, Ana María, «Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura», en *Lingüística en el aula*, n° 3, Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, 1999, pp. 7-28.

7. Signorini, Ángela, «La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja», en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 1998, pp. 15-22.

Saussure ha subordinado la escritura a un lugar secundario en relación con el habla y afirma que los sistemas de escritura proporcionan las categorías para pensar la estructura de la lengua oral y no a la inversa. Junto a Per Linell⁸, sostiene que la lingüística cree estudiar la lengua oral, pero en realidad estudia principalmente las propiedades del lenguaje escrito. «La escritura no es la transcripción del habla sino que proporciona un modelo para ella»⁹ y es responsable de hacer conscientes diversos aspectos de la lengua oral, de transformar esos aspectos en objetos de reflexión y análisis. Numerosos estudios sobre la conciencia fonológica de los no lectores han mostrado que es el conocimiento del alfabeto lo que vuelve conscientes los fonemas; quienes no están familiarizados con un alfabeto simplemente no los perciben. Pero una vez aprendida la escritura, a las personas alfabetizadas les resulta sorprendente que alguien no pueda oír los componentes alfabéticos en su habla. Aprender a leer y escribir nos permite pensar las propiedades que en la lengua oral permanecen implícitas y nos conduce a desarrollar conciencia sobre esos aspectos.

ACUERDOS Y DESACUERDOS

Las investigaciones coinciden en que segmentar, reconocer o analizar fonemas es un conocimiento metalingüístico, es decir, producto de la reflexión sobre el lenguaje. La diferencia reside en que desde la perspectiva piagetiana esto se explica en el marco de un cambio cognitivo general, mientras que desde otras perspectivas, por ejemplo la de Karmiloff-Smith,¹⁰ se considera que obedece a un cambio cognitivo en un dominio específico: el del lenguaje. Por otra parte, existe una amplia aceptación respecto del concepto de léxico mental que proponen los modelos de reconocimiento de palabras escritas. Según estos estudios, existen dos vías de acceso al léxico mental: una subléxica o fonológica, que convierte grafemas en fonemas para luego acceder indirectamente al significado, y una ruta léxica, directa, que es un reconocimiento inmediato de las palabras que han sido memorizadas con su forma ortográfica completa.

Aunque Ferreiro plantea una fuerte crítica respecto de la concepción de lectura y del tipo de tareas que se proponen en esos estudios experimentales, porque las tareas de identificación de palabras y de pseudopalabras (como *trodo*, que es posible en español pero no existe) se hacen fuera de todo contexto significativo, sin el marco de un texto o situación comunicativa, lo que la lleva a sostener que la lectura se reduce a ser solo un buen decodificador mientras que la concepción de escritura es la de un código de transcripción de unidades sonoras en gráficas.

8. Linell, Per, *The Written Language Bias in Linguistics*, Londres, Routledge, 2005.

9. Olson, David, *El mundo sobre papel*, Barcelona, Gedisa, 1998.

10. Karmiloff Smith, Anette, *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza, 1994.

Por su parte, Borzone cuestiona severamente la noción de hipótesis ferreireana y su existencia misma: «Afirmar que el niño escribe silábicamente porque “ha construido la hipótesis silábica” es lo mismo que decir que el niño escribe silábicamente. Se trata de un planteo circular en el que no se especifican variables antecedentes que sean causa, y por lo tanto expliquen el comportamiento».¹¹

EN EL AULA

Por fuera de los reduccionismos, debemos destacar que –excepto Olson que señala una dirección excluyente, de la escritura a la lectura– el resto de las investigaciones muestra que existe interacción oral-escrito en diferentes sentidos y todas admiten que este conocimiento es crucial en los inicios de la alfabetización. Estas posturas impulsan diferentes modos de enseñanza: los aportes psicogenéticos se asocian a una línea didáctica conocida como *prácticas del lenguaje*, en la que la lengua no es el contenido central de la alfabetización sino las prácticas sociales de lectura y escritura. Por su parte, los estudios cognitivos impulsan modelos más cercanos a los métodos fónicos para la enseñanza del sistema de la lengua escrita, aunque combinados con otros componentes de estilo y comunicación. Pero más allá de las adhesiones discursivas, en la formación docente y en la escuela, el escenario actual no es reductible a esas posturas.

Todo modelo de alfabetización debe considerar los lugares que ocuparán tanto la lengua de la alfabetización (en nuestro caso el español) como la lengua materna del alumno, las variedades orales de cada una y su distancia respecto de la lengua escrita. Debe decidir una metodología para enseñar las relaciones oral-escrito: tiempos, estrategias didácticas, actividades de aprendizaje, recursos. Esto se topa con dos grandes obstáculos: por un lado, las prácticas alfabetizadoras están impregnadas en mayor o menor medida de un prejuicio lingüístico sobre la diversidad oral, según el cual el alumno debe «hablar bien» como prerrequisito para aprender a leer y escribir. Por otro lado, los paradigmas teóricos permean en los sistemas educativos a través de decisiones políticas sobre el mejor camino para consolidar el derecho a la alfabetización. En ese marco, la discusión metodológica es insoslayable. Pero en la formación docente argentina se considera mayoritariamente, desde una perspectiva tecnocrática, que las metodologías censuran la creatividad docente y se elude esa discusión. Estos dos obstáculos nos previenen sobre la responsabilidad que debemos tener con las teorías que, más allá de su desarrollo en la investigación, producen efectos según el contexto sociohistórico en el que actúan. Lo más interesante que podría ocurrir en beneficio de una escuela inclusiva es que evitemos teorías que en sus derivaciones didácticas plantean prerrequisitos para acceder al derecho de alfabetizarse o lo retrasan. Todas estas cuestiones se resisten a análisis reduccionistas.

11. Borzone, A.M., «Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura», op. cit.

¿Qué historia cuentan los actos escolares?

María Elena Barral, Natalia Wiurnos y Patricio Grande
(agosto de 2017)

LOS ACTOS ESCOLARES ponen en escena situaciones del pasado, las actualizan en discursos y panegíricos, declamaciones de poesías y actuaciones de estudiantes que prestan su cuerpo y su voz a Cristóbal Colón, Manuel Belgrano, la negrita maza-morrera y el vendedor de velas. Una mirada más fría, situada fuera de la fiesta en la que todos participan, puede identificar una paleta multicolor de interpretaciones históricas: ¿qué se trae del pasado y para qué?, ¿con qué propósito se conmemora?, ¿cuáles son las reconstrucciones del pasado que se suceden en los escenarios?

Estas conmemoraciones cobraron matices e intensidades diversas según las épocas, y las «viejas» efemérides conviven con las incorporaciones más recientes de la agenda festiva de las escuelas. No siempre esta convivencia es armónica. Como tampoco lo es, en ocasiones, la sucesión de canciones, representaciones y discursos desplegados en el escenario de una misma escuela. Sus contenidos, muchas veces, componen una melodía desafinada, rara vez percibida por actores y asistentes del efímero teatro escolar.

Poner la mirada en los actos escolares es, también, abordar otro problema de la historia como contenido escolar: el acercamiento o distanciamiento entre este tipo de relato histórico y aquel que producen los historiadores. Si la historia en la escuela parece no haberse «renovado» al ritmo de los estudios históricos, menos aún lo ha hecho la historia que se cuenta en los escenarios de la escuela.

Los actos escolares han sido analizados en distintas claves. Se ha estudiado, datado y narrado su papel como dispositivo para la formación de una ciudadanía homogénea desde fines del siglo XIX; su naturaleza y componentes rituales han sido valorados positiva y negativamente y también han sido objeto de creativas resignificaciones que –casi siempre– incluyen un mensaje para el presente y para el futuro, producto de un hecho incontestable: los actos escolares han llegado hace más de un siglo y su vitalidad permanece intacta.

AFROS Y ORIGINARIOS

Desde fines del siglo XIX y durante la mayor parte del siglo XX, a través de los actos escolares se buscaba inculcar y reforzar el «sentimiento patrio» en millones

de niños y jóvenes. La tarea de afianzar una identidad nacional debía avanzar a paso firme entre una población con un alto porcentaje de inmigrantes que aún se encontraban lejos de identificarse con la historia y las costumbres de las tierras a las que arribaban. La multiplicidad de culturas fue procesada en el ámbito escolar, en gran medida, a través de la «pedagogía de la nación», construida a partir de personajes heroicos y venerables y por hechos casi providenciales, en un tipo de relato en el cual la idea de nación se suponía previa a la existencia de las naciones mismas y en el que se eliminaban los posibles caminos alternativos, las tensiones y las resistencias.

Hacia la década de 1930, el conjunto de las efemérides adoptó sus rasgos básicos destinados a perdurar hasta hoy. No todas llegaron a «las tablas». Solamente aquellas vinculadas a la historia nacional (y la del 12 de Octubre, en la que se borraban, solo un poco, las actuales fronteras nacionales) contaron con una «puesta en escena» a través de los actos escolares. En ellos, la mayoría de las veces se construyeron, afianzaron y propagaron determinadas imágenes de nuestro pasado a las cuales suscribirían no pocos de los argentinos y las argentinas del presente. En ellas se condensan varias ideas fuerza que ven la Revolución de Mayo como el punto inicial de la nacionalidad –republicana y democrática desde su primer día–, como un movimiento uniforme, sin conflictos ni tensiones internas y conducida por hombres «dueños del raro poder de adivinar, además, los destinos de gloria que esperaban al proceso que acababan de poner en marcha y de tener conciencia de ellos».¹

Es probable que esta persistencia se deba, además, a la matriz religiosa sobre la cual se diseñaron algunos de sus elementos básicos que, encadenados unos con otros, dieron lugar a un tipo de liturgia cívica compuesta de oraciones, himnos, discursos/sermones en torno a grandes hechos y grandes hombres que debían servir de ejemplo para todos. Cada uno de estos dispositivos tiene su momento y su lugar en la fiesta a partir de un guion que actores y asistentes conocen bien y siguen rigurosamente, de pie o sentados, según corresponda. Para muchos adultos, ese acto escolar es volver a su infancia; algo que, en general, significa volver a ser felices.

Un caso que puede resultar cercano a la experiencia de los lectores es la fiesta que viene teniendo lugar desde hace décadas en las escuelas, con motivo de la Revolución de Mayo. Hasta hace muy poco tiempo –algunos años–, no llamaba la atención una situación algo paradójica: la negritud se encontraba completamente ausente de la memoria nacional, excepto en los actos escolares del 25 de Mayo. Allí, como por arte de magia, aparecían los africanos y afrodescendientes ornamentando y «dando color» a la conmemoración de la formación de la Junta de Gobierno en 1810. Una vez terminado el acto, guardados los vestidos a lunares y las caras limpias de los restos de corcho quemado, se olvidaba su papel y su presencia inocultable en el período colonial y buena parte del siglo XIX. Todo volvía a la normalidad: en la Argentina no hay negros.

1. Cattaruzza, Alejandro, *Los usos del pasado. La historia y la política argentinas en discusión, 1910-1945*, Buenos Aires, Sudamericana, 2007.

La socióloga Anny Ocoró Loango advirtió esta paradoja y le dedicó una tesis de maestría² en la que estudió el momento de esta inclusión y sus razones: ¿cuándo y por qué aparecen los negros en los actos escolares? La autora registra esta presencia desde comienzos del 1900, que permanece en el transcurso del siglo, pero que, a su vez, se transforma. En las primeras apariciones, cuando despuntaba el siglo XX, el prototipo del negro era Falucho, aquel soldado de los ejércitos sanmartinianos –mayormente recordado en versos– que moría resistiendo un motín realista en el Perú. Las controversias respecto a su verdadera identidad no impidieron que se le erigiese una estatua en 1897, que lo representa abrazado a la bandera. A través de la figura de Falucho se busca mostrar al soldado «anónimo» y al pueblo heroico. Con el correr de las décadas, los afrodescendientes continuaron ocupando un lugar en los actos escolares pero festejando victorias ajenas y desempeñando los oficios urbanos a través de estereotipos «graciosos» tomados, a su vez, de las comparsas de blancos tiznados de negros. La revolución era la de sus amos.

En los últimos años han aumentado las investigaciones con respecto a la temática. Hoy sabemos mucho más acerca de la esclavitud rioplatense: los negros africanos y afrodescendientes no solo vendían empanadas. Además de su evidente peso demográfico, ellos y ellas se convirtieron en una presencia dominante en las calles y en los espacios públicos de las ciudades y en las campañas, en el servicio doméstico, en tareas rurales de chacras y estancias, en los oficios artesanales y el comercio minorista. En Buenos Aires, por ejemplo, trabajaban en las grandes panaderías, carpinterías, curtiembres y herrerías. Y una mayoría, en los gremios de zapateros y sastres, aunque siempre en los eslabones más bajos.³

Quizás este persistente y estereotipado lugar común de los afro en los actos se pueda convertir en una oportunidad para reflexionar acerca de la negación sistemática de su presencia como parte del conjunto de los argentinos y acerca de las dificultades para incorporar estas identidades tanto en el pasado como en el presente. Los docentes podrían abordar algunos aspectos en torno a los cuales hay más análisis disponibles, como las batallas legales que libraban en la justicia para obtener su libertad o mejores condiciones de vida; la concepción del esclavo como una mercancía cuyo precio varía según las habilidades y capacidades físicas; la participación política de pardos y morenos a través de su accionar en las milicias; los procesos de preservación o reconstrucción de las identidades étnicas mediante la pertenencia a cofradías religiosas de negros o a sociedades africanas; el apoyo que las últimas brindaron al gobierno de Rosas; el largo camino de la abolición; y la progresiva invisibilización censal y estadística solo desafiada por los actos escolares del 25 de Mayo.

2. Parte de su tesis puede verse en Ocoró Loango, Anny, «La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de Mayo en la Argentina: del negro heroico al decorativo y estereotipado», en *Pedagogía y saberes*, n° 34, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2011, pp. 33-50.

3. Buján, Javier (dir.), *Argentina también es afro*, Buenos Aires, Inadi, 2016.

La misma dificultad para unir la historia enseñada en los actos y los avances de la historiografía se reconoce cuando cada «12 de Octubre» se pone en escena a los pueblos originarios. Las imágenes que aún prevalecen en las representaciones que tienen lugar en las escuelas a propósito de esta conmemoración asocian la figura del originario a la de un salvaje primitivo, semidesnudo, aullante, con «pluma y taparrabo». Sin embargo, también puede reconocerse otro tipo de tratamiento –particularmente reforzado por la nueva denominación de la efeméride: Día del Respeto a la Diversidad Cultural– que busca poner en valor las costumbres de los pueblos originarios, sus artesanías, comidas o vestimentas. Pero en uno y en otro caso se hace poco lugar a otro tipo de desarrollo de la historia de los pueblos indígenas en Hispanoamérica asociado a los procesos de «adaptación en resistencia».⁴

¿Cómo representar el rol ambiguo de los curacas que encarnaban un engranaje de las formas de gobierno colonial y, al mismo tiempo, se desempeñaban como líderes étnicos de una población que no se beneficiaba de la misma manera que ellos del contacto con el orden colonial?, ¿cómo representar al aborigen colonial?, ¿cómo dar cuenta de los procesos de etnogénesis, en los que los grupos indígenas se reinventaban a partir de un uso extremadamente selectivo de algunas herramientas del dominio colonial, como la religión católica o las leyes de Indias?

¿De qué manera hablar del Tupac Amaru que fue parte de la nobleza indígena, intervino activamente en la economía regional y litigó en los tribunales coloniales? ¿Cómo mostrar su transformación en líder revolucionario? ¿Cómo se hace todo esto en un tipo de acto escolar donde la contracara es la «gesta civilizadora» de Colón que presenta a los originarios sometidos y burlados por los españoles?

La rica historiografía acerca de las poblaciones indígenas americanas durante el período colonial ofrece muchas posibilidades para considerar a este indio «histórico» que resiste, se adapta o se reinventa en interacción con el orden político y económico dominante. Probablemente, estas modulaciones del mundo indígena sean menos escenificables...

CIUDADANÍA E IDENTIDADES

Como hemos visto, las efemérides han demostrado una enorme capacidad para vertebrar la enseñanza de la Historia y de la Educación Cívica, sobre todo en el nivel primario, en el marco de un tipo de escuela que se mostró especialmente eficiente para apoyar la construcción de una nación identificada con los proyectos de los grupos gobernantes que buscaron, durante décadas, ligar en un único país a regiones en conflicto.

Desde hace algunas décadas, las finalidades escolares han avanzado en proponer miradas más críticas que condujeran hacia una nueva forma de ciudadanía,

4. Stern, Steve, «La era de la insurrección andina, 1742-1782: una reinterpretación», en Stern, Steve (comp.), *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes. Siglos XVIII al XX*, Lima, IEP, 1990.

centrada ya no en la obediencia y devoción a un conjunto de símbolos, hechos y próceres, sino en la participación y la asunción de responsabilidades y derechos. En los últimos años puede reconocerse un grupo de conmemoraciones que pueden considerarse «alternativas», vinculadas a los contenidos sobre derechos humanos y a la formación de ciudadanía, que se distinguen por formar parte de un pasado cercano, conflictivo y traumático. Esto ocurre, sin lugar a dudas, con las efemérides relacionadas con la memoria en torno al pasado reciente que se encuentran en permanente reelaboración a partir de acontecimientos actuales como los juicios sobre crímenes de lesa humanidad. Así, el período comprendido entre 1976 y la actualidad forma parte de un pasado cercano, cuyos efectos en la dimensión individual y social de las personas se registran todavía en el presente.

En ocasiones, estas fechas como el 24 de marzo se abordan desconectadas de los contenidos curriculares y se las reduce a ejercicios esporádicos de memoria, en lugar de considerar estos momentos como una oportunidad para incorporar el enfoque de derechos humanos a la formación de ciudadanía. Otras veces se trabajan desde una mirada únicamente histórica. En las circunstancias actuales, se hace indispensable un abordaje que considere estas múltiples dimensiones: desde la historia incorporar el enfoque de derechos humanos y la memoria como parte de la construcción de ciudadanía.

Incluir el enfoque de la educación en derechos humanos en la reflexión acerca de nuestro pasado requiere explicitar el concepto mismo de derechos humanos, y no solo hacerlo en términos de enunciados abstractos. En tal sentido, los derechos humanos deben ser considerados como producto del conflicto, de las tensiones y resistencias sociales en un contexto histórico que les otorga significado. Educar en derechos humanos no es lo mismo que enseñar Historia, pero resulta indispensable hacerlo comprendiendo su historicidad y el entramado de relaciones sociales que ha puesto en juego el concepto mismo de *humanidad*. En consecuencia, la ciudadanía no será un estatus legal, sino las prácticas que comprometen la propia identidad personal y social y comprenden una manera pública de ver y estar en el mundo. Esto implica definir a la ciudadanía como práctica política y no simplemente como una condición jurídica.

Estas efemérides nuevas o alternativas permiten poner en escena el conflicto, las tensiones y los sentidos en disputa en el permanente proceso de construcción de la nación y de las identidades. Se presentan como oportunidades para considerar problemas y sujetos poco o nada considerados en los relatos escolares más habituales. No son pocas las efemérides que podrían organizar un calendario más cercano a las sensibilidades y los problemas de nuestros jóvenes, vinculadas, por ejemplo, a la defensa de sus derechos como estudiantes y como adolescentes,⁵ a

5. A modo de ejemplo, en distintas jurisdicciones se celebra el Día de los derechos del estudiante secundario, en memoria de los estudiantes desaparecidos el 16 de septiembre de 1976, o el Día de los adolescentes y jóvenes por la inclusión y la convivencia contra toda forma de violencia y discriminación el 12 de junio, aniversario del nacimiento de Ana Frank.

las problemáticas del trabajo infantil,⁶ la violencia institucional⁷ y la violencia de género⁸ o la protección del medio ambiente.⁹

La agenda de efemérides escolares nos presenta hoy una serie de alternativas para poner en juego las prácticas de enseñanza, recogiendo algunos de los tópicos mencionados. Efemérides vinculadas a los derechos humanos, las problemáticas del mundo del trabajo, las trabajadoras y los trabajadores, la historia y las conquistas de las mujeres, y los nuevos problemas ambientales ya se encuentran contempladas en el calendario escolar. Solo quedaría, entonces, usar ese recurso para pensar o repensar «otras formas» de poner la historia en escena.

6. Las efemérides de la Ciudad de Buenos Aires también incluyen el Día mundial contra el trabajo infantil el 12 de junio y, entre otras fechas relacionadas con este problema, el Día de la prevención del maltrato infanto-juvenil el 27 de septiembre.

7. En la Ciudad de Buenos Aires se conmemora, el 19 de abril, el Día contra la violencia institucional hacia los jóvenes, en memoria de Walter Bulacio.

8. Además del 8 de marzo, Día de las Naciones Unidas para los derechos de la mujer, el 25 de noviembre se conmemora el Día internacional contra la discriminación de la mujer, en memoria de las hermanas Mirabal, asesinadas por el régimen de Trujillo en República Dominicana.

9. Son cada vez más las fechas del calendario escolar asociadas a las causas ambientalistas. Algunas de ellas: el Día mundial del agua (22 de marzo), del aire puro (18 de noviembre), de la protección de la naturaleza (18 de octubre), de la conciencia ambiental (27 de septiembre). También, se encuentran fechas ligadas a problemáticas más específicas, como, en la Ciudad de Buenos Aires, el Día de la acción ambiental en la cuenca Matanza-Riachuelo (el 8 de julio).

¿Para qué sirve la tecnología en el aula?

*Daniel Oscar Arias, María Mónica Becerril, Enrique Di Rico,
Rodrigo Gabriel, Patricia García, Verónica Grimaldi, Camila Hourcade,
Horacio Itzcovich, Rodolfo Murúa, Héctor Ponce, María Emilia Quaranta,
Ruth Schaposchnik, Silvia Segal y Graciela Zilberman¹*
(diciembre de 2018)

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, numerosos insumos buscan aprovechar la potencialidad que podría tener el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje: plataformas de internet, aplicaciones en celulares, páginas web con actividades, *softwares*, documentos e investigaciones son algunos de los tantos recursos que se encuentran a disposición. En ellos encontramos un conjunto de propuestas organizadas por niveles de escolaridad, por edades, por grados o cursos, por disciplinas y, en casi todos, se hace referencia a ciertas premisas: los recursos digitales facilitan y amplían las posibilidades de aprendizaje con prácticas innovadoras; permiten integrar diferentes áreas de conocimiento; vinculan los conocimientos con la vida cotidiana; y fácilmente los alumnos –que aprenden jugando– pueden saber si la respuesta es correcta o no.

El Ministerio de Educación de la Nación (MEN) propicia el uso de este tipo de recursos en los fundamentos de diferentes programas que lleva adelante (Escuelas del Futuro, Nueva Escuela Secundaria, Plan Nacional Integral de Educación Digital, etc.) y los define como «un modelo pedagógico innovador con el objetivo de que los estudiantes disfruten de la construcción de su aprendizaje en un marco de creatividad, exploración y colaboración. Se persigue el rol activo de los estudiantes en una dimensión participativa y colaborativa». ² En otros textos, a su vez, hace referencia a que el docente sea un mediador para integrar a los alumnos a la cultura digital.

1. Las y los autores integraban el equipo de profesores de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria (UNIFE) en el momento de la publicación de este artículo.

2. *Guía didáctica para escuelas del futuro. Escuela red. Plataforma de aprendizaje virtual. Escuelas primarias y secundarias*, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Disponible en: <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/escuela-red-59666f0d0bdb1.pdf>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

CONTRADICCIONES

Al utilizar algunos de estos recursos en nuestro trabajo como docentes de Matemática, encontramos ciertas contradicciones entre las premisas mencionadas y las tareas propuestas para los alumnos. Tal es el caso, por ejemplo, de la plataforma Matific,³ herramienta promocionada a fines de 2017 y principios de 2018 por el MEN.

El recurso consiste en juegos en los cuales los alumnos deben seguir ciertas instrucciones para avanzar en los niveles de dificultad que se presentan. Los chicos, para ganar, tienen que hacer lo que el programa informático «espera» que hagan. Por ejemplo, en una de las actividades hay que colocar un resorte en determinados lugares de un recorrido que contiene números ordenados de menor a mayor, para que una pelota rebote en ese resorte, dé un salto y luego caiga en otro número.⁴ En otro de los juegos se debe componer una cantidad utilizando determinados números (1, 10 y 100) y la operación de suma.⁵ En el primer caso, el recurso se propone como una herramienta para trabajar con las operaciones de adición y resta, y en el segundo, para que los alumnos se vinculen con la organización decimal del sistema de numeración. A su vez, en cada uno de los juegos se detalla el grupo etario al que está destinado (el primero es para alumnos de primero grado) y los objetivos que se propone: experimentar un modelo interactivo visual de restas sobre una recta numérica; practicar la resta con incógnitas en una recta numérica; aprender a usar la recta numérica para determinar una cantidad desconocida y desarrollar estrategias para restar.

Quien diseñó estas actividades tenía en mente que los alumnos utilizaran una determinada estrategia para jugar basada en cierta relación matemática, cuyo despliegue es el propósito del juego. Ahora bien, mientras el alumno intenta elaborar una estrategia para ganar, no es necesario explicitarla, ni ponerla en debate, ni señalar de dónde surge. En consecuencia, si ese chico utilizara otras estrategias –correctas, pero diferentes a las imaginadas por el autor del juego–, la computadora no las aceptaría. La diversidad de recursos que podrían elaborar los participantes para ganar no tiene lugar, no es considerada por el programa, ni ha sido tenida en cuenta por su autor, quien, aun sin quererlo, supone «natural» esa única manera de ganar. Ese rol activo de los estudiantes que pregonan las premisas resulta, entonces, relativo: el tipo de actividad ya está determinado de antemano. A su vez, se corre el riesgo de mecanizar el recurso debido a que hay una única estrategia ganadora. Esta forma de vínculo con la herramienta

3. <<https://www.matific.com/ar/es-ar/galaxy/>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

4. Se puede acceder a este juego mediante el siguiente link: <<https://www.matific.com/ar/es-ar/activity/PingPongBasicAdditionSubtraction>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

5. Se puede acceder a este juego mediante el siguiente link: <<https://www.matific.com/ar/es-ar/activity/MultiplicationByTruckNoRegrouping>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

es criticada por los propios fundamentos de la propuesta, pero el formato que adquiere el juego, inevitablemente, lleva a ese destino.

En la misma línea, nos interrogamos acerca del nivel de autonomía que la plataforma ofrece a los alumnos. El modo de armar las cantidades que propone el segundo de los juegos también resulta ser único. ¿Cuáles son los márgenes de decisiones que les competen a los chicos? ¿Cuál es el modo de confrontar con las decisiones que van tomando? ¿Qué devoluciones les hace el programa para poder volver sobre las relaciones que han establecido? Si ninguno de estos interrogantes es considerado en el juego, los participantes se ven sometidos a una única lógica a la que deben responder y disminuyen, de esta manera, sus márgenes de maniobra.

En estos juegos se propicia un único camino de resolución frente a situaciones que admitirían diferentes recorridos posibles y la validez de la estrategia utilizada solo se evidencia a partir del «poder» que tiene la tecnología, que solo mira el resultado para decidir si se ganó o perdió la partida, sin tener la posibilidad de asociar dichas estrategias con los conocimientos y relaciones que se intentan poner en funcionamiento.

Hay, en cambio, otros programas para computadoras o celulares que parten de premisas similares, pero que habilitan la diversidad de recorridos y estrategias, por ejemplo el GeoGebra. Entre otras cuestiones, este permite dibujar figuras geométricas con diferentes herramientas que el mismo *software* contiene. Los alumnos podrían trazar cuadrados, por ejemplo, usando un compás o bien una regla y perpendiculares, o utilizando circunferencias, o bien recurriendo a ángulos rectos. Es decir, se abre un abanico de opciones que habilita la toma de decisiones y permite analizar la relación entre las herramientas empleadas y las propiedades que caracterizan a esa figura. Al mismo tiempo, le posibilita al docente maniobrar sobre las herramientas que «autoriza» a utilizar a sus alumnos en función de los conocimientos que quiera discutir con ellos y en relación con las propiedades de, en este caso, el cuadrado.

¿Y SI NO GANO?

Otro aspecto que resulta importante destacar se refiere a los ensayos de los alumnos que no conducen a buen puerto. Volviendo al segundo juego de Matific: si un niño arma mal una cantidad, la pantalla se desplaza de izquierda a derecha, como diciendo «no», señal que el chico debe interpretar como que su respuesta es incorrecta. Además, solo le permite tres ensayos. Pero no hay ninguna pista que posibilite a los niños reflexionar sobre la respuesta que elaboraron. Se desaprovecha, así, la potencialidad que podría tener la interacción con la computadora. ¿No sería posible que las actividades, apelando a la interacción que dicen propiciar, orienten al alumno con alguna idea, le ofrezcan información que le permita repensar su estrategia? Si un chico produce un resultado incorrecto, en general un docente ofrece ayudas, orientaciones para que pueda volver a analizar el problema, las relaciones a las que recurrió, los cálculos que hizo, de manera tal de involucrarlo nuevamente con el desafío, entendiendo un poco más sobre lo

que demanda ese problema. Pero este programa –y muchos otros– no propicia ningún tipo de interacción con el «error» que haya podido producir un chico, dejándolo en un estado de incertidumbre acerca de los motivos que lo llevaron a tomar esa decisión y sin tener posibilidad de revisarlos. A diferencia del maestro, el programa no realiza preguntas disparadoras ni desafiantes: solo sanciona.

¿Cómo interpreta esa respuesta el alumno? No hay ninguna reflexión que le permita asociarla con algún conocimiento matemático: queda ligada al azar. Podría ser esa respuesta como cualquier otra.

Estos programas obstaculizan, aun sin proponérselo, la posibilidad de realizar más ensayos –aunque resulten infructuosos–, reflexionar sobre ellos, formular sucesivas aproximaciones a esas ideas que permitirían elaborar alguna estrategia ganadora, entender por qué esa es ganadora y las otras que hizo no funcionaron. El alumno queda indefenso frente a la pantalla que solo le confirma que «no sabe» algo que está aprendiendo. Así programados, estos juegos suponen una inmediatez en los procesos de producción de conocimientos bastante alejados de los procesos reales, que demandan otros tiempos, ensayos y errores, confrontaciones con otras ideas que podrían provenir de la misma actividad. Este tipo de propuestas se potenciarían si incluyeran, dentro de sus recursos, instancias de reflexión –que podrían ser colectivas–, de manera tal que los niños que no respondieron correctamente encuentren un espacio en el cual buscar pistas que les permitan volver sobre las decisiones que han tomado, confrontarlas con otras decisiones, revisar las relaciones en las que han apoyado su resolución.

¿A QUÉ JUEGA EL DOCENTE?

En varios de estos juegos, también hay algunos supuestos sobre el rol del maestro. Tal como mencionamos en las premisas iniciales, el docente aparece como un mediador. En este caso, ¿es un mediador entre el juego y los alumnos? ¿Entre el éxito y el fracaso? ¿Entre la información y el conocimiento?

Quienes elaboraron la propuesta Matific incluyen en su «oferta» diferentes recursos anexos a cada juego: los contenidos que trata, las pautas de organización de la clase, los tiempos destinados a cada etapa del juego, los modos de evaluar y los momentos de la clase.⁶ Esta propuesta supone un docente «aplicador» de ideas pensadas por otros, imagina un maestro que no tendría posibilidad o capacidad de decisión. Es decir, apenas es un mediador entre la plataforma y los alumnos.

Al mismo tiempo, supone que todos los niños del mundo deben realizar las mismas actividades, tanto el que vive en Singapur como el que habita en Tierra del Fuego, y de esa manera aprenderían todas las mismas cosas, sin considerar que cada alumno tiene una historia, un recorrido escolar, está inserto en una cultura y en un contexto que inciden en sus trayectorias. Esta idea de globalización de la enseñanza es solidaria con las pruebas estandarizadas que están en boga.

6. <<https://www.matific.com/ar/es-ar/home/>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

La noción de *docente mediador* también podemos encontrarla en algunos documentos de diferentes órbitas del Ministerio de Educación (tanto nacional como jurisdiccional) y en algunos proyectos relacionados con la formación docente. Por ejemplo, el proyecto UniCABA, que crea en la Ciudad de Buenos Aires una universidad para formar docentes, sostiene como uno de los perfiles del futuro docente «orientar de modo eficaz las experiencias de aprendizaje significativo».

El rol docente, entonces, no trata en estos casos de generar experiencias de aprendizaje potentes para los niños, con actividades intelectualmente desafiantes, seleccionadas y planificadas a partir de ciertas intenciones, organizadas bajo determinadas condiciones. Solo busca mediar. Se corre el riesgo de que formemos maestros e instituciones que se «desresponsabilicen» de los proyectos de enseñanza y de que el «éxito» o el «fracaso» recaigan solo en los alumnos, en sus orígenes o en sus dones. Se formarían docentes mediadores cuya tarea sería, entonces, ofrecer a los chicos estos juegos, la información necesaria para utilizarlos, pero no ocuparse de relaciones con el conocimiento y sus modos de producción.

¿PARTICIPAN TODOS?

En general, estos juegos ubican al alumno solo frente a una pantalla o frente a una aplicación de un celular. Son escasos los programas en los que, para jugar, deben reunirse varios chicos, confrontar opiniones, intentar convencer a sus compañeros con argumentos de que su estrategia les va a permitir ganar o revisar los motivos por los cuales han perdido la jugada y elaborar nuevas estrategias para responder.

Quienes han desarrollado estos juegos conciben, aunque no lo expliciten, procesos de aprendizaje individuales, en los cuales las interacciones con otros alumnos no formarían parte del funcionamiento de la clase. En este sentido, el formato que idearon también es contradictorio con algunas de las premisas; por ejemplo, con aquella que propone generar relaciones de cooperación y aprendizaje entre pares.

Los espacios colectivos resultan una instancia primordial para poner en debate las razones que permitieron elaborar una estrategia para un determinado juego. Esas razones se supone que estarían asociadas a ciertos conocimientos que se movilizaron, consciente o inconscientemente. Hacer explícitas dichas relaciones y argumentos, compartirlas con los compañeros del aula –y el docente–, ponerlas a consideración de otros es un asunto clave en la producción de un conocimiento como hecho social. Todo conocimiento, para ser identificado, reconocido y eventualmente aceptado, incluso en un aula, requiere de la participación de una comunidad –en este caso, el grado– que podría contradecirlo, o bien aportar nuevos fundamentos, dándole un nuevo estatus en su constitución. La relación entre lo individual y lo colectivo es nodal en los procesos de producción de conocimientos.

El juego en sí mismo no favorece el aprendizaje. Las condiciones en las que se propone una actividad lúdica son las que permiten avanzar en el tratamiento de ciertos contenidos. Sin un proceso de reflexión sobre las decisiones que se han

tomado al jugar, sin un análisis de los procedimientos utilizados, sin un espacio en el cual discutir acerca de la validez que tiene lo que se ha hecho, resulta complejo que un alumno identifique allí una relación matemática, un conocimiento relevante, una relación potente.

Otro aspecto que subyace a muchas de estas propuestas es la idea de que existe un método que garantizaría el aprendizaje, cumplimentando ciertos pasos, a modo de protocolo. En estos juegos se trataría de un recorrido: los alumnos juegan, la tecnología representa matemáticamente el juego, el alumno observa esa representación y, finalmente, aprende. Incluso, recientemente el ministro de Educación, Alejandro Finocchiaro, se ha referido a un proceso de construcción del Método Argentino de Enseñanza de la Matemática.

Entendemos por *método* a una colección finita de acciones a desplegar que, sin importar las condiciones, haría que se obtenga un resultado. La enseñanza no se reduce a métodos, precisamente por tratarse de un fenómeno en el que intervienen un conjunto de variables y condiciones que escapan a cualquier protocolo. En todo caso, nos inclinamos por adoptar un enfoque centrado en el conjunto de decisiones didácticas que se asumen y los fundamentos que las sostienen, precisamente en función de algunas de las tantas variables que conviven en un aula (alumnos, área de conocimiento, institución, comunidad, edades, diversidades, contenidos, evaluaciones, historia de los niños y del docente, colectivos de trabajo, condiciones).

En esta línea argumental, resulta interesante analizar –a partir de cierto contrapunto– las propuestas (con o sin uso de TIC) que plantean un método, oponiéndolas a concepciones que asumen cierto enfoque de enseñanza. Ya mencionamos la idea de sujeto que es posible inferir en cada caso: en la aplicación de un método, el sujeto no toma decisiones. Estas ya fueron elaboradas en otro momento y por otras personas que lo diseñaron. En una perspectiva de enfoque de enseñanza, no es posible concebir al sujeto separado de las determinaciones que toma, precisamente porque no hay un *a priori* que determina la acción. Quien la realiza está «forzado» a elegir.

Preguntarse cuál es el objeto en uno y otro caso también es revelador. En efecto, bajo la idea de método, el objeto (en este caso la enseñanza de la Matemática) está más allá del alcance de la reflexión de quien ejecuta la acción. Incluso es posible llevar adelante un método y tener éxito sin conocer nunca las razones que lo sostienen. La esencia de un enfoque de enseñanza, por el contrario, es el cuestionamiento del propio quehacer, porque se asume que hay más de una alternativa de acción posible.

Quisiéramos resaltar también otro aspecto que nos llama la atención: la existencia en esta propuesta –y en muchas otras– de un recuadro que dice «Prueba Gratis». Las plataformas suelen solicitar, además, que nos registremos como alumnos, como docentes o como institución. Por lo tanto, podemos preguntarnos si, luego de un tiempo, tanto el alumno como el docente o la institución deberán abonar para poder seguir usando la herramienta. Nos oponemos a que el Ministerio de Educación de la Nación propicie este tipo de recursos privados que confunden la enseñanza con el mercado.

¿Para qué sirve ir a la escuela?

Daniel Duarte
(marzo de 2018)

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR combina, como ninguna otra, los aspectos objetivos y subjetivos que atraviesan a una sociedad determinada. Las condiciones de vida (laborales, medioambientales, familiares) de los alumnos marcan los elementos objetivos, mientras que el carácter subjetivo depende de la capacidad de brindar –y adquirir– ciertas representaciones simbólicas de identificación social (identidad nacional, de clase, de grupo).

No obstante, la «subjetividad escolar» puede ser analizada desde la perspectiva de «la importancia» que un estudiante le da a la asistencia a la institución. Allí surgen preguntas por todos conocidas: ¿para qué vengo? o ¿para qué me sirve? Colocadas en un contexto social específico, determinarían el carácter subjetivo de la escolarización. El «sentido de la educación escolar» puede cobrar así diferentes significados, dependiendo de a quién se le pregunte y, sobre todo, del ámbito social en el que el estudiante se encuentre inmerso.

UN ESTUDIO NECESARIO

En una investigación realizada entre fines de 2015 y principios de 2017, formulamos una serie de encuestas entre alumnos de segundo y cuarto año de diversas escuelas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por un lado, elegimos escuelas públicas y de gestión privada en los barrios de Mataderos y Villa Lugano para luego, por el otro, realizar las mismas encuestas en escuelas públicas y privadas en los barrios de Palermo y Belgrano. La intención estaba puesta en rastrear cómo aparecía el sentido de la educación entre alumnos de diversos distritos de la ciudad.

Las preguntas de la encuesta presentada a los alumnos de las diferentes escuelas eran relativamente simples: sobre la estructura familiar, sobre qué otra actividad realizaban (si ayudaban en la casa, si trabajaban, si participaban de actividades recreativas o solo estudiaban) y sobre la distancia que debían recorrer para llegar a la escuela. Las preguntas centrales, sin embargo, rondaban en torno a saber por qué los estudiantes asistían a la escuela, cuál era la finalidad, qué los motivaba y qué cambiarían, qué pensaban hacer luego de terminar de cursar.

En el caso de los alumnos de los barrios de la zona norte (Belgrano-Palermo), hubo una primera diferencia a la hora de pedir los permisos correspondientes para llevar adelante la investigación. Mientras que en las instituciones privadas había más recelo y siempre se requería de algún conocido para poder ingresar y realizarla, en las escuelas públicas las limitaciones parecían tomar un carácter más burocrático (tener que presentar algún certificado y solicitar permisos formales a las autoridades correspondientes).

Los alumnos encuestados en esta primera zona, todos seleccionados al azar, resultaron tener padres (o al menos uno de los dos) que se desempeñaban como profesionales (en un 68%) y en un gran número de hogares, especialmente en los casos de padres separados, la madre ejercía como sostén. La mayoría afirmaba disfrutar de ir a la escuela y no vivía a mucha distancia de ella. Una abrumadora mayoría señaló que hacía algún deporte como actividad secundaria (un 61%), entre los que sobresalían rugby, fútbol o artes marciales (también entre las chicas). Un 8% realizaba más de una actividad además de la escuela y 22% simplemente contestó que no hacía nada más.

Cuando se les preguntó por qué asistían a la escuela, la respuesta fue en un 40% que iban para «aprender» (el porcentaje es mayor entre los alumnos de segundo año que entre los de cuarto). Recibir una formación para el trabajo aparece segunda con un 22%, mientras que un 20% no tuvo una respuesta para dar. El concepto de asistencia por «obligación» o «para hacer amigos» aparecía en un porcentaje menor.

La pregunta inmediata que se presentaba con posterioridad al «por qué» estaba vinculada a la «utilidad»: ¿para qué te sirve venir a la escuela? Mientras que un 40% decía que asistía a la escuela para aprender, solo un 27% manifestó que realmente servía para eso. Un 28% se dividía en partes iguales entre los que decían que servía para estar con amigos o hacer deportes en la clase de Educación Física. Mientras que otros, en menor proporción, aseveraban que servía para mejorar como personas o tener un mejor futuro.

Finalmente, el cuestionario incluía una pregunta para saber qué cambiarían del sistema escolar. En su gran mayoría, los consultados presentaban dudas o afirmaban que no cambiarían nada como opción más inmediata. Muchos pedían estar más con los amigos (socializando, tal vez) o pedían recreos más largos. También surgió el reclamo por el horario (entre la porción de la encuesta que se realizó en el turno de la mañana) y algunos mostraron una disconformidad general: la respuesta era simplemente «cambiaría todo».

En las escuelas de la zona sur (Mataderos-Lugano) se percibe una importante diferencia de extracción social entre los alumnos de la escuela privada y pública. Esta última (una de ellas del turno noche) contaba con alumnos de clase baja, provenientes de villas o barriadas pobres. A la hora de preguntarles por una actividad fuera de la escuela, la mayoría respondió que pasaba el tiempo con los amigos (un 58%), mientras que ayudar en la casa (un 19%, en su mayoría chicas) o trabajar (15%) aparecían en forma más reiterada.

En el momento de preguntarles por qué asistían a la escuela, la gran mayoría (90%) marcó algún tipo de obligatoriedad. «Porque me obligan» fue la respuesta

más repetida, mientras que la respuesta sobre la finalidad se dividió –para los asistentes a la escuela pública– entre aquellos que querían el título y los que asistían por mantener algún tipo de beca o asignación familiar. En el caso de la escuela privada, la respuesta también quedó dividida, pero entre los que querían obtener un título y los que creían que la escuela era «para hacer amigos».

Al preguntar para qué sirve estudiar o si piensan que van a conseguir un trabajo cuando terminen la escuela, un 40% de los jóvenes de la escuela pública (todos de cuarto año) respondió que ya trabajaba, y que esperaba el título para mejorar su condición laboral (todos lo hacían en condiciones de precariedad). El resto simplemente se mostró descreído o desinteresado sobre la posibilidad de que esto redunde en un puesto de trabajo. Solo una estudiante reveló: «A mí me gustaría seguir estudiando Diseño». En el caso de los estudiantes de la escuela privada, casi la totalidad respondió que no iba a conseguir trabajo «por cómo está el país» y la salida para muchos era continuar estudiando en la Universidad o ayudar a los padres en sus trabajos (comercio o talleres). A la hora de preguntarles qué cambiarían, se dificultaba saber (especialmente entre estudiantes de la escuela pública) si se referían a cosas de la escuela o del resto de su cotidianidad. La respuesta casi unánime, y no siempre en broma, fue «todo».

MÁS ALLÁ DE LA ENCUESTA

A pesar de que la encuesta proponía una serie de preguntas que podían responderse por «sí» o «no», con la intención de obtener resultados medibles, se volvió inevitable que se filtrara en cada respuesta la voz de los estudiantes, lo que proporcionó información enriquecedora para la comprensión de experiencias individuales.

Las preguntas «¿por qué venís a la escuela?» o «¿para qué sirve la escuela?» dispararon múltiples respuestas. Uno de los alumnos de la escuela pública nocturna de Lugano contestó: «A mí el trabajo me lima [trabaja en una casa de comidas rápidas del centro], yo vengo para distraerme un poco, para estar con los pibes». La conversación, que se desarrollaba en forma paralela a la encuesta, continuó: «Sirve para eso –respondió–, para estar con amigos. El título lo quiero para que me paguen más. Yo a los profes les digo que vengo para eso, que no me pidan más, pero algunos exigen mucho y yo no quiero trabajar más...».

Cuando, producto de la encuesta, surgía la pregunta sobre qué herramientas les da la escuela, la mayoría respondía en forma abstracta: «Te enseña a ser mejor persona» o «Te enseña cosas para el futuro», pero nadie podía dar ejemplos concretos, más allá de los que relacionaban con las prácticas ligadas directamente a la carrera que tenían planeado continuar. Muchas respuestas subrayaban: «Me gusta tal o cual materia porque me sirve para mi futuro». Por ejemplo, una estudiante de una escuela privada de Mataderos decía que solo le gustaba ir a la escuela «por la clase de Historia», carrera que tenía planeado seguir en la universidad. Mientras que varios de sus compañeros reconocieron que solo les gustaba Educación Física (dos de ellos pensaban seguir el profesorado del área).

Entre los estudiantes de las escuelas públicas de Lugano y Mataderos, la posibilidad de continuar la educación superior se manifestaba (siempre entre los encuestados de cuarto año) como un deseo contradictorio. Como ya dijimos, en la escuela nocturna de Lugano solo una estudiante planteó su deseo de estudiar, mientras que, en los establecimientos matutinos y vespertinos, los estudiantes que preanunciaban continuar en la universidad manifestaban el miedo a no poder afrontar la tarea o a la necesidad de tener que hacerlo trabajando. Dos alumnas del barrio de Mataderos que querían cursar la carrera de Derecho coincidían en que iban a anotarse en la Universidad de La Matanza: «No queremos hacer el CBC, es difícil, y encima es un año más». Un compañero de ellas, que pensaba inscribirse en Psicología, confesaba que quería estudiar y trabajar, pero no sabía si podría con las dos cosas.

«La escuela no sirve para la universidad, después todo es diferente», opinaba una estudiante de uno de los colegios públicos del barrio de Belgrano. Otra, basada en la experiencia de su hermana mayor, agregaba: «A ella le iba re bien en la escuela, pero ahora le está re costando». Cuatro alumnos, uno del barrio de Mataderos y otro de Lugano (uno de escuela pública y uno de escuela privada), y otros dos de Palermo (ambos de la misma escuela privada), aseguraron que pensaban inscribirse en una universidad de gestión privada. ¿Los argumentos? «Son mejores», o bien «Ahí vas, estudiás y listo».

También la política se hizo presente. Solo encontramos alumnos autodefinidos como «militantes» en las escuelas públicas de Belgrano (contaban con centros de estudiantes), no así en el resto de los establecimientos. Una de estas estudiantes planteó la necesidad de estudiar «para poder transformar el mundo».

A grandes rasgos, el pesimismo respecto al futuro se expresaba en la frase «como está el país». Todas y todos los que pensaban en trabajar sabían que no era fácil lograrlo, salvo en aquellos casos en que podían «ayudar» a alguno de sus padres en sus tareas. La respuesta genérica «estudiar te sirve para el futuro» entraba inmediatamente en contradicción o requería de un «seguir estudiando después» para profesionalizarse. Con la secundaria sola parece no alcanzar.

TIEMPOS DE REFORMA

Pero ¿en qué consiste ese «todo» que hay que cambiar? Los requerimientos del mercado, de los organismos internacionales e incluso los proyectos políticos particulares planifican y determinan modificaciones en los programas educativos de los que suelen quedar desvinculados los propios actores, la voz de los trabajadores de la educación y de los estudiantes no es oída o, en el mejor de los casos, se pierde. Nos parece central abordar la problemática social del estudiante escuchando qué tipo de reforma piden, cuál es la orientación que debe tener la educación y cuáles son los nuevos roles que ellos y ellas están dispuestos a cumplir.

Es claro que la participación no debe circunscribirse a una encuesta (menos aún a una que acepte, como en este caso, respuestas tan abstractas), pero sí fomentar talleres y espacios democráticos de discusión donde los protagonistas

manifiesten sus necesidades y sus deseos, haciendo audible una voz silenciada en las sucesivas reformas educativas.

La magnitud de estas encuestas, y el carácter parcial que tienen en todos los casos, no nos debería forzar a sacar conclusiones apresuradas. Sin embargo, es posible adelantar dos planteos a tener en cuenta. Por un lado, sobre la importancia de desarrollar investigaciones que permitan comprender los sentidos que adquiere la educación en sociedades complejas como la nuestra. El siguiente planteo se refiere a la necesidad de realizar reformas (en el marco de un proceso de continuo cambio) que deben ser profundamente estudiadas y debatidas con la totalidad de los que hacen la vida escolar, ya que, de otra forma, se puede caer en errores tecnocráticos o en adaptaciones que, por «aceptar lo inevitable», profundicen condiciones más degradadas en la formación escolar.

Es necesario tener en cuenta que, al ser la escuela una institución tan fuertemente vinculada al contexto social en que sus estudiantes se desarrollan, estos, para su formación, no están aislados de las condiciones económicas y sociales del entorno. Es necesario comprender que la mejor forma de llenar de sentido la educación –de modificar el elemento subjetivo que no halla respuesta en la cabeza de tantos jóvenes– está directamente ligada a la mejora de sus condiciones objetivas, la seguridad de un buen empleo, buenas condiciones de vida en el hogar, la igualdad de oportunidades frente al deseo de continuar una carrera universitaria, la defensa de derechos adquiridos y la conquista de los que aún faltan.

Es así, con una transformación en la orientación social de la educación y con herramientas concretas que permitan sostener esto en el tiempo (dentro y fuera de la escuela), que la escuela obtendrá sentido y, a su vez, se llenará de nuevo sentido con el trabajo conjunto de sus docentes y estudiantes. Es en ese punto en que el límite entre lo objetivo y lo subjetivo se vuelve difuso.

¿Por qué repiten el secundario?

Marcelo David Krichesky
(agosto de 2015)

LA REPITENCIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ES un problema vigente que se hace evidente en los meses de diciembre, febrero y marzo al calor de las agendas de los medios de comunicación y de su obsesión por lo que llaman la *calidad educativa*. Cada año, este problema alcanza a 357.000 adolescentes, el 9,3% de la matrícula. A los 17 años, según datos de 2013, solo el 37% llega al final de la secundaria sin repetir, un 30% asiste a la escuela con sobreedad, el 7% concurre a un establecimiento educativo para adultos y un 26% está fuera de las aulas.¹ Es decir, poco más de un tercio de la población logra transitar la primaria y la secundaria sin repetir en algún momento de su trayectoria educativa.²

Esta situación no es de coyuntura. En los años setenta y ochenta, Cecilia Braslavsky³ visualizó en plena dictadura cómo la repitencia alcanzaba –para los dos primeros años de la secundaria– a un 10,5% y a un 7,9% de los estudiantes, respectivamente. De igual forma, el abandono se agudizaba en un primer año altamente selectivo y comprendía al 20,5% de los matriculados.⁴ Por esta razón, constituyó un hito la decisión de eliminar el examen de ingreso en 1984, cuando solo concurría a la secundaria el 54% de los adolescentes. Luego, el crecimiento resultó exponencial. Al 2010, la cobertura para las franjas de 12 a 14 años y de 15 a 17 llegó al 96,5% y al 81,6%, respectivamente.

Las causas de la repitencia tradicionalmente cayeron en la sospecha sobre los estudiantes y sus capacidades cognitivas, emocionales y motoras, expresada en la típica frase «a este chico no le da», y siempre enroladas en ideologías de los

1. La revisión estadística de este trabajo cuenta con la colaboración de Marcela Greco, investigadora de UNIPE.

2. Rivas, Axel, *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, Fundación Cipepec, 2015.

3. Braslavsky, Cecilia, «Estado, burocracia y políticas educativas», en Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario*, Buenos Aires, Flacso, 1983.

4. Filmus, Daniel, «Primer año del colegio secundario y discriminación educativa», Serie de Documentos e Informes de Investigación, Buenos Aires, Flacso, 1988.

dones o del mérito que jerarquizan a los estudiantes. Pero desde hace tiempo los investigadores se deshicieron de estos prejuicios y analizan la incidencia de múltiples factores asociados al fracaso escolar: el contexto social de origen, la asimétrica formación y rotación de los docentes, el tamaño del curso, la infraestructura edilicia, los diferentes recursos pedagógicos, los regímenes de evaluación, las culturas institucionales selectivas y las experiencias de ausentismo escolar prolongado, entre otros. Cada uno de estos elementos ocasiona desiguales rendimientos escolares, siempre en perjuicio de los sectores sociales más pobres y vulnerables.

Los adolescentes que repiten, junto con la condena de hacer el mismo año –bajo la premisa de que el que no aprendió lo hará si transita el mismo camino por segunda vez–, cuentan, en muchos casos, con un estigma en su matriculación al año siguiente. Son significativos los casos de escuelas que, aun en el escenario educativo actual, les obstaculizan el acceso a las vacantes.

LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR

Durante el período 2006-2012, en el contexto de ampliación de la obligatoriedad escolar, en la Argentina acceden más adolescentes a la escuela, especialmente aquellos provenientes de los sectores más excluidos. Según la Encuesta Permanente de Hogares, la población de menores ingresos incrementó su escolarización del 73% al 79% entre 2002 y 2012. Junto a una multiplicidad de perfiles sociales y educativos y nuevas demandas de adolescentes que ingresan a este nivel, hay una estabilidad y mejora en los índices de repitencia en la secundaria básica y superior. De 2006 a 2012, los indicadores bajaron del 18% y 8%, respectivamente, al 11% y 6%. No obstante, en el octavo año (o ex primer año), la repitencia continúa siendo crítica por la transición de la primaria a la secundaria: muchas más materias y profesores, nuevos compañeros y criterios de evaluación, y cambios en las reglas de la vida escolar. Décadas atrás, la repitencia en estos años era la antesala del abandono. Ahora, en cambio, el abandono se agudiza en los años superiores. Mientras que en el 2006 dejaba la secundaria un 9% de los estudiantes del ciclo básico y un 18% del tramo superior, en el 2012 el abandono se redujo al 8% y 14,85%, respectivamente.⁵ La explicación hay que buscarla en la cantidad de estudiantes que terminan de cursar el último año sin aprobar las materias pendientes y, por lo tanto, sin recibir su título.

Ya desde el nivel primario, los sectores vulnerables de la población son los que más experimentan trayectorias con repitencia y abandono –a veces temporarios, y en muchos casos, reiterados–, cuya secuela evidente es la sobreedad. Una estudiante de la Escuela de Educación Media N° 6 de Lugano relata: «Primero, iba al Comercial N° 12 en Lugano, repetí y, como no conseguía vacante por la zona, me mandaron a Almagro. Como entré tarde, me atrasé mucho y repetí otra vez. Me llevé siete materias y di cinco. Volví un tiempo y dejé en agosto».

5. Fuente: DiNIECE, 2006 y 2013.

Uno de los modos de analizar la relación entre condiciones de vida y trayectorias escolares es a través de la variable de *clima educativo* desarrollada por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal), que representa el promedio de años de escolarización de los miembros del hogar mayores de 17 años. En un estudio realizado en diecisiete países de la región, se observa que en una población de 17 años con sobreedad escolar de dos años, un 45% de ellos pertenece a hogares con un clima educativo bajo, un 28% integra hogares con un clima educativo medio y un 17,8% proviene de hogares con un clima educativo alto.⁶ En la Argentina, las tendencias son muy similares: de los estudiantes secundarios con sobreedad, un 40% pertenece a hogares con clima educativo bajo, un 34% vive inmerso en un clima educativo medio y solo el 17,3% integra familias con un clima educativo alto.⁷

Como contracara de los juicios escolares en torno a su inteligencia, los jóvenes visualizan esta situación autocolpándose. Gabriel Vicente, estudiante de segundo año de la E.E.M. N° 3 del Bajo Flores, señala: «Repetí dos veces segundo año en el Normal Superior N° 4 de Caballito porque no me puse las pilas. Estudiaba pero no lo suficiente. La primera vez que repetí me llevé Biología y Matemática. Aunque también debía algunos trimestres de otras materias».

No obstante, la repitencia no se concentra solo en los adolescentes más pobres. En la secundaria, una parte considerable de estudiantes se lleva materias, no las aprueba, no se presenta a las mesas de exámenes, deja de asistir un tiempo y retoma. Un estudio de la Ciudad de Buenos Aires identifica que un 64% de alumnos del distrito tiene pendiente la aprobación de al menos una materia para los exámenes de febrero o marzo.⁸

Otro estudiante, Federico Cantaluppi, de quinto año de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, agrega: «Hay muchas razones por las que uno puede pasar: dificultades, problemas personales. En mi caso, tenía problemas personales, anímicos. Y no hubo un seguimiento del Colegio. Mi experiencia era que uno se podía llevar materias y de última las aprobaba. Pero me encontré con que no lo pude sobrellevar y, cuando me di cuenta, tenía muchas materias por rendir en muy poco tiempo. La situación me desbordó».

De todos modos, la repitencia tiene impactos diferenciados de acuerdo con el grupo social. En sectores empobrecidos y vulnerables, es un prólogo de un eventual abandono o, en el mejor de los casos, de estrategias de reingreso al sistema a

6. Itzcovich, Gabriela, *La expansión educativa en el nivel medio en América Latina, 2000-2010*, Cuaderno 19, Buenos Aires, SITEAL-IIPE-UNESCO, 2014.

7. Fuente: IIPE-UNESCO-OEI, 2015. Se considera clima educativo bajo cuando el promedio de escolarización de los mayores de 17 años de un hogar es inferior a seis años. Cuando ese índice está entre seis y doce años, se califica al clima educativo como medio. Y es alto, cuando el indicador supera los doce años.

8. Sverdlik, Ingrid; Austral, Rosario y Otero, María Pía, «Seguimiento de la experiencia de apoyo, orientación y transformación de la evaluación de marzo en el nivel medio común, 2001-2004», Dirección de Investigación, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2005.

través de otras ofertas y modalidades (secundaria de adultos o, actualmente, los planes FinES 1 y 2). En los sectores medios, la repitencia no se asocia al abandono –temporal o definitivo–, sino a tránsitos más extensos y complejos: cambios de escuelas, turnos diurnos y nocturnos, etcétera.

ITINERARIOS VARIADOS

En los últimos años, una serie de políticas y experiencias modificaron el «hito de repetir», alterando el formato escolar. No obstante, suscitaron y suscitaron controversias y tensiones a través del falso debate entre calidad e inclusión. En el Consejo Federal de Cultura y Educación, por ejemplo, se acordó revisar integralmente la problemática de la evaluación e incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender. Los planes de mejora institucional –promovidos con recursos del Ministerio de Educación de la Nación en un trabajo con las jurisdicciones– apuestan a desarrollar propuestas institucionales centradas en el apoyo a las trayectorias escolares a través de clases adicionales y de la orientación a los estudiantes a contraturno en aquellas materias en las que encuentran dificultades, entre otras estrategias.

Un estudio del investigador Daniel Pinkasz analiza los planes de mejora a nivel nacional, con acento en las provincias de Buenos Aires y Córdoba. Allí rescata el papel positivo de las clases de apoyo y tutorías disciplinares en el período de preparación de los exámenes regulares o previos, o para los estudiantes que finalizaron de cursar el último año sin acreditar todas las materias.

En Buenos Aires, a partir del cambio en el régimen académico de 2011, se habilita a los estudiantes que adeudan tres materias a solicitar la conformación de una Comisión Evaluadora Adicional (CEA) una vez finalizado el período de exámenes de febrero y marzo. Así, se matriculan provisoriamente en el año que no promocionaron y, en el caso de aprobar esa materia, promueven de manera automática al año superior. La particularidad de esta opción consiste en que los establecimientos dejan en suspenso la decisión acerca de la promoción por un período breve al inicio del ciclo lectivo, hasta que se define la situación del estudiante.⁹

Un estudio bonaerense del 2012 analiza el impacto de las CEA. Señala que 65.000 alumnos adeudaban hasta tres materias del año 2011. De ellos, el 88,1% solicitó la instancia de la Comisión y el 73,2% (47.000 adolescentes) logró promocionar de año gracias a que se sometió a ella.¹⁰

9. Pinkasz, Daniel, «Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria como herramienta de las políticas de inclusión educativa. Análisis de dos casos provinciales», documento de uso interno, Buenos Aires, Campaña Argentina por el Derecho a la Educación, 2013.

10. Dirección de Información y Estadística de la Dirección Provincial de Planeamiento, «Impacto de las comisiones evaluadoras adicionales. Principales resultados de las evaluaciones de febrero y marzo en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (2011-2012)», documento de trabajo, La Plata, 2012.

En una investigación realizada en Almirante Brown, Lanús, Pilar y Florencio Varela se rescatan las perspectivas de inspectores y docentes acerca de este cambio. Un inspector de Educación Secundaria de Florencio Varela dice: «La posibilidad de la tercera materia fue un éxito; en general, los chicos que se quedan con tres materias las aprueban». No obstante, algunos profesores plantean sus recaudos en relación con la calidad de los aprendizajes y expresan nuevamente la tensión que producen estas modificaciones respecto de la cultura institucional.¹¹

Junto a estas iniciativas, también hay experiencias novedosas con cambios de formatos escolares y un régimen académico alternativo. Algunas de las que se pueden mencionar son las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires,¹² los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj),¹³ el Programa 14 a 17 de la provincia de Córdoba, los bachilleratos populares promovidos por movimientos y organizaciones sociales que expresan nuevas formas «de hacer escuela». Todas estas experiencias tienen en común la eliminación del sistema de promoción por año completo y la organización de trayectos de cursada para cada estudiante. Además, contemplan la acreditación de saberes previos de los ingresantes, lo cual permite a cada escuela construir para el estudiante un itinerario formativo propio en virtud de su historia escolar previa.

Si bien se trata de ofertas que captan progresivamente un volumen mayor de alumnos, son de baja cobertura, como sucede también en otros países de la región.¹⁴ Por ejemplo, la matrícula que asiste a las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires representa solo al 22% de los 8.950 jóvenes que en 2010 se encontraban por fuera de las aulas. En una investigación en curso de la UNIPE,¹⁵ se analiza qué acontece con la experiencia escolar de quienes reingresan en instituciones con nuevos formatos como los Cesaj o las escuelas de reingreso y los bachilleratos populares. Uno de los elementos salientes es la valoración por parte de estos jóvenes de la experiencia educativa y un cierto proceso de restitución del

11. Krichesky, Marcelo D., *La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires. Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica*, UNIPE-UNL-UNAJ-Observatorio Social Legislatura de Buenos Aires, 2013.

12. Actualmente son ocho y proponen itinerarios flexibles para el cursado de las materias: respetan las correlatividades y ofrecen trayectos individuales para cada estudiante. La promoción se realiza por unidades curriculares y la asistencia se registra por materias.

13. Son ochenta y constituyen una iniciativa de reingreso y aceleración de trayectorias destinada a adolescentes de entre 15 y 18 años que no han completado el ciclo básico de la educación secundaria. La formación dura dos años y la cursada está organizada en cuatrimestres. Se cuenta, además, con un espacio de formación laboral.

14. Terigi, Flavia (coord.); Perazza, Roxana y Vaillant, Denise, *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*, Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009.

15. El proyecto de investigación «Inclusión educativa 2001-2010 y nuevos formatos escolares» lo llevan adelante Krichesky, Marcelo D. (dir.); Maderna, Florencia; Giangreco, Silvio; Greco, Marcela; Nin, Carolina; Scasso, Martín y Hernández, Mariela.

lazo social en el marco de la construcción del oficio de alumnos y de la generación de altas expectativas de continuidad en los estudios superiores.

Otras iniciativas recientes son las escuelas secundarias gestionadas entre el Ministerio de Educación de la Nación y un conjunto de universidades (San Martín, Quilmes, Avellaneda, General Sarmiento, UBA) orientadas a una población vulnerable, de escasos recursos, que, si bien sostienen el régimen de cursada anual, evitan la repitencia a partir de que los alumnos recursan solo el trayecto de la asignatura que no acreditaron.

Este cúmulo de experiencias debería valer como insumos y estrategias para una política curricular que evite procesos de fragmentación escolar y articule una evaluación más justa y formativa, con recorridos educativos personalizados. La escuela secundaria obligatoria tiene que favorecer experiencias educativas con sentido para los jóvenes y ofrecer oportunidades de más aprendizajes con espacios de acompañamiento y diálogo. Esto no es facilismo: más democracia en la escuela, con docentes comprometidos con la enseñanza, potencia la calidad de los aprendizajes. Resulta necesario evitar la tortuosa experiencia de repetir un año de estudio, con los efectos inmediatos de retrocesos, pérdida de entusiasmo y motivación por continuar o finalizar los estudios. De lo contrario, el derecho a la educación quedará en un mero plano normativo, que a veces se trata solo de palabras.

[*Nota de actualización:* solo el 54% de los alumnos que iniciaron la escuela secundaria en 2013 llegaron a quinto año en 2017.]

¿Sirve repetir en el secundario?

Mariela Julia Hernández y Florencia Maderna Negrin
(mayo de 2017)

LA ESCUELA SECUNDARIA MODERNA se caracteriza por organizar y transmitir el saber en asignaturas, con una propuesta curricular gradual en cada una de ellas y un dispositivo de evaluación según la lógica meritocrática. Los estudiantes son agrupados por edad y ubicados en aulas diferenciadas. Este modelo organizativo supone prácticas escolares disciplinarias de premios y castigos, que marcan las diferencias de logros entre los estudiantes y hacen foco en los resultados más que en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre estas prácticas, la repitencia es una de las protagonistas. Se caracteriza por sancionar a los estudiantes que no han logrado –a una determinada edad y a lo largo de un año lectivo– los objetivos previstos por la escuela. De acuerdo con los datos oficiales de mayor actualidad, en el año 2014 la repitencia en nuestro país alcanzó a 349.154 estudiantes.¹

Daniel vive en Bernal, Provincia de Buenos Aires, tiene 24 años, hace changas de albañilería con su hermano y es ex alumno de la E.E.M. N° 21: «Dejé la escuela –explica– porque no me iba bien, me llevaba materias... No sé, no era para mí. Repetí dos veces segundo año y no avanzaba, entonces empecé a trabajar». Por su parte, María, de 21 años, de la E.E.M. N° 6 del partido bonaerense de Vicente López, sostiene: «Siempre me llevé materias, hice primer año dos veces y, cuando repetí cuarto, mis papás me mandaron a un colegio para adultos y terminé. Pero ahí el sistema era diferente, te tratan de otra manera». Estas experiencias son similares a las de muchos jóvenes, que sienten que el secundario común «no es para ellos».

Si un estudiante aprobó ocho materias de un ciclo lectivo y reprobó tres, ¿por qué es necesario que vuelva a cursar aquellas asignaturas que aprobó? ¿Cuál es la función formativa de repetir el año escolar? La repitencia es un fenómeno educativo que abarca alrededor del 10%² de la población de la escuela secundaria en la

1. Dato elaborado por Leandro Bottinelli a partir de la tasa de repitencia de 2014 publicada por la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

2. De acuerdo con los datos de la DiNIEE, para el 2014, a nivel nacional, la repitencia fue de 9,61%; mientras que en el 2010 era de 9,25% y en el 2005, de 10,17%. En la Provincia de Buenos Aires, en el 2014 fue de 9,48%; en el 2010, de 10,08%; y en el 2005, de 11,12%.

Argentina y se mantuvo relativamente estable en los últimos quince años, tanto a nivel nacional como en la Provincia de Buenos Aires, que aloja casi al 40% de la matrícula estudiantil. En términos cualitativos, la repitencia se transforma en un problema de apariencia individual que promueve el abandono, retrasa el egreso, influye negativamente en la autoestima del estudiante, supone un aprender forzado y una pérdida de los grupos de pertenencia. En este sentido, los investigadores Axel Rivas y Belén Sánchez aseguran: «La repetición, tarde o temprano, anuncia un fracaso y predice la expulsión de los alumnos sin llegar al final del camino esperado. [...] La idea de repetir todo de nuevo es costosa en términos de la inversión pública, reduccionista en términos pedagógicos y poco efectiva en sus resultados».³

Un informe del año 2007⁴, realizado por Unicef Argentina y coordinado por Elena Duro, actual secretaria de Evaluación Educativa de la Nación, sostenía sobre la escuela secundaria: «Pedagógicamente, la repetición se basa en una serie de premisas equivocadas: que el estudiante que no aprendió [...] aprenderá si toma exactamente el mismo camino por segunda vez [...]; que nada se aprendió a lo largo del proceso y [...] es necesario empezar todo de nuevo [...]; que el conocimiento y el aprendizaje operan en una dimensión lineal [...] y son el resultado de la ejercitación repetitiva. Socialmente, la repetición refuerza el círculo vicioso de las bajas expectativas, el bajo rendimiento, la baja autoestima y el fracaso escolar». El mismo informe advierte que «administrativa y financieramente, la repetición es un gran cuello de botella y significa un enorme desperdicio de recursos». También sentencia: «¡La repetición no sirve!». En otro informe del mismo organismo, del año 2012,⁵ se reafirma la posición: «La repitencia es un dispositivo negativo ya que sus resultados redundan en un retraso permanente en la vida escolar y afecta la subjetividad». Por otra parte, en un análisis sobre los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj),⁶ se plantea: «Para los jóvenes, el desfasaje de edad que se acarrea por repitencia o por interrupciones en la escolarización se presenta como un obstáculo para compartir la experiencia escolar con otros estudiantes. Muchas veces resulta un motivo que desalienta el esfuerzo para sostener la continuidad o que alienta la búsqueda de alternativas que aseguren espacios con compañeros más cercanos a su edad e intereses. Por este motivo, para muchos la opción de los bachilleratos

3. Rivas, Axel y Sánchez, Belén, «Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015)», en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 22, nº 1, Madrid, Facultad de Educación de España, 2016.

4. «Todos pueden aprender. Propuesta para superar el fracaso escolar», Buenos Aires, Unicef, 2007.

5. «Oportunidades para aprender. Sistematización de programas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México», Buenos Aires, Unicef, 2012.

6. «Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj)», Buenos Aires, Unicef, 2012.

para adultos resulta una posibilidad tan atractiva como vedada por no contar con la edad suficiente para ingresar a esta oferta».

La repitencia no funciona positivamente como propuesta pedagógica, pero aun así persiste práctica y discursivamente en la comunidad educativa, más allá de las evidencias empíricas, de los diagnósticos de los expertos en temas educativos y de las transformaciones que se han desarrollado con la última Ley de Educación Nacional (2006). La Circular N° 4 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2015), elaborada por el equipo de gestión en conjunto con directores e inspectores escolares bonaerenses, propone a futuro «tomar una decisión sobre la repitencia ya que se la considera un dispositivo de selección de una propuesta anterior de la escuela secundaria marcada por la selectividad».

Habitualmente los estudiantes que repiten y sus familias viven como un fracaso personal no pasar de año. La creencia en la falta de capacidad cognitiva, de voluntad y de disciplina es muy fuerte en la autopercepción que los estudiantes hacen en estas situaciones. «Repetí dos veces. Hubo un momento en el que yo tenía 16 años y mis compañeros, 14. Eso me aburría mucho. Veía a mis amigos en los recreos, pero no era lo mismo», dice Juan, ex alumno de la E.E.M. N° 14 de La Matanza. «Nunca me gustó la escuela, repetí la primaria y llegué a primer año del secundario, volví a repetir. No sé, no me daba», sostiene Francisco, de 19 años, ex alumno de la E.E.M. N° 12 de Avellaneda. La repitencia, además de ser la antesala del abandono escolar, pone en riesgo el vínculo –y el deseo– del estudiante con el saber. Si esta relación asume características que frustran al sujeto, se pone en peligro la posibilidad de establecer un encuentro positivo con el conocimiento, determinando de esta manera el proyecto de vida de los jóvenes repitentes y la configuración de la sociedad. La repitencia genera fuertes desánimos, autoculpabilización y, en muchos casos, aleja del saber.

Desde el Estado, a partir de la obligatoriedad del secundario que establece la Ley de Educación Nacional, se han desplegado varias estrategias de inclusión para evitar la repitencia y el abandono de los jóvenes. En la Provincia de Buenos Aires, a partir de la aprobación del Régimen Académico en el año 2011,⁷ se desarrollaron distintos modos de organizar curricular e institucionalmente los tiempos y los espacios escolares con el objetivo de asegurar el derecho social a la educación a estudiantes con trayectorias educativas heterogéneas.⁸ Este instrumento normativo posibilitó que se reconociera formalmente a los alumnos

7. Documento normativo, organizador de la escuela secundaria, diseñado y escrito en clave de derecho, que busca avanzar con la obligatoriedad de la escuela secundaria y garantizar el derecho social a la educación.

8. Las trayectorias son los recorridos que llevan a cabo los estudiantes. Flavia Terigi, quien ha analizado las trayectorias educativas, señala que están las trayectorias teóricas, las cuales suponen que los estudiantes desempeñan una gradualidad anual, por edad, con progresión lineal y estandarizada. Y a la vez, se convive con las trayectorias reales, las cuales expresan que los estudiantes poseen recorridos singulares, con procesos diferentes y en los que inciden distintas variables socioeducativas.

padres y madres, justificando las inasistencias por maternidad/paternidad⁹ y facilitándoles a las alumnas la posibilidad de tener horas de lactancia.¹⁰ También permitió que se agregaran instancias de exámenes conocidas como «mesas adicionales», que se promovieran los consejos institucionales de convivencia, que se estimulara la creación de centros de estudiantes¹¹ y que la escuela, a través de la propuesta pedagógica de las materias, articulara con nuevos actores sociales, tales como instituciones del mundo académico y organizaciones de la sociedad civil. «Hay un artículo en el régimen académico que habilita, a partir de la autorización del inspector y de la dirección provincial, que los equipos directivos puedan modificar y trabajar otros formatos para acompañar las trayectorias», comenta Claudia Bracchi, ex subsecretaria de Educación y ex directora bonaerense de Educación Secundaria entre 2007 y 2015. Este tipo de intervenciones promovió una escuela inclusiva que pone en tensión a la escuela secundaria tradicional, meritocrática y excluyente.

A diferencia de lo que ocurre en la secundaria, en la educación universitaria o terciaria no se repite de año: se recursan las materias en las que los estudiantes no obtuvieron las calificaciones requeridas para aprobar. En las escuelas medias bonaerenses existen experiencias donde las trayectorias educativas de los jóvenes son consideradas el foco de atención sobre el que trabajar. Entre ellas se pueden mencionar los denominados *nuevos formatos educativos*, que tienen como objetivo dar respuesta a la repitencia y el abandono. Estas ofertas favorecen la reincorporación de los jóvenes a la escuela, flexibilizan lo dispuesto por la escuela tradicional en lo referente al abordaje del currículum y acompañan de manera intensiva el recorrido de los estudiantes por la escuela. Un ejemplo son los ya mencionados Cesaj,¹² creados en el año 2008. La propuesta apunta al reingreso y la aceleración de las trayectorias escolares para jóvenes de entre 15 y 18 años que están fuera del sistema educativo. Permite la acreditación del ciclo básico y su posterior inclusión en el ciclo superior de la escuela media común. Sus estudiantes pueden recibir talleres de formación laboral, se les reconocen las trayectorias escolares previas y se aprueba por materia. En esta misma línea, también por iniciativa de las propias escuelas a partir de un autodiagnóstico institucional, existen experiencias alternativas que se llevan a cabo mediante un trabajo articulado entre docentes, equipos de orientación escolar, directores, inspectores y

9. A las estudiantes embarazadas se les otorgan treinta inasistencias justificadas y a los alumnos padres, tres.

10. En conformidad con la Ley N° 11273 (1992).

11. Ley Provincial N° 14581, que garantiza y promueve la creación de centros estudiantiles en escuelas de nivel medio y en institutos terciarios.

12. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se crearon las Escuelas de Reingreso en el año 2004, que se proponen modificar y ampliar las posibilidades inclusivas de las escuelas medias. Están destinadas a estudiantes que han abandonado la escuela –por lo menos con un año de antigüedad en el momento de la inscripción–, con no menos de 16 años y no más de 18.

la Dirección de la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Algunas de ellas se denominaron: Peinado de listado, Libre deuda, *Per saltum* y *Bypass*.¹³

Peinado de listado se focaliza en ofrecer dentro de la institución un espacio donde se enseñe y repasen los contenidos de las materias adeudadas. Por su parte, Libre deuda está orientada a que aquellos estudiantes que no han obtenido un promedio de siete en el primer trimestre puedan mejorarlo con trabajos prácticos en el transcurso de los trimestres subsiguientes, evitando así que se lleven las materias a diciembre y febrero. *Per saltum* es una propuesta para que los estudiantes que han repetido algún año continúen cursando el que les correspondiera y solo recurran las materias desaprobadas. Por último, la experiencia de *Bypass* propone una cursada alternativa con la cuatrimestralización de las materias: el estudiante va obteniendo logros graduales y fortaleciendo su autoconfianza. Según Bracchi,¹⁴ «este tipo de experiencias, ante todo, reconocen el saber aprendido y, por tanto, respetan las trayectorias por las cuales los estudiantes van construyendo sus itinerarios. Estas experiencias inclusivas ponen en evidencia que la repitencia niega lo aprendido».

La ex funcionaria también hace hincapié en generar un tipo de escuela que se centre en las trayectorias educativas de los estudiantes, ya que considera antigua la educación pensada para grupos homogéneos. Subraya que los estudiantes actuales son heterogéneos en sus biografías, con múltiples características, disímiles entre sí y con caminos educativos diversos, por lo que requieren de escuelas que estén atentas a sus necesidades y acompañen el proceso de aprendizaje.

Las características de la escuela tradicional han marcado al conjunto de la población de nuestro país, creando un fuerte imaginario social sobre su rol. La repitencia, desde el sentido común, suele justificarse con un enfoque conservador, naturalizado en muchas instituciones escolares que intentan responder al mandato de ser un establecimiento exigente: es entendida como símbolo de excelencia académica. Quienes la promueven, implícita o explícitamente, conciben peligroso facilitar las condiciones de cursada. No logran cuestionar las propuestas de enseñanza y los modos de evaluación y promoción existentes. Estos enfoques entienden que las prácticas alternativas e inclusivas de educación abonan en el estudiante prácticas «facilistas». Para ellos, la noción de recurrir un año garantiza la buena calidad educativa y los resultados por méritos son sobrevalorados. En este sentido, la repitencia se convierte en un excelente dispositivo punitivo. Estos discursos eluden que volver a cursar lo ya realizado promueve el abandono. De esta manera, el futuro de los jóvenes queda librado al azar, sobre todo el de aquellos pertenecientes a sectores sociales más vulnerables.

En un contexto de obligatoriedad del nivel secundario, resulta imperioso desnaturalizar la noción de repitencia escolar. Este tipo de práctica, que responde a

13. Bracchi, Claudia, «La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad», en *Revista Novedades Educativas*, n° 283, Buenos Aires, julio de 2014.

14. Bracchi, Claudia, *Repetir y merecer. Notas para (re) pensar la escuela secundaria obligatoria y para todos*, Buenos Aires, Observatorio de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), 2016.

una matriz selectiva, entra en tensión con una escuela que reconoce el derecho de todos los jóvenes a acceder a ella. Si la propuesta es recurrir únicamente lo que no se aprobó, reconocer lo aprendido, la heterogeneidad de las trayectorias y la importancia del grupo de pares, el pasaje por la escuela puede convertirse en una experiencia que asuma una relación significativa con el saber, además de garantizar el derecho a la educación. En este sentido, es preciso construir instituciones educativas en las que se reconozcan las demandas de los estudiantes, sus necesidades y, en lo posible, se dé respuesta a sus deseos. Serían escuelas en las que se trabaje por proyectos, se articulen los contenidos de las distintas disciplinas y en las que el arte opere de modo tal que permita educar la sensibilidad y las emociones de los estudiantes. No se trata de un trabajo a corto plazo; es una empresa que necesita para su ejecución de decisiones políticas, de la participación de la ciudadanía y de gran involucramiento y trabajo colectivo para centrar la atención en las trayectorias educativas de los jóvenes. Resulta necesario crear espacios en los que puedan fortalecerse las capacidades creativas, robustecer la autoestima y propiciar la producción de sujetos autónomos. Se trata de pensar una escuela donde la repitencia no sea una opción para relacionar a los estudiantes con el saber. Para ello se necesita de la gestión de un conjunto de políticas públicas en la que la inversión presupuestaria esté orientada a la formación docente, a horas docentes dedicadas al trabajo interdisciplinario y al acompañamiento de los jóvenes en la escuela. A su vez, es importante instalar este tipo de debates en la sociedad en su conjunto entre diferentes actores sociales (sindicatos, universidades, ONG, partidos políticos), propiciando un cambio en el imaginario social que actualmente concibe como legítimas las prácticas escolares de antaño, resguardadas en los discursos de la calidad educativa.

¿La secundaria debe formar emprendedores?

Julián Mónaco
(septiembre de 2018)

LOS CREADORES DE LA FUNDACIÓN EIDOS, Rodrigo Gallego y Agustín Batto, cuentan que su historia es la de dos amigos que querían cambiar la educación a través de un emprendimiento. A juzgar por su agenda de trabajo –o, mejor, por su Google Calendar–, tienen éxito. Entre 2015 y 2017, por ejemplo, llevaron adelante, junto a la Dirección General de Emprendedores (DGE) y al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, alrededor de ochenta talleres por año a través de «A emprender», un programa de sensibilización en emprendedorismo que alcanzó, en total, a cerca de 4.500 estudiantes de escuelas de educación media de gestión pública.¹

El camino de Gallego y Batto se inició diez años antes: en 2005 egresaron de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas «Sofía Esther Broquen de Spangenberg» –más conocida como «Lengüitas»– y, ya al día siguiente, empezaron a fantasear con llevar a las aulas la dinámica de un taller al que habían comenzado a asistir para competir –y ganar– en los Modelos de Naciones Unidas: una simulación del sistema de la ONU en la que los jóvenes son los protagonistas. «Para que te vaya bien, tenías que saber negociar, saber dar un discurso, ser empático, escribir bien. Era transdisciplinario –recuerda Gallego–. Además, era todo práctica: si aprendías un argumento, el desafío era poder decirlo en público». Pero lo que más los impactaba era la relación entre el profesor y los alumnos: «El profesor funcionaba como una *doula*: te ayudaba a parir la idea; y los alumnos no se quedaban callados, participaban un montón». Así también imagina Gallego a los talleristas de Eidos que desarrollan a «A emprender»: como a esas mujeres –las *doulas*– que acompañan espiritualmente a las familias durante el embarazo, el parto y el postparto, y que no necesariamente forman parte del campo de la medicina.

Los primeros pasos los dieron junto a la Universidad Torcuato Di Tella, cuando Gallego todavía cursaba en su Escuela de Derecho. Inicialmente, preparaban estudiantes secundarios para que participaran en los Modelos de Naciones

1. Urdinez, Micaela, «Creatividad en las aulas: cómo promover el espíritu emprendedor en los alumnos», en *La Nación*, Buenos Aires, 25 de septiembre de 2017.

Unidas. Después, empezaron a crear sus propias experiencias. Desde ese momento, el emprendimiento no paró de crecer: hoy, Eidos tiene su propia oficina en Palermo, en la que trabajan quince personas. Entre ellas, psicopedagogos y psicólogos. «Si bien es una fundación –explica Gallego–, trabajamos más como una *start up* (una empresa emergente que tiene posibilidades de escalar en un mercado dado). No tenemos donaciones. Ofrecemos consultorías y proyectos y hay personas u organizaciones que deciden fondarlos».

Su *portfolio* incluye trabajos con Microsoft, Accenture, Minerva y la Universidad de Silicon Valley. Pero también con diferentes agencias del sector público. Además de «A emprender», con la DGE desarrollan el Laboratorio Joven de Innovación Social, cuya edición 2017 se extendió durante dos meses, contó con la participación de 53 jóvenes de entre 18 y 24 años y finalizó con una ronda de inversión simulada, en la que cada uno de los doce grupos debió *pitchear* –«vender» con muy pocas palabras y en muy poco tiempo– su emprendimiento.

En materia de formación docente, Educación los convocó para trabajar, también, en el programa «Emprendedorismo para el aprendizaje». A comienzos de este año, «un formador CEO, un *Senior* y un *Junior* –tres estratos característicos del mundo empresarial actual con diferentes capacidades de toma de decisiones, experiencia en la empresa e ingresos percibidos en cada caso– recibieron a cuarenta docentes de escuelas públicas a lo largo de seis sábados, en clases de tres horas. «Lo que buscamos –explica Gallego– es que los profesores se pongan en el papel de emprendedores educativos dentro de sus clases y creen contenido interdisciplinario y creativo para explicar su contenido formal. Los profesores crean la idea, hacen el prototipo y ejecutan con nosotros».

También trabajan en una aplicación llamada «Mi maletín» que les encargó la cartera de Educación de la Nación y subirán a Educ.ar este año. «Con muy poca conexión –cuenta Gallego– cualquier profesor de la Argentina, aunque esté en una escuela rural o muy alejada, va a poder descargar secuencias didácticas para enseñar habilidades como creatividad, resiliencia, empatía y comunicación, sin necesidad de tener un proyector o una computadora. Estas habilidades no se pueden enseñar de modo tradicional: los chicos tienen que pasar por un emprendimiento, una experiencia, para adquirirlas». De ahí que, cuando se le pregunta qué es el emprendedorismo, Gallego se apura en remarcar que desde Eidos no piensan en que se trate de un «fin en sí mismo».

Con Educación de la Nación también visitaron –solo en 2017– Río Negro, La Pampa, Mar del Plata, Jujuy y Mendoza, con una propuesta de sensibilización en emprendedorismo. «Fueron encuentros cortos –completa Gallego–. Para detonar ideas. No se trabajó tan profundo como en otros proyectos. Pero sirvió un montón para que los estudiantes empezaran a visualizar qué querían hacer de su vida y qué necesitaban para lograrlo».

Se sabe que toda historia forma parte de una historia mayor. También la de Eidos. De esa historia más amplia da cuenta Noël Zemborain, la directora ejecutiva de Junior Achievement Argentina, una fundación con sedes en Buenos Aires, Córdoba, Jujuy, Mendoza, Santa Fe, Salta y Tucumán que –de acuerdo con sus propios datos–, desde que abrió sus puertas en 1991, desarrolló programas en las

23 provincias del país –y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires– que alcanzaron a más de 900.000 estudiantes. Sus líneas de trabajo principales son tres: Preparación para el trabajo, Emprendimiento y Educación financiera. «Hace 25 años, hablar de emprendedorismo era muy novedoso –explica Zemborain–. No era lo que se escuchaba. Pero hoy ya empieza a formar parte de los planes de estudio. Algo de este espíritu aparece en el programa Secundaria 2030 y también en el proyecto Secundaria del Futuro. Hay más iniciativa. Todavía falta. Pero es muy bueno que el emprendedorismo empiece a incluirse como parte de la conversación sobre la escuela».

En esta conversación, participan actores esperados, como el Estado y las gremiales docentes, pero también actores que llaman la atención –porque su aparición es novedosa o por la importancia que adquirieron en el último tiempo–, entre ellos fundaciones como Eidos y Junior Achievement Argentina. El avance del emprendedorismo reabre debates clásicos de la escuela media: por ejemplo, la relación con el mundo del trabajo (y con el afuera en general) y el perfil de egresado que esta debe formar; pero también nuevos, por ejemplo, la propia participación de fundaciones como estas en las aulas. Y si la conversación se vuelve encendida, es –al menos en parte– porque la propia caracterización de la figura del «emprendedor» depende de posicionamientos sobre buena parte de estos debates.

CREAR EL PROPIO TRABAJO

A comienzos del 2016, el actual senador por la Provincia de Buenos Aires Esteban Bullrich –en ese momento al frente del flamante Ministerio de Educación y Deportes– remarcó en su presentación ante la Cámara de Diputados la necesidad de que los jóvenes contaran con acceso al emprendedorismo para que también tuvieran la opción de crear su propio trabajo, y no solo la de ir a buscarlo. No se trataba de un mero «adorno» discursivo. Dos años antes, el Ministerio de Educación porteño –a cargo del propio Bullrich– colocó el lema «Emprendedores del aprendizaje para la vida» en la portada del Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria (NES). El primero en la historia de la Ciudad. Buena parte del equipo que trabajó en ese documento impulsó el proyecto Secundaria 2030.

El diseño contiene un apartado específico titulado «Emprendedorismo», en el que se argumenta que las ocho aptitudes definidas como necesarias para vivir en el siglo XXI –entre ellas, la comunicación, la resolución de problemas y conflictos y la interacción social y el trabajo colaborativo– coinciden punto por punto con las buscadas en la formación de un emprendedor. De acuerdo con esta definición, un egresado del nivel secundario que haya incorporado los principios del emprendedorismo podría hacer frente a las actuales exigencias de los estudios superiores, del mundo del trabajo y del desarrollo profesional.

En ese momento, Mercedes Miguel trabajaba como directora general de Planeamiento e Innovación Educativa. En la actualidad, se desempeña como secretaria de Innovación y Calidad Educativa, pero en Nación. La inclusión del

emprendedorismo en la NES –y también la de programación y robótica, explica Miguel– tuvo entre sus objetivos principales la búsqueda de un perfil de egresado en sintonía con las nuevas demandas del mundo del trabajo. De hecho, Educación trabajó en ese momento junto al entonces Ministerio de la Producción –a cargo de Andy Freire– y a la Dirección General de Emprendedores de la Ciudad. «Lo que hicimos –explica Miguel– fue poner el foco en ese alumno que egresa de la secundaria y que tiene que tener la capacidad de ser una persona con la libertad de elegir: si quiere trabajar en una empresa, si quiere trabajar en una actividad existente o si quiere generar un nuevo trabajo, una nueva actividad; si quiere ser él el que emprenda el desafío de generar un nuevo espacio, un nuevo servicio o un área de vacancia que puede haber allí donde vive».

Miguel argumenta que la inclusión del emprendedorismo en la NES responde, también, al objetivo de «revertir la bajísima tasa de egreso que tenemos en el país». Y explica: «Hoy los chicos se van por muchos motivos, pero hay un gran porcentaje que se va porque no encuentra ningún sentido en la escuela secundaria. Necesitamos una propuesta más atractiva, flexible, innovadora, que los apasione y los convoque a aprender. Entonces, el hecho de poner el foco en que ellos sean activos en su aprendizaje es fundamental».

CABALLO DE TROYA

En marzo de este año, la Confederación de los Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) participó, en el marco del Foro Social Mundial en Brasil, de un encuentro propuesto por la Internacional de la Educación –que nuclea a más de 34 millones de educadores de todo el mundo, afiliados a organizaciones sindicales de más de 100 países– y presidido por su par brasileña (la CNTEB), pensado para discutir distintas tendencias privatizadoras y mercantilizadoras de la educación a nivel mundial.

Allí, Miguel Duhalde, secretario de Educación de CTERA, presentó un documento –elaborado por la central sindical algunos meses antes– en el que el emprendedorismo es definido como un «caballo de Troya» que facilita la introducción de los valores del mercado en el aula. «Los informes presentados por colegas de Brasil, Europa y Kenia –recuerda Duhalde– coincidían en que el avance privatizador se da hoy de modo diferente al tradicional: por eso ya no se trata de mirar, solamente, el aumento de la matrícula de las escuelas privadas. Hay nuevas formas».

El documento de CTERA contiene, al menos, tres críticas principales frente a este «caballo de Troya». La primera de ellas puede considerarse una respuesta actual a una pregunta histórica: ¿qué debe hacer la escuela ante los valores extendidos y dominantes en cada época? Si la competencia y la meritocracia funcionan en la práctica (e incluso se las valida mediáticamente), ¿entonces debe enseñar a vivir competitiva y meritocráticamente? Se trata del tipo de preguntas que «parten aguas» y el documento de la CTERA responde a partir de una reflexión acerca del tipo de estudiante que la escuela pública prepara cuando participa en programas

como «A Emprender». «La formación de jóvenes emprendedores –se lee en el documento– tiene, entre sus objetivos principales, la socialización en concepciones económicas, políticas y sociales orientadas a la «generación de riqueza», antes que la discusión en torno a su distribución desigual en el marco del capitalismo actual».² Así, desde esta posición, por ejemplo, la resiliencia, la capacidad de sobreponerse al fracaso, que en el argumento de Gallego (Eidos) es presentada como una habilidad imprescindible para participar activamente en el mundo laboral del futuro, puede ser reinterpretada como la capacidad de «adaptarse» individualmente a cada nuevo embate de ese mundo –por caso, la tendencia a la contractualización del mercado de trabajo–, dejando a un lado la posibilidad de construir algún tipo de crítica o propuesta colectiva desde la escuela.

La segunda crítica hace hincapié en la introducción de lo privado en el ámbito de lo público. «Hoy hay una deslegitimación de lo público –afirma Duhalde–. Y una tendencia general de privatización, es decir, de ingresar al ámbito de lo público todo lo relacionado al concepto de la Nueva Gestión Pública, que tiene que ver con imitar los modelos empresariales y gerenciales para gestionar o conducir las escuelas y los procesos educativos. Es así que se han abierto indiscriminadamente las puertas de lo público a las ONG, las fundaciones y las empresas privadas, con distintos tipos de programas». Duhalde subraya, sobre todo, el peligro de que la formación docente o determinados procesos de enseñanza queden en manos de agentes no estatales. «Las escuelas necesitan nuevos roles docentes. Pero es el sistema de formación docente –puntualiza Duhalde– el que tiene que revisarse y pensar cuáles son los nuevos sujetos docentes que necesitamos formar para el contexto actual».

Respecto de este punto, Mercedes Miguel opina que «el tercer sector y el sector privado» tienen mucho que aportar a la hora de «recomponer» el vínculo entre la escuela y el mundo del trabajo. «Los docentes están muy abiertos a poder trabajar con otras mentes –sostiene–. Todo lo que tiene que ver con la interdisciplinariedad empieza por casa. Nosotros, a la hora de planificar políticas estratégicas, tenemos que sentarnos con distintas mentes, con distintas personas, con gente que pueda nutrirnos. Es muy típico del sistema educativo creer que los problemas y las soluciones están todos en la propia mesa chica. Eso es incorrecto, es errado. No funciona más así. El mundo nos está pidiendo cocreación, cotrabajo, participación, colaboratividad, generar ecosistemas, diálogos. Va hacia otro lugar. Y la escuela tiene que abrirse y dejarse permeable por eso». En cuanto a la formación docente, agrega: «Es nuestra prioridad. Sin ninguna duda, hay que revisar y revertir la formación de los docentes en la Argentina. No solamente para que estén alineados a esto que es un problema local pero que es absolutamente global –y lo vemos en el G20–: esta necesidad de unir a la escuela secundaria con el mundo del trabajo del futuro. La escuela tiene que poder responder a toda la demanda laboral que va a haber: la economía digital, los trabajos digitales, internet en todas las cosas, los nuevos servicios».

2. Duhalde, Miguel y Feldfeber, Myriam, *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*, Buenos Aires, Ediciones CTERA, 2016.

En abril de 2017, el Centro de Entrepreneurship del IEA Business School, perteneciente a la Universidad Austral, difundió los resultados locales del Monitor Global de Emprendedorismo, una investigación que rastrea el aporte de los emprendedores a la economía de cada país. Según el informe, la Tasa de Actividad Emprendedora creció diez puntos entre 2014 y 2016. Para la directora del Centro, Silvia Torres Carbonell, no se trata, sin embargo, de números necesariamente positivos: «Puede ser que la necesidad de emprender un negocio sea porque quienes lo hacen no encuentran posibilidades para insertarse en el mercado laboral». Aun cuando los datos del estudio deben ser relativizados (entre otras cosas, porque la mitad de los tres mil casos relevados eran porteños), la imagen ilustra una tercera crítica de la CTERA, que apunta a las transformaciones que sufre el mundo del trabajo en la actualidad y a cómo la escuela debe pararse frente a ellas. Así, desde esta posición, el estímulo al emprendedorismo en las aulas puede ser comprendido como parte de un proceso de escala global que excede a la escuela: el del debilitamiento del trabajo asalariado en favor del trabajo autónomo.

En este punto aparece, además, una cuestión de clase: ¿tienen los jóvenes de todas las clases sociales las mismas posibilidades de elección entre un trabajo asalariado y una *vida emprendedora*?

En la letra del propio informe: «El *emprendizaje* –neologismo que combina *emprender* y *aprender*– se propone generar, tanto en estudiantes como en docentes, la capacidad de aprender a emprender, para que se sientan capaces por sí mismos de generar un trabajo. Ya no el Estado, ya no el sector productivo: los jóvenes». ³ En este sentido, la legisladora porteña por el Frente de Izquierda y de los Trabajadores (FIT), Laura Marrone, recuerda una escena reciente, en la que un CEO de una empresa de servicios educativos mencionó en un congreso que «vamos a un mundo de trabajadores autónomos y que la relación del Estado es con emprendedores que presenten proyectos. Ya no una relación laboral como hasta ahora».

Mercedes Miguel asegura que, cuando se piensa la relación entre la escuela y el mundo del trabajo, muchas veces aparece un «tabú». Pero que existen dos leyes –«que no las escribimos nosotros»– que indican cómo debe ser esa relación: «La Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Técnico-Profesional promueven que los alumnos tengan prácticas profesionalizantes en los últimos años de la escuela. Se trata de lograr que los jóvenes le encuentren sentido a eso que están aprendiendo en la escuela. Porque cuando terminan, empieza su vida. Y tienen que ser autónomos y capaces de poder llevarla adelante con capacidad, con alegría y con libertad. Y si no los formamos en el sistema educativo, ¿quién lo va a hacer?»

3. Duhalde, M. y Feldfeber, M., *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*, op. cit.

¿Cuánto vale hoy el título secundario?

Agustina María Corica
(julio de 2019)

LOS MODOS EN QUE SE DA LA TRANSICIÓN entre la etapa educativa y el ingreso al mundo del trabajo son significativos en el desarrollo biográfico de los jóvenes, con implicancias no solo en su presente sino también en su futuro. En ese sentido, el momento posterior a la finalización de la escuela secundaria cobra particular importancia para los egresados. No obstante, un estudio sobre quienes terminaron el secundario en 2016, elaborado por el Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica (UNIPE), demuestra que esos jóvenes recibieron un título que puede garantizarles la continuidad en los estudios superiores, pero no el acceso a trabajos registrados y estables.¹

La investigación también advierte que ese diploma tiene valores diferenciales según el hogar de proveniencia. Aquellos que pertenecen a familias de bajos ingresos, por ejemplo, padecieron mayores dificultades tanto para continuar estudiando como para conseguir trabajo. Al mismo tiempo, quienes pertenecen a sectores medios y altos pudieron, en forma mayoritaria, estudiar como actividad exclusiva.

El trabajo deja en claro, además, que hay diferencias entre los egresados del secundario según la región que habitan. Mientras los residentes en el norte y en el sur del país poseen menos posibilidades de iniciar sus carreras universitarias, aquellos que viven en la zona pampeana y el Gran Buenos Aires pueden privilegiar los estudios superiores. En uno y otro caso, las oportunidades laborales en los primeros tiempos posegreso se dan –en la amplia mayoría de casos– en trabajos precarios e inestables, pero esta situación se profundiza en las regiones del noreste (NEA) o del noroeste (NOA) del país.

En el primer año posegreso, el 45% de los jóvenes continúa estudiando, mientras que el 55% no asiste a ningún establecimiento educativo. La situación de cursada es asimétrica según el sector social del cual provienen: en los segmentos altos la concurrencia es casi del 70%; en los medios llega al 55%; y en los bajos apenas trepa al 34%. En este punto, si consideramos las diversas regiones del

1. La investigación se realizó a partir de datos proporcionados por la Encuesta Permanente de Hogares del Indec del cuarto trimestre de 2017 y abarca a los 31 aglomerados urbanos de la encuesta.

país, las diferencias tienden a diluirse. Mientras que en el Gran Buenos Aires estudia el 42% de los jóvenes, en la región Pampeana lo hace el 47%, y el 46% en el NEA y en el NOA. El índice sube un poco, no demasiado, en la región Cuyano-patagónica, donde llega al 53%.

De aquellos que continuaron estudiando tras obtener el título secundario, casi el 100% de quienes pertenecen a los sectores socioeconómicos altos continúan carreras universitarias (apenas un 2% cursa carreras terciarias). En cambio, entre los egresados de los sectores medios y bajos que siguieron cursando, solo el 68% lo hace en casas de altos estudios. El otro 32% continuó su formación en institutos terciarios. Más allá de esta distinción entre estratos sociales, los sectores socioeconómicos bajos presentan en la última década notables mejoras en el acceso a carreras universitarias, asimilándose de a poco al histórico comportamiento de las franjas medias.²

Las regiones que cuentan con mayor porcentaje de egresados en 2016 que asisten a carreras universitarias son la Pampeana y el Gran Buenos Aires, con más de un 80%; mientras que el NEA, el NOA y la zona Cuyano-patagónica alcanzan el 70%.

SITUACIÓN LABORAL

La situación laboral de los jóvenes al año de haber finalizado los estudios secundarios se caracteriza por la alta inactividad: casi el 60% no trabaja (entre ellos, 68% de las egresadas y 47% de los egresados). Además, casi el 20% busca trabajo, es decir, está desocupado. Esta porción es mayor entre los jóvenes de los sectores bajos (26%) que en los sectores medios (13%) y altos (10%). De los egresados ocupados, el 21% tiene trabajos por cuenta propia. Los que realizan labores con plena ocupación horaria llegan al 57%, y un 27% es subocupado, es decir, trabajan pocas horas semanales y buscan empleos para complementar sus ingresos y mejorar sus niveles de vida. Los empleos que consiguen los jóvenes son –en su mayoría (70%)– en condiciones de desprotección, sin vacaciones pagas, sin aguinaldo, sin días pagos por enfermedad, sin obra social y sin aportes jubilatorios. Por lo tanto, puede inferirse que el título secundario no es suficiente para insertarse laboralmente en empleos de calidad.

El estudio también revela que los jóvenes realizan distintas actividades: especialmente combinan su tiempo entre el estudio y el trabajo. Pero no todos lo hacen al mismo tiempo, y menos aún en las mismas condiciones y con igual intensidad. Según los datos procesados, se encuentran grandes diferencias en la distribución de estas actividades según los quintiles de ingresos del hogar de pertenencia. Los jóvenes de los quintiles más bajos son los que, al año de haber egresado, mayo-

2. «Nuevos estudiantes, más graduados, desarrollo de la investigación, alto prestigio social... ¿Por qué están cuestionadas las universidades públicas?», en *El Observador*, Dossier del Observatorio Educativo de la UNIFE, año 2, n° 6, Buenos Aires, UNIFE, agosto de 2016.

ritariamente no estudian ni trabajan (46,9%); en oposición a lo que ocurre con los jóvenes de los quintiles medios y altos, quienes en su mayoría se encuentran estudiando como actividad exclusiva (43,6% y 45%, respectivamente).

De los jóvenes de los quintiles bajos, casi la mitad de los que no estudian ni trabajan (Ni-Ni) buscan empleo (21,8%), es decir, que la inactividad no sería «voluntaria» sino contingente, hasta tanto logren su objetivo.

Asimismo, y desmitificando la idea de que las jóvenes dejan de estudiar y no se incorporan al mercado para dedicarse a la maternidad y a las tareas domésticas, los datos procesados de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) sobre los egresados de 2016 dan cuenta de que existe paridad de género entre los Ni-Ni: 38% tanto del total de varones como de mujeres. El dato deja entrever la situación transitoria de Ni-Ni en el primer año de egreso, que puede estar vinculada con la búsqueda laboral y de estudio (los jóvenes se toman un tiempo para pensar qué estudiar). Sin dudas, el primer año posegreso es de definiciones e incertidumbre.

El análisis del grupo de jóvenes sobre el que se realizó el estudio da cuenta de que el 60% de quienes egresaron del secundario en 2016 vivía en el Gran Buenos Aires; el 17%, en la región Pampeana; y, en menor proporción, en el NOE (9%), el NOA (6%) y en la región Patagónica (3%). En el Gran Buenos Aires, la proporción de egresados sobre el universo de varones y de mujeres en condiciones de hacerlo es similar (57% y 59%, respectivamente). Lo mismo ocurre en el Noreste y en la Patagonia. En cambio, hay mayores diferencias en la región Pampeana, donde finalizaron sus estudios más varones (21%) que mujeres (14%). La situación resulta inversa en el NOA, donde hay mayor proporción de egresadas sobre el total de mujeres (11%) que sobre el conjunto de varones (8%). Más del 30% de los jóvenes –en su mayoría varones– termina el secundario luego de los veinte años, hecho que da cuenta del alargamiento del tiempo necesario para la obtención del título.

¿QUÉ ES SER JOVEN?

Sin duda, las circunstancias políticas, económicas y sociales de cada época le imprimen efectos diversos a la etapa posegreso. Hoy, además, se suma que la juventud vive en un contexto de inseguridades y riesgos mayores a los de las generaciones anteriores. La soledad y la autorresponsabilidad son elementos que caracterizan la «nueva condición juvenil». En la actualidad, la transición que se inicia al finalizar el secundario se diversifica: dejan de producirse procesos lineales que generaban biografías normalizadas; ahora predominan las trayectorias «desestandarizadas».³

En las múltiples investigaciones académicas que se llevaron adelante sobre los años inmediatos al posegreso, pueden identificarse cinco aspectos claves que

3. López Blasco, Andreu, *Families and Transitions in Europe. Qualitative Survey. National Report Spain. FATE-EU Project*, Coleraine, University of Ulster, 2003; y Walther, Andreas y Stauber, Barbara, «De-standardised Pathways to Adulthood: European Perspectives on Informal Learning in Informal Networks», en *Revista de Sociología*, vol. 79, Barcelona, enero de 2006, pp. 241-262.

los caracterizan. La primera tendencia detectada consiste en que la transición educación-trabajo se alarga cada vez más en el tiempo y ahora adquiere formas multifacéticas y variadas, según cada estudiante y su ámbito social y de residencia. Esta realidad trae aparejadas nuevas fronteras para lo que históricamente fue considerado «juventud» en las sociedades modernas occidentales, tanto en lo que se refiere a la banda etaria que la contiene como a los rituales de pasaje. En este sentido, es bueno recordar que el espacio y el tiempo son dos elementos que delimitan la definición de la «condición juvenil», entendida en esencia como el proceso de transición profesional (escuela-trabajo-profesión) y de transición familiar (emancipación del domicilio parental y pasaje al domicilio propio).

La segunda característica se refiere al avance de la inclusión educativa y la ampliación de la obligatoriedad en distintos niveles de la enseñanza formal. La obligatoriedad del secundario posibilitó también la ampliación del acceso a los estudios del nivel superior, aun en los estratos socioeconómicos más bajos. Esta nueva situación da cuenta, a su vez, de una democratización en el acceso al conocimiento.

En concordancia con las conclusiones de la investigación mencionada, en tercer lugar pueden mencionarse el avance de formas atípicas de empleo y desempleo, el aumento de la precarización y de la informalidad, entre otras características. Si bien la tasa de escolarización ha crecido, ello no ha implicado una mejora en la situación laboral, lo que determina la cuarta característica en la que coinciden la mayoría de los trabajos de campo: el título secundario ya no garantiza la inserción laboral a empleos registrados y estables. Esta nueva realidad pone en cuestión teorías –como la del capital humano– que señalan que, con mayor nivel educativo, las personas obtendrían mejores ingresos y posiciones laborales.

La última tendencia que define a estos jóvenes es la incertidumbre. Este síntoma de cambio generacional no es del todo novedoso. Aparece en los años setenta, con el quiebre del pleno empleo, y se profundiza en los noventa y en lo que va de este siglo. En este sentido, los nuevos tiempos de la transición tienen implicancias en el presente y también a futuro. Se parte del supuesto de que la acumulación de experiencias de trabajo resulta un acervo positivo a la hora de familiarizarse con el desempeño de tareas laborales, aprender de ese entorno y establecer contactos que generen capital social. No obstante, es cuestionable que las experiencias precarias aporten al desarrollo de trayectorias con movilidades ascendentes en trabajos estables y de calidad. Estudios recientes demuestran que las experiencias de los primeros tramos impactan sobre las futuras posiciones en el mercado de trabajo. Si bien los indicadores hoy demuestran que el título secundario parece devaluado para ingresar en el mercado laboral de calidad, hay una situación aun peor a la hora de insertarse en ese mundo: no haber finalizado la escuela media.⁴

4. Corica, Agustina y Otero, Analía, «Después de estudiar, estudio... Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media», en *Revista Población & Sociedad*, n° 24, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa, 2017; y Gontero, Sonia y Weller, Jurgen, «¿Estudias o trabajas? El largo camino hacia la independencia económica de los jóvenes de América Latina», *Serie Macroeconomía del desarrollo* n° 169, Santiago de Chile, Cepal, 2015.

La explosión de la educación técnica

Diego Herrera
(julio de 2015)

LA MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL estalló: creció un 25,2% entre 2003 y 2013.¹ Las 3.086 instituciones de la modalidad reciben a 1.108.649 estudiantes de todo el país en sus tres niveles: secundario, superior y de formación profesional. Los 611.202 estudiantes de la escuela secundaria técnica –de los cuales solo el 9,65% concurre a colegios privados– representan el 17,6% del total de la educación secundaria común.² El número resulta significativo: casi una quinta parte de los adolescentes del país se forman en escuelas técnicas y las mujeres pasaron a representar un 32,3% de su matrícula. ¿Cómo explicar este fenómeno luego de que la Ley Federal de Educación (1993), con la implementación del Polimodal, dejara a esta modalidad al borde de la extinción? ¿Quiénes son estos nuevos estudiantes?

La Ley N° 26058 de Educación Técnico-Profesional (LETP), sancionada en 2005, cuando Daniel Filmus era ministro de Educación de la Nación, fue el primer paso para resucitar la modalidad. La norma buscaba responder a la creciente demanda de técnicos propiciada por un nuevo proceso de sustitución de importaciones. Filmus explica que, contra toda lógica, la nueva legislación se sancionó de urgencia, antes de que se aprobara una nueva Ley de Educación Nacional (2006), debido a que los sectores empresarios reclamaban la formación de técnicos para sus fábricas. Entonces, la mayor demanda de egresados podría ser una primera y poderosa explicación para el aumento de la matrícula de esta modalidad.

Sin embargo, algunos de los instrumentos específicos que creó la LETP también pueden haber influido en la recuperación de la escuela técnica. Indudablemente, la herramienta central que presentó la nueva ley fue el Fondo Nacional para la modalidad, que destina un mínimo del 0,2% del presupuesto anual consolidado a estos establecimientos. La medida significó, según el Instituto

1. Los datos consignados fueron producidos por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) y están actualizados al año 2013.

2. Las cifras de la secundaria común no contemplan las modalidades de educación especial y de adultos.

Nacional de Educación Tecnológica (INET), una inversión acumulada cercana a los 7.500 millones de pesos entre 2005 y 2015.

La LETP también dio origen a otras herramientas que permitieron ordenar el sistema de educación técnico-profesional y le asignó un rol central de dirección al INET, que depende directamente del Ministerio de Educación de la Nación. Si bien este organismo había sido creado en 1995, a partir de 2006 estuvo al frente de la ejecución de los cambios más significativos en la modalidad. El Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico-Profesional permitió conocer cuántas escuelas de este tipo existen en el país. Eduardo Aragundi, director del INET, cuenta que en el 2003 se desconocía el número y distribución de los establecimientos. Además, se llevó adelante un proceso de homologación que estableció marcos de referencia únicos para que las distintas jurisdicciones desarrollen sus planes de estudio. «Cada provincia –explica Aragundi– puede tener su propio plan de estudio, pero hay un marco de referencia mínimo que las provincias deben respetar para que los títulos tengan validez nacional». Por último, la LETP creó el Catálogo Nacional de Certificados y Títulos y el INET lo hizo público en 2013. Allí se puede consultar qué instituciones expiden títulos con validez nacional y dónde se ofrece cada especialidad.

Lógicamente, una mayor demanda de mano de obra calificada hizo que la modalidad fuera más atractiva para los estudiantes y sus familias. El INET, mediante la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados, realizó un seguimiento hasta 2013 de los 44.433 estudiantes que habían cursado su último año de la escuela secundaria técnica en el 2009. Cuando se comparan los datos obtenidos con los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares del cuarto trimestre de 2013, la modalidad técnica muestra una mejor posición de sus egresados en el mercado laboral. Si el 59,4% de los jóvenes de 21 a 23 años con al menos el secundario completo trabajan o buscan activamente empleo, el porcentaje de los egresados de las escuelas técnico-profesionales en esta condición asciende al 76,9%. Además, un 81,9% de sus egresados obtienen empleos calificados contra un 69,1% del promedio general.

De acuerdo con los datos producidos por el INET, la escuela técnica también prepararía mejor para la continuidad de estudios superiores. El 71,7% de las mujeres y el 59,2% de los varones egresados de estas instituciones continúan estudios superiores y contrastan con el 53,9% y el 44,7% del promedio general. Así, la modalidad técnica abandona como función privilegiada la formación de trabajadores manuales que habían tenido las escuelas de artes y oficios del primer gobierno de Hipólito Yrigoyen y las escuelas-fábrica impulsadas durante el primer peronismo.³ Rubén Cacheiro, director de la Escuela de Educación

3. Un recorrido más detallado de la historia de la educación técnica puede encontrarse en el documento «La educación técnica en la Argentina», de Bottinelli, Leandro y Sleiman, Cecilia, publicado por el Observatorio Educativo de la UNICE. Disponible en: <<https://docplayer.es/97585864-El-observador-la-educacion-tecnica-en-la-argentina-dossier-del-observatorio-educativo-de-la-unice-unice-observatorio-educativo.html>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

Secundaria Técnica N° 1 de Junín, da cuenta de este fenómeno: «En la década del setenta, el 80% de los graduados se quedaba trabajando en las empresas y el 20% se iba a estudiar. Hoy la historia cambió y nos queda un remanente muy escaso de egresados para introducir en el mercado laboral. A veces, le digo en broma al decano de la Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires que por culpa de la Universidad no podemos satisfacer la necesidad de mano de obra de la región».

Mediante la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados, el INET detectó que 12.000 de los 44.000 estudiantes que habían cursado su último año de la secundaria en 2009 aún no habían logrado egresar en 2011. Otros 6.000 lograron completar sus estudios recién en 2013. Esta dificultad para la culminación de los estudios intentó resolverse con el Programa FinEsTec, destinado a aquellos estudiantes que adeudan materias del secundario técnico. Por otra parte, según los datos relevados en 2013, el 45,5% se graduó con 21 años y el 35,7%, con 22.

El INET aún no ha publicado datos sobre aquellos jóvenes que abandonan sus estudios tempranamente. En este sentido, la dificultad para realizar un diagnóstico sobre la problemática del desgranamiento de la matrícula es similar a la del resto del nivel secundario. Los datos que da el director de la Escuela Técnica N° 1 de Junín proveen una aproximación a la magnitud del fenómeno: de los 150 alumnos que ingresan a primer año, solo setenta u ochenta llegan al séptimo. Es decir, la mitad de los chicos abandona sus estudios o, al menos, la modalidad técnica.

Hace varias décadas se demostró que las condiciones sociales y educativas de los estudiantes resultan muy significativas en la trayectoria escolar. A esto se suma un escenario en el que la escuela pública se encuentra fuertemente fragmentada, hasta el punto en que no sería desatinado hablar de «escuelas públicas». Las ex escuelas nacionales o las que dependen de universidades nacionales suelen recibir mayoritariamente a aquellos jóvenes de contextos sociales más favorecidos. En cambio, los que menos tienen se concentran en las instituciones de la periferia, de creación más reciente. Haría falta indagar qué lugar ocupan las escuelas técnicas en este circuito diferenciado de educación pública secundaria. Si estas instituciones están formando prioritariamente para la continuidad de estudios superiores, es posible deducir que nuevos sectores sociales están accediendo a la Universidad, pero también que los egresados de estas escuelas pertenecen, en una proporción importante, a las clases medias.

Los discursos instalados en muchos de estos establecimientos sobre la necesidad de mantener «una alta exigencia académica» pueden enmascarar mecanismos de expulsión de sectores populares que están menos entrenados para este tipo de «exigencias». Es probable, además, que muchas escuelas con historia y tradición se resistan a la obligatoriedad del nivel secundario, independientemente de las instrucciones que reciben desde el Ministerio de Educación de la Nación y del INET. Los estudiantes de la escuela técnica que lo necesitan reciben la asignación universal por hijo y las escuelas técnicas

disponen de dinero del Estado nacional para comprar los insumos que demandan los distintos talleres. Sin embargo, dado que se trata de una modalidad de doble turno, quizá se requiera de un apoyo adicional para aquellos jóvenes que se ven obligados a aportar a la economía familiar o ayudar con las tareas domésticas.

[*Nota de actualización:* entre 2013 y 2017, la matrícula de la escuela secundaria técnica continuó en ascenso y pasó de 611.202 a 670.075 estudiantes. Esto representa el 18% del total de la educación secundaria común.]

[*Nota de actualización:* de acuerdo con el Observatorio Educativo de la UNIPE, el fondo destinado al INET por el Estado nacional representó, en 2019, apenas el 0,1% de los ingresos públicos. Es decir, la mitad de lo que estipula la LETP.]

Enseñar y estudiar en escuelas rurales

Mariana Liceaga y Julián Mónaco
(abril de 2017)

HOY, COMO MUCHAS OTRAS MAÑANAS desde hace seis años, Claudia Barbé hizo dedo para llegar un rato antes de las ocho y abrir la Escuela Primaria N° 14 de Punta Piedras: un paraje sobre un tramo no asfaltado de la Ruta Provincial N° 11, en Buenos Aires. A un lado del camino, el Parque Costero del Sur en la ribera del Río de la Plata; al otro, grandes estancias. Claudia Barbé es auxiliar de esa escuela, pero también prepara el desayuno y el almuerzo, hace las compras, limpia y... abre la puerta.

–Al aceptar esta función una sabe que se hace cargo de todo –dirá.

Claudia vive en Punta Indio, una localidad a veinticinco kilómetros de su trabajo. Después de un día de lluvia, elige dejar el auto en su casa.

–Si está feo, prefiero ir caminando por el huellón.

Esta mañana, apenas entró a la escuela, barrió las conchillas que se habían juntado en el piso. Las puertas no tienen burletes y el viento, aunque sopló poco, las metió hacia adentro. Después preparó el desayuno para que estuviera listo cuando llegaran los seis estudiantes.

–Son poquitos, los puedo malcriar, les doy lo que le gusta a cada uno.

Araceli y Jeremías eligieron mate cocido, Vanina, Facu y Leo, leche chocolatada, y Vicky, mate. También comieron bizcochuelo, alfajores, galletitas y barritas de cereal. Los seis estudiantes vienen de distintos lugares del país: sus padres perdieron el trabajo en Misiones, Corrientes o Formosa y llegaron acá porque consiguieron uno.

–Somos como una gran familia. Crié a dos hijas y me siento igual que cuando venían sus amigos a casa.

La Escuela Primaria N° 14 es una de las doce escuelas rurales que integran el Distrito Escolar N° 134 (o Punta Indio) de la Provincia de Buenos Aires, que también incluye otros tres establecimientos urbanos. Su edificio pertenece a la Dirección Provincial de Escuelas, a diferencia de la Escuela N° 10, que funciona en un espacio cedido dentro de una estancia que se llama Rancho Barreto, o de la N° 16, que está dentro de otra estancia, la San Ramón. En esa, para llegar al aula, los estudiantes, la docente y la auxiliar tienen que atravesar siete tranqueras. Durante las horas de clase, sus dueños ordenan mantenerlas sin candados. Así lo explica Andrea Arturi, inspectora en este distrito desde hace ocho años, en el bar de una estación de servicio que está sobre la Ruta Provincial N° 36.

–Es más práctico que venga con ustedes que darles las indicaciones por WhatsApp –dice.

La modalidad rural se implementó como tal con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006. Representa el 9% de la matrícula total del país, con 129.000 alumnos en el nivel inicial, 449.000 en primaria y 263.000 en secundaria, distribuidos en alrededor de 12.000 escuelas. Técnicamente, una escuela es considerada rural cuando está localizada en un territorio en el que vive una población de hasta dos mil habitantes. El Indec define a estas comunidades como «rurales». Se trata, sin embargo, de un criterio que muchas veces es excedido por casos puntuales. Por ejemplo, existen escuelas en poblaciones de más de dos mil habitantes que tienen condiciones de aislamiento. Y también sucede que escuelas que según el Indec serían rurales dejan de serlo en los hechos porque los pueblos crecen y adquieren características más urbanas.

–La modalidad tiene un aislamiento que parece que copiara el terreno, las escuelas tienen poca visibilidad, como cuando vas por la ruta y no las ves –dirá unos días más tarde, en su oficina del Ministerio en la calle Pizzurno, Alicia Fregonese, coordinadora nacional de la Modalidad Rural hasta febrero de 2017.

LLEGAR A CLASE

El problema del traslado de los docentes, los auxiliares y los estudiantes es central en la modalidad. Vicky, una de las estudiantes de la escuela de Punta Piedras, tiene once años. Casi todos los días llega en uno de los autos que pone el Estado provincial para trasladar a los estudiantes.

–Vivo cinco kilómetros más para abajo, por eso vengo en el taxi o con mi mamá –contará después.

Esos autos no siempre llegan hasta la puerta de la casa de los alumnos, por eso, si viven muy lejos del camino principal, tienen que ir a pie o a caballo hasta un punto de encuentro, salvo que sus padres tengan movilidad propia. Los días de lluvia muchas veces faltan y se quedan en casa trabajando.

–Para eso es el cuaderno de contingencia, donde tenemos tareas para hacer –explica Vicky.

Arturi, la inspectora, se traslada de escuela en escuela a dedo, en remis o en transporte público, si hay. Dice que cuando empezó a trabajar en Verónica –la ciudad cabecera de este distrito, que abarca cincuenta kilómetros a la redonda–, nadie tenía idea sobre cómo llegar a algunos establecimientos y tuvo que aprenderlo sola. Ahora la ayuda la experiencia: conoce tanto y tan bien el movimiento cotidiano que aprovecha los viajes de los maestros de Educación Física, Música y Artes para llegar hasta aquellas escuelas que están muy alejadas.

–A veces las autoridades te piden cosas de un día para el otro y no son conscientes de dónde está cada escuela. Ahí salgo con las jinetas bien puestas y les digo: «Esto no es una ciudad donde apretamos un botón y tenemos la información que piden».

Avanzamos por la ruta. Ya dejamos atrás un recreo sobre el río. Pasamos, también, por una zona nueva de quintas donde hay invernaderos que venden su cosecha en el Mercado Central y por la Base Aeronaval Punta Indio. Allí funcionó un centro clandestino en la última dictadura cívico-militar. El último tramo de la ruta es de ripio. Cada escuela rural ocupa una categoría en una escala construida sobre la base de criterios indicados por la provincia a la que pertenece. En Entre Ríos, por ejemplo, la variable de mayor peso es la matrícula. En otras jurisdicciones, es la distancia respecto a un centro urbano. Que una escuela sea de una u otra categoría es importante porque los docentes cobran un plus salarial y los establecimientos reciben distintos fondos de acuerdo a esa categoría. En Buenos Aires, hay cinco categorías que se establecen según la distancia a la que estén de un camino asfaltado.

La Escuela N° 14 pertenece a la quinta categoría: parece un puesto de una estancia, rodeada por un parque salpicado de talas, coronillas y fresnos, donde los estudiantes salen a jugar en el recreo. Es una construcción de los años cincuenta. Las tierras las donó Carlos Casaña, un vecino dueño de mucha tierra en la zona. Las donaciones son otra de las características distintivas de esta modalidad: la relación entre lo público y lo privado es mucho más constante que en las demás. Por ejemplo, existe la Asociación de Padrinos de Alumnos y Escuelas Rurales (Apaer). Las donaciones van desde mobiliario hasta la cesión de los propios edificios de las escuelas, pasando por útiles, viajes de egresados, computadoras, etcétera.

En esta escuela, la campana cuelga de un árbol, cerca de la bandera y de cuatro hamacas. Dos están rotas. Jeremías, que tiene nueve años, dice que el lugar es perfecto para jugar a las escondidas y hace alarde de sus destrezas. Hoy llegó a la escuela a las nueve menos cuarto junto con Araceli. Quince minutos más tarde se sumaron los otros cuatro compañeros e izaron la bandera.

Cuando nos acercamos a la puerta de entrada, Casandra El Bakari sale a darnos la bienvenida. Es directora a la vez que maestra. Así sucede en las escuelas rurales de tipo unitarias, en las que una persona se hace cargo de todo: dirige y enseña en una misma aula a estudiantes de distintos grados o de distintos años. Esto se llama *plurigrado* y *pluriaño* y es una de las complejidades de esta modalidad. En las escuelas bidocentes, en cambio, trabajan dos personas. Pero también puede que una escuela rural tenga la misma planta docente que una urbana.

—El problema es que la formación docente está pensada para un solo modelo de escuela —explica Arturi.

El primer envión que tuvo la educación rural fue el Proyecto 7. En ese momento, la reforma educativa impulsada por la Ley de Educación Federal, en 1993, llevaba la duración de la enseñanza básica obligatoria de siete a diez años. Cuando en 2006 se sancionó la LEN, y la obligatoriedad se extendió hasta el final del secundario, el entonces ministro de Educación Daniel Filmus impulsó programas específicos como el Promer I (Proyecto de Mejoramiento de Enseñanza Rural), que incluyó un postítulo para hacer frente a la complejidad de dar clases a chicos y chicas de diferentes grados o años en una misma aula. El trabajo docente supone

establecer diferencias curriculares y promover autonomía entre los alumnos: dos ejes fundamentales que en la carrera docente prácticamente no se ven.

El Promer II, aprobado en 2015, sigue orientado a la capacitación, pero la mayor inversión apunta a la infraestructura: el 60%.

Cassandra tiene 31 años, viste un guardapolvo atado a los costados, su pelo es negro, rizado y lo lleva recogido; sus ojos son grandes y brillantes, lleva un rosario de cuentas blancas colgado al cuello.

Entre risas recuerda su primer día como directora: el camino estaba lleno de barro y el auto estuvo a punto de encajarse. La ayudaron dos vecinos. Mientras habla, Cassandra todavía no sabe que este será el último martes que trabaje en la escuela porque no obtuvo el suficiente puntaje como para tomar el cargo de directora por el que concursó. Entonces, no va a mandar a arreglar las dos hamacas, no va a seguir ensayando la obra de teatro de fin de año y no va a concretar la salida a Mundo Marino que planificó. Tampoco va a actualizar el Cuaderno de Oro de la escuela, al que le faltan registros de los últimos años. Después de dos meses, Araceli, Jeremías, Vanina, Facu, Leo y Vicky van a perder a su segunda maestra-directora del año. La anterior se había jubilado en julio.

Cassandra es hija de un inmigrante egipcio que llegó a la Argentina y se instaló en Adrogué. Cuando ella tenía 8 años, su papá alquiló un hotel en Punta Indio en el que trabajó durante tres años. Como Claudia, la auxiliar, Cassandra también estudió en una escuela rural. Las dos se conocieron en el pueblo mucho antes de coincidir en la Escuela N° 14 y ese lazo les vino bien para las tareas cotidianas, que incluyen, por ejemplo, hacer las compras juntas y cargar todo en el auto de Cassandra para llevarlo a la escuela.

–Es una suma de esfuerzos –dice Claudia.

La maestra-directora muestra el aula, una sala, los dos baños (uno está en construcción), un depósito y la cocina. También hay un salón central que funciona de comedor –los chicos ya terminaron de desayunar–, sala de reuniones o patio cubierto. En el marco de la ventana se ven dos celulares dentro de un vaso vacío, sujetados con una cinta de pintor para que no se caigan.

–Es el único lugar donde hay señal –explica la auxiliar, mientras prepara el almuerzo.

Los celulares los compraron Cassandra y Claudia: en la escuela no hay teléfono de línea y tampoco internet. Eso no solo dificulta la incorporación plena en el aula de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sino que, además, obliga a Cassandra a dedicar parte de su tiempo libre a responder correos desde su casa.

–Nosotras rezamos para que no le pase nada a ningún chico –dice Cassandra mientras mira al techo y junta las manos como si rezara.

–Señorita, señorita, Vanina está llorando porque le duele la muela.

–Uy, me disculpan, ahora vengo –avisa Cassandra y vuelve al aula.

Arturi cuenta que cada quince días la escuela le cede la sala a un médico de la unidad sanitaria que viene a revisar a todos los chicos de la zona, sean o no estudiantes. En localidades como Punta Piedras la escuela es, muchas veces, la única institución pública en varios kilómetros a la redonda.

–Disculpen, me liberan la mesa que tengo que ponerla para que los chicos almuercen –pide Claudia.

Hoy les tocan milanesas con arroz o ensalada.

FORMATOS SEGÚN LAS NECESIDADES

En la sala, la mamá de Vicky, Carolina Carrigal, prepara sus cosas para irse. Vino a hablar con Casandra porque no pudo estar en la entrega de boletines. Su esposo es peón en un campo, como todos los papás de la escuela. Sus otros dos hijos egresaron y ahora cursan la secundaria en el Centro Educativo para la Producción Total (CEPT) N° 29 en Roberto Payró, una escuela de alternancia donde estudian y viven una semana y pasan las dos siguientes en su casa.

–Esos días reciben la visita de un maestro que controla sus tareas –explica Carolina, que quiere que sus hijos estudien pero, también, que aprendan a trabajar en el campo y tengan sus propios ingresos.

La obligatoriedad del secundario que establece la LEN fue un desafío para la educación rural: desmenuzar hábitos culturales para mover la tradición que manda a los varones a trabajar al campo desde muy chicos. Pero los números señalan que el impacto fue positivo en la matrícula: pasó de 238.512 a 283.659 en el período 2001-2013.

Las escuelas rurales asumen diferentes formatos en los tres niveles que responden a las características del contexto y de las comunidades con las que trabajan. No hay un único modelo y a veces se adaptan a las economías regionales. En Tierra del Fuego, por ejemplo, se abrió una escuela para recibir a los hijos de los trabajadores de un aserradero. Cuando el aserradero cerró, también cerró la escuela. Existen, además, escuelas modulares: estructuras prefabricadas que se emplazan en lugares de muy difícil acceso.

–Es muy artesanal –describe Claudia Serafini, quien trabaja junto a Fregonese en el Ministerio de Educación. Cuando entramos al aula de la Escuela Primaria N° 14, Vicky salta de su pupitre y se cuelga de Arturi con un abrazo espontáneo, amoroso.

–Es que la conozco desde que es chiquita y yo ando mucho por las escuelas.

Los chicos están sentados por grados: Araceli está en primero; Facu, en tercero; Jeremías y Vanina, en cuarto; Vicky y Leo, en sexto. Lo primero que hizo Casandra cuando llegó fue asignar un pizarrón a cada grado, para administrar mejor las tareas y los tiempos. Antes de eso, estaban todos cubiertos con friselinas de las que colgaban carteles con reglas de convivencia y palabras en inglés.

–Cuando están viendo un tema parecido los chicos se ayudan o conversamos entre todos –dice Casandra. Ahora están estudiando migraciones.

–Lo que más nos gusta es Matemática –gritan a coro algunos de los chicos.

El aula es luminosa, el día está cálido y la ventana abre a una zona frondosa de árboles. Los días plenos de sol, Casandra estira una alfombra sobre el céspeped para el rato de lectura de todos los días. Pero la escuela no está calefaccionada y en invierno el frío húmedo avanza sobre los espacios y las personas.

La cooperadora compró una pantalla de gas que funciona con una garrafa y un pequeño aire frío-calor.

—Cuando hace mucho frío nos amuchamos todos juntos acá abajo —cuenta Casandra mientras señala un lugar abajo del aire frío-calor.

—El problema del Estado, en general, es que tiene poca imaginación para pensar que la inversión es una: vos invertís una sola vez en poner una conexión de gas y la tenés hasta que la escuela se te hunda. Pero siempre se piensa en inversiones baratas, sin perspectiva —dice Arturi.

Hacia el final de la jornada, volvemos a la sala. En este espacio, una vez por semana, funciona un taller de fotografía astronómica. Por la poca luz artificial, la zona ofrece cielos muy estrellados. Como agradecimiento, los integrantes del grupo llevan galletitas y productos de limpieza como detergente o papel higiénico. El Estado solo abastece a la escuela con lavandina.

—Nosotros aprovechamos y les pedimos a los organizadores del taller esas cosas —dice Claudia.

A principios de este año, la empresa Petrobras coordinó un encuentro sobre ecología y donó una *notebook*. Con esa donación y las cinco computadoras que tiene el carrito informático del Programa Conectar Igualdad, cada chico tiene su propio dispositivo para trabajar. Desde que llegó Casandra —cuentan los estudiantes— las usan todos los días.

La mañana de clase ya está por terminar. Dentro de media hora, a las dos menos cinco, los alumnos guardarán sus útiles e irán hacia la campana para recitar un texto de despedida a la bandera mientras la bajan. Afuera los esperan los autos para volver a sus casas.

[*Nota de actualización:* En 2017, 942.724 estudiantes asistían a 17.543 unidades de servicio de la modalidad rural. Esto representa el 7% de la matrícula total del país y el 28% del total de las escuelas del sistema educativo.]

Escuela y migrantes: ¿igualdad en la diversidad?

María Laura Diez
(julio de 2018)

LAS ESCUELAS HAN OCUPADO UN LUGAR CLAVE en la producción de identificaciones con la nación. A lo largo de su historia fueron actores fundamentales de la construcción de imágenes sobre los procesos migratorios, los pueblos indígenas y la distinción entre nativos y extranjeros. Su función integradora y nacionalizadora supuso, como uno de sus objetivos, la incorporación de los inmigrantes de ultramar (los que «bajaron de los barcos») al país. Debían establecer una cuña entre hijos y padres, constituirse en el espacio que acogiera a las generaciones jóvenes y borrara ciertas marcas de origen.

No es extraño escuchar frases que sugieren que las escuelas «despojan a los niños de referencias sociales», que no logran quebrar la matriz normalizadora con que fueron concebidas. Si bien discutimos estas generalizaciones, es posible reconocer la persistencia de ciertos procesos.

La migración latinoamericana, en su carácter de histórica y contemporánea, constituye una temática de ineludible referencia. Nos convoca a pensar el tratamiento de la diversidad y la desigualdad en educación y visibilizar las contradicciones entre aquellos viejos mandatos y los que hoy se nos imponen bajo nuevos consensos. Nos obliga a revisar los sentidos de la inclusión social y educativa y analizar el lugar de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho. Nos invita a trabajar en una perspectiva de la hospitalidad que reconozca las experiencias interculturales en los procesos formativos.

En un contexto en el que la xenofobia y el racismo atraviesan los procesos de Estado, nos preguntamos por las condiciones de escolaridad de niños y niñas cuya nacionalidad de origen (o la de sus padres) acarrea marcas que los fijan a la extranjería, y que en ocasiones se articulan con el componente indígena de la población y con la pobreza. Estas marcas suponen el desafío de una distancia que se presenta como problemática para las escuelas frente a su histórica construcción como institución con funciones nacionalizadoras, y pone en evidencia conquistas y límites de las perspectivas atentas al reconocimiento de la diversidad y los derechos humanos. Estas son reflexiones que se imponen en distintos escenarios, como el de la región metropolitana, frente a la presencia de población migrante limítrofe, visibilizada por su asociación con un fenotipo andino. Un conjunto de estudios ha puesto la atención sobre

la migración boliviana en Buenos Aires, permitiendo hacer visibles experiencias cotidianas que enfrentan los estudiantes y discutir prejuicios instalados en el debate público.

CUANTIFICAR, CUALIFICAR, CLASIFICAR

En la Argentina, donde las narrativas dominantes expresan la oposición entre civilización y barbarie, nacionalizar al inmigrante europeo supuso el extrañamiento del indígena y del inmigrante latinoamericano. Lo indígena se evoca como una fuerza salvaje y destructiva que debió ser erradicada para dar luz a la nación. Durante décadas, los textos escolares marcaron el componente blanco y europeo de la población, y exaltaron su «homogeneidad cultural». La antropóloga María Inés Pacecca analiza cómo fueron forjándose a lo largo del siglo pasado mitos románticos sobre la migración europea, formas idealizadas a través de las cuales la nación se narra a sí misma. La función que tienen se vincula con solapar la migración latinoamericana, con neutralizar su llegada.

La visión de la migración latinoamericana como una invasión incivilizada que hace uso de bienes y servicios que no le corresponden fue instalándose en los discursos sociales como parte del proyecto ideológico del Estado. Al hacerlo se apea a ciertas imágenes como la del «sacrificio» de los migrantes europeos, que permiten diferenciar y ponderar las migraciones deseables. Imágenes que además fueron apropiadas y reproducidas por los descendientes argentinos de aquellos migrados desde Europa, sobre las que estos mismos lograron legitimarse.

Las escuelas fueron escenarios donde se naturalizaron esas ideas, en contenidos curriculares que tendieron a abordar la migración regional como «problemática». Encontramos huellas de esas representaciones en los intentos de limitar el acceso a derechos básicos a los migrantes limítrofes, como el recientemente fallido proyecto de ley del diputado oficialista Luis Petri, que proponía arancelar el acceso a la salud y a la educación para un conjunto de residentes extranjeros.

Pero tomemos nota de algo: la migración proveniente de otros países de la región empieza a ser más visible hacia mediados del siglo XX, cuando los inmigrantes de ultramar arribados hasta las primeras décadas del mismo siglo (que llegaron a representar el 25% de la población) dejan de ser significativos en el porcentaje de la población. Sin embargo, desde el siglo XIX hasta la actualidad, la migración latinoamericana ha sido sostenida y en ningún momento alcanzó cifras que fundamenten la imagen de invasión; por el contrario, se ha mantenido estable entre el 2 y el 3% de la población total.

El último censo de 2010 dice que el 4,5% de la población total del país es extranjera, de la cual el 30% corresponde a la migración paraguaya y casi el 20% a la boliviana. La migración desde Bolivia, que ha estado en el centro de las controversias en este último tiempo, no es la primera extranjería, pero sí la más visible en el área metropolitana, donde ha tendido a concentrarse en las últimas décadas. Ello ha generado sistemas de visibilidad en barrios donde hay

nucleamientos de población migrante, en algunos casos vinculados al acceso a la vivienda, en otros a nichos o enclaves productivos (producción-comercialización frutihortícola y textil, entre otras).

En barrios del sur de la Ciudad de Buenos Aires y en algunas localidades de la provincia de Buenos Aires, las escuelas registran esta presencia, que es tan concreta como relativa. A partir de una investigación etnográfica, junto con la antropóloga Gabriela Novaro, recorrimos durante algunos años el sur de la ciudad, registrando presencias, voces y representaciones que circulan en algunas escuelas sobre la nacionalidad de los niños y las niñas.

«Hay muchos, los extranjeros son mayoría. (Repregunto, porque los registros de esa sección no coinciden). Hay chicos que sabemos que no son argentinos, pero tienen DNI que dicen que nacieron en el país».

«Acá son todos bolivianos o paraguayos (pregunto si los chicos o sus padres). La mayoría son hijos» (docentes de primer ciclo de primaria, zona sur, CABA).

A diferencia de países como los europeos, en los que predomina el criterio de sangre, quien nace en suelo argentino, en términos jurídicos y políticos, es considerado nacional, nativo. Sin embargo, en innumerables escenarios estatales, los hijos e hijas de inmigrantes son «extranjerezados». Se trata de un proceso de distanciamiento social y simbólico con independencia del lugar de nacimiento, bien documentado por el antropólogo Alejandro Grimson, que construye imágenes de extranjería sobre los excluidos. Como señala la investigadora Ana Penchaszadeh, el problema es que *extranjero* refiere a ser *extra* (estar de más) o *extraño*. Se extranjeriza a las personas por su ascendencia nacional o étnica, por las prácticas asociadas a sus colectivos de pertenencia, por su tono de voz y sus apellidos, y también por las condiciones de desigualdad material en las que viven.

«Acá el 80% son bolivianos, te das cuenta por los apellidos, además son calladitos» (docente de sexto grado, zona sur, CABA).

Se trata de una forma de alteridad radical, que en ocasiones introduce la sospecha («Para mí que esos chicos no son argentinos») y obstaculiza el acceso a algunos derechos.

Se trate de niños inmigrantes o hijos de inmigrantes, sus mismas presencias en las aulas definen tramas de diversidad en las que se articulan referentes étnicos y nacionales que desafían el trabajo docente y ponen en evidencia debates no saldados en la educación. Entre la negación de la diversidad o el señalamiento de su carácter problemático, las migraciones contemporáneas aparecen como un tipo de otredad que recuerda el carácter monolítico con que se construyó la imagen de *ser educable* y el arduo camino para su redefinición.

INCLUIR EXCLUYENDO

Los cambios producidos en los marcos legislativos en el nuevo milenio han tendido a dar respuesta a esas representaciones estigmatizantes sobre la inmigración regional. La normativa migratoria vigente implicó giros ponderables desde el punto de vista de acceso a derechos; hubo cambios también en la normativa educativa.

Estos marcos legales logran discutir (dentro de ciertos límites) las miradas homogeneizantes. La perspectiva de derechos humanos de la Ley de Migraciones N° 25871 (2003) pone de relieve el derecho a la salud, a la educación y a la reunificación familiar de la población inmigrante y establece el derecho irrestricto a la educación, cualquiera sea su condición de regularidad documentaria. También la perspectiva intercultural de la Ley de Educación Nacional reafirma el reconocimiento de repertorios lingüísticos y culturales que transitan las escuelas del país, a través de la creación de una modalidad específica. Esta norma hace explícita la promoción de la integración latinoamericana y establece que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso.

Podemos rastrear la materialidad de las normativas y políticas, a través de experiencias locales (con diferencias notorias entre las distintas regiones del país), profesorado y trayectos de formación docente, escuelas de modalidad intercultural y producción de materiales curriculares, que hacen visible la instalación de la temática como preocupación de la escuela pública. Uno de ellos fue el proyecto interinstitucional llamado *Repensar la inmigración en Argentina: La valija*.¹

Estos avances dan cuenta de conquistas pero también marcan continuidades históricas que condicionan el sentido de la interculturalidad desde las políticas y su relación con los procesos de inclusión educativa. Las políticas educativas interculturales en la Argentina han sido formuladas atendiendo principalmente a comunidades indígenas y rurales. Con algunas excepciones, no han tendido aún a involucrar al resto de la población escolar, tampoco a otros grupos que podrían definirse como minorías culturales, como la población inmigrante latinoamericana y población indígena extranjera.

La investigación etnográfica permite registrar situaciones cotidianas que escapan al dato estadístico y condensan buena parte de las contradicciones que atraviesan las prácticas diarias. Entre ellas la biografía escolar de Juan, un joven que migró desde Bolivia mientras cursaba la escuela primaria, y para quien fue la escuela del barrio el primer espacio que lo incluyó inmediatamente a su llegada, pero dos grados debajo del que teóricamente le correspondía. O los dilemas de Graciela porque dos de sus alumnas permanecen calladas durante las clases y no sabe qué hacer con ellas. Llegaron ese mismo año y supone que algunas de las clases deben parecerles un «manicomio». O las apuestas débiles sobre las trayectorias escolares futuras de sus alumnos («La mayoría de estos chicos no va a seguir estudiando»), que circulan entre un grupo de docentes del segundo ciclo de la escuela primaria.

Algunos de estos casos permiten advertir que, pese a muchos de los avances mencionados, no se han revertido algunas situaciones de desigualdad referidas

1. Se trata de una iniciativa dentro de un proyecto sobre niñez, migraciones y derechos humanos coordinado por el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús y Unicef Argentina. Consiste en una valija de materiales didácticos para repensar las inmigraciones en la Argentina en y desde la escuela.

a quienes, aun estando en las escuelas, son incluidos en términos subordinados. Con ello quieren señalarse los múltiples factores asociados que combinan aspectos de la inclusión y la exclusión educativa, como los relevados con la investigadora Gabriela Novaro. Estos refieren a la presencia de la población migrante en la escuela, pero nucleada de manera notoria en algunas escuelas o circuitos escolares; a la disminución de las expectativas sobre sus desempeños; al desconocimiento de las trayectorias educativas anteriores; al silenciamiento de sus palabras, saberes, pertenencias.

Los mandatos asimilacionistas no han terminado de ponerse en cuestión. Abordar esos desafíos pendientes en el actual contexto parece constituirse en esfuerzo doble: revisar las continuidades de mandatos históricos, y enfrentar los nuevos discursos y prácticas estatales que vuelven a recurrir a la sospecha sobre el migrante y reorientan el sentido de las normativas en vigencia.² Se trata de procesos que implican a las escuelas, pero las exceden.

VOCES PROPIAS

«Si yo nací en Argentina y mi mamá en Bolivia, ¿yo qué soy?»

«Yo cuando entré en tercero... no sé qué me pasó. No entendía nada».

«No se sabe cómo olvidar».

(Niñas de sexto grado, escuela primaria de zona sur de CABA; nacidas en Buenos Aires, La Paz y Cochabamba, respectivamente).

«Yo tuve una parte de mi identidad negada durante muchos años» (joven referente de un centro de apoyo escolar de Flores, CABA).

La escuela es un espacio cotidiano de referencia para las generaciones jóvenes, donde se hace evidente que todas las personas atraviesan experiencias interculturales de vida. Allí, nativos y extranjeros realizan un intenso trabajo biográfico. Con esfuerzo, dan continuidad a los sucesos vividos, lo que Pierre Bourdieu llamaba la «ilusión biográfica»: la intención de dotar de sentido y coherencia a experiencias que, en principio, aparecen como discontinuas. La producción de esos enlaces ayuda a interpretar las situaciones que viven, a contestar los prejuicios que se les asignan, a enfrentar lo que no se conoce.

Para las generaciones jóvenes atravesadas por la migración, la experiencia se vuelve particularmente desafiante cuando sus nacionalidades de origen (o la de sus padres) no son reconocidas como identificaciones legítimas. Porque mientras sostienen prácticas escolares que asimilan y suponen la posibilidad de alcanzar la inclusión en términos más igualitarios (como discontinuar el uso de una lengua indígena durante la escolaridad), también son interpelados por sus familias o

2. Por ejemplo, el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 70 (2017), por medio del cual se modifica la Ley de Migraciones N° 25871 y la Ley de Nacionalidad y Ciudadanía N° 346. Así, se imponen condiciones regresivas en materia de protección de los derechos humanos. Tras estar un año en vigencia, fue declarado inconstitucional el 22 de marzo de 2018 por la Sala V de la Cámara en lo Contencioso Administrativo Federal.

comunidades de referencias, en las que se juegan añoranzas por lo que quedó atrás y la necesidad de marcar un sentido congruente con lo que se concibe como *persona educada*.

«Cuando hablo (quechua) aquí me retan, no quieren que hable. Mi papá me dice: “¡No, acá no se habla quechua!”».

«Yo no quiero aprender (quechua), no me gusta. Si lo aprendo, no me voy a acordar tanto las cosas de la escuela. Con la escuela no se puede. Cuando empezás a hablar, después no te lo sacás más. Y querés hablar nomás ese idioma. (¿Por qué? ¿No se puede hablar dos idiomas?) ¡No!».

(Niñas de séptimo grado, escuela primaria de zona sur de CABA, una migró desde Oruro, otra es hija de migrantes de Santa Cruz de la Sierra).

«Mi abuela quería que aprendiera cosas de allá (de Bolivia), decía: “Todos saben. ¡Tú eres la única que no sabe!”. Y me decía que tenía que aprender porque era de la familia, de “tus ancestros”. Siempre me hablaba y me hablaba quechua, un día, otro día, otro día, ¡hasta que terminé entendiéndola!» (Se ríe).

(Joven de quinto año de secundaria, migrante de Potosí).

Los niños, niñas y jóvenes construyen identificaciones que les permiten defenderse de los prejuicios, no estar atados a una identidad desvalorizada en el contexto escolar o quedar atrapados en la parcialidad de algunos atributos asociados a una nacionalidad, colectividad o grupo étnico. Pero no por ello resignan un repertorio cultural e identitario amplio que les permita transitar por distintos escenarios y, en ocasiones, también reafirmarse como parte de un colectivo.

Pensar la escuela como espacio clave para plantear la interculturalidad implica reconocer que también provee recursos contradictorios. Aparece como la condición para ampliar las oportunidades y, al mismo tiempo, supone someterse al arbitrio de un sistema que no escapa a las desigualdades de clase, etnia, género, generación, entre otras.

Las migraciones en las escuelas son un tema curricular pero también experiencias vividas que lo confrontan; forman parte de narraciones hegemónicas de la nación, y de biografías y memoria colectiva de los sujetos que las transitan; se revelan como mitos románticos y encarnan el drama de la desigualdad y la discriminación de la que muchos colectivos son objeto.

Se trata de un tema que debe ser analizado desde múltiples dimensiones, sin omitir los dramas cotidianos de las distintas generaciones migrantes. Los dilemas de la membresía y la ajenidad no se agotan en la sanción de marcos normativos que regulen el tipo de ciudadanía a la que se accede ni las condiciones institucionales de inclusión social del extranjero. La vida cotidiana de las escuelas se convierte en un escenario central para analizar los procesos de Estado y advertir las contradicciones entre la persistencia del asimilacionismo en la educación y las perspectivas de la interculturalidad.

La igualdad de género en el sistema educativo

María del Carmen Feijó
(agosto de 2016)

SI VEINTE O TREINTA AÑOS ATRÁS hablar de la situación de las niñas y las adolescentes en el sistema educativo podía ser un tema considerado con sorpresa o condescendencia, o criticado por su presunta irrelevancia o esnobismo, felizmente nos encontramos hoy en una situación muy distinta. En efecto, los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), conocidos como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y suscritos en diciembre de 2015 en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York por los jefes de Estado y Gobierno del mundo, constituyen una carta de navegación para los próximos quince años.¹ En sus diecisiete objetivos, la igualdad de género es uno de los principios orientadores y, a diferencia de otras ambiciosas propuestas que lo precedieron, como en el caso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la lucha por esa igualdad es una dimensión transversal a todos. O sea, que no se limita al Objetivo 5 –lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas–, sino que ese principio orienta la consecución de todos los demás, entre ellos, especialmente el Objetivo 4, Educación de calidad, dirigida a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. La equidad de género en la educación ha dejado de ser un exotismo y es más bien uno de los compromisos que tenemos que alcanzar como Estado soberano. Ya no alcanza con aumentar la proporción de mujeres; se trata de alcanzar la igualdad 50-50.

La situación educativa en América Latina, desde la perspectiva de la equidad de género, ha tenido importantes cambios positivos en las últimas décadas y no responde al modelo de la exclusión. En efecto, la masificación de los sistemas educativos ha puesto a las chicas dentro de la escuela y, en algunos casos, en condiciones mejores y en mayor número que a los muchachos. Pero estos logros no pueden situarse en el marco de un triunfalismo bobo que se contente con la expansión cuantitativa, ya que, aun con ellas dentro de la escuela, persisten los patrones discriminatorios que se van expresando a lo largo del ciclo escolar y que hacen que ese igualitarismo inicial se vea afectado por

1. <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

decisiones educativas que las concentran en carreras menores, que son una continuidad de los roles considerados típicamente femeninos, y que tanto las currículas como las prácticas ocultas de los sistemas educativos van fortaleciendo crecientemente. Por decirlo de un modo más sencillo, estamos hablando del desestímulo a los aprendizajes de ciencias, del desempeño deportivo, de la transmisión de roles de género subordinados, de la insistencia más o menos sutil sobre que el verdadero lugar de la mujer es el hogar y la maternidad, el destino. Ese refuerzo de los estereotipos de género que retroalimentan la división sexual del trabajo se expresa también en otras dimensiones, como el hecho de que aún la dirigencia de los sindicatos docentes sea en sus escalones más visibles preferentemente masculina.

Nuestro país, a pesar de ser uno de los más adelantados de la región en estos aspectos, no escapa a la caracterización previa. Fue solo a partir de los setenta, en el marco del surgimiento del neofeminismo, que se empezaron a abordar estas cuestiones y se puso el foco en temas novedosos como los roles de género en los libros de texto, la identificación de las prácticas discriminatorias en las escuelas, los mensajes subliminales como la elección de la nena más linda del curso para alcanzarle el té a la maestra. Había otras prácticas, tan naturalizadas que pasaban desapercibidas, como el hecho de que el registro de asistencia enumerase primero a los varones que a las nenas. Porque el problema central de la desigualdad de género es ese, que se naturaliza, y entonces se convierte en un hecho cotidiano y aparentemente neutro, sin efectos.

La creciente conciencia acerca del rol que juega el sistema educativo en la transmisión de la desigualdad de género fue despertada por los cambios sociales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país, en los que las luchas de las mujeres alcanzaron gran protagonismo, como por ejemplo, en el caso de las Madres de Plaza de Mayo. También tuvieron lugar cambios legislativos e institucionales, como las políticas de cuotas en materia de participación política, que fueron abriendo caminos de visibilización de los problemas de las mujeres. Culminaba así una herencia iniciada con las maestras de Estados Unidos que trajo Sarmiento para esa escuela que quería «sin la religión de mi mujer», y que fue seguida durante un trabajoso siglo por las feministas históricas que lucharon contra todas las dificultades. Es conocido que Cecilia Grierson, primera médica argentina graduada en la Universidad de Buenos Aires, debió vestirse de hombre para poder cursar.

La particularidad que tienen los ODS para lograr su cumplimiento es que requieren de un sistema de indicadores de sintonía fina que permitan evaluar los avances y retrocesos para diseñar y perfeccionar las políticas adecuadas a esos fines. Conceptualizado el problema, se puede operar sobre él y medir los grados de avance. La medición en sí misma responde al concepto: «Lo que no se conceptualiza no puede medirse». En el caso de la equidad de género, si bien la información estadística descriptiva sobre los sistemas es de enorme utilidad, el concepto clave en el que debemos pensar es el denominado índice de paridad de género, que expresa la situación que ocupan chicos y chicas de manera relacional: en este caso, cuando el valor es menor a 1, indica que los valores son más

altos para los varones que para las niñas; si es mayor a 1, indica que son más altos para las niñas; mientras que el índice igual a 1 denota la paridad. Ese es el valor que necesitamos para alcanzar el mundo 50-50. Porque es necesario aclarar que tampoco queremos que la carrera de las mujeres deje atrás a los varones, como ya pasa por ejemplo en el nivel secundario de nuestro país, lo que sería en sí mismo un resultado desigual.

Existe abundante información estadística al respecto. Para empezar, las propias fuentes de los ministerios provinciales y nacionales, todas ellas de acceso relativamente sencillo. Portales como Cepalstat de la Comisión Económica para América Latina (Cepal) o el Sistema de Información de Tendencias de Educación en América Latina (Siteal), entre otros, producen datos elaborados según distintos criterios: por país, por grupo etario, por quintil o decil de ingresos, según población urbana y rural, de pueblos originarios y, por supuesto, por sexo. Para presentar una mínima información, diremos que el primer portal brinda estos datos por niveles educativos para el total de la región: primario, una razón de 0,968 (favoreciendo a los hombres); secundario, 1,078 (favoreciendo a las mujeres) y 1,276 para el nivel terciario (incrementando la participación de las mujeres).² Este índice debe analizarse cuidadosamente, debido a que puede mostrar ventajas relativas efectivas para las mujeres o puntos de partida más desfavorables para los varones, como por ejemplo, un menor nivel de inscripción, lo que indicaría injusticias en los niveles de acceso. En todo caso, ya señalamos la insuficiencia de estos análisis centrados en la cobertura, ya que el ODS se refiere a una educación de calidad, concepto no incluido en estos datos y, por lo tanto, no mensurable con la información que presentamos hasta aquí.

Pero como no solo se trata de la expansión cuantitativa, también es posible encontrar información sobre la calidad de la educación o, por lo menos, del rendimiento escolar en las bases de datos de la Oficina Regional de América Latina y el Caribe de Unesco (Unesco-Oreale), donde tiene su sede el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación desde el que se realizaron los operativos de evaluación regionales conocidos como Perce, Serce y Terce (respectivamente, primero, segundo y tercer estudio regional comparativo y explicativo) sobre los logros de aprendizaje de los alumnos de la región. El tema de la inequidad de género, como resultado de los mandatos del propio sistema de Naciones Unidas, ha ido teniendo un lugar creciente en el análisis de los resultados. El N° 3 del informativo *Terce en la mira* se dedica justamente al tema que titula «¿Qué hay tras la inequidad de género en los logros de aprendizajes?». Allí se analiza el desempeño desigual de niñas y varones en las asignaturas y, aunque no en todas las disciplinas hay resultados concluyentes, las orientaciones sugeridas plantean la necesidad de prestar creciente atención a la discriminación encriptada en las prácticas cotidianas del sistema educativo, como la falta de incentivo a las niñas en el desarrollo deportivo o científico. El estudio señala,

2. <http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

por ejemplo, que los logros de matemática en sexto grado, en todos los países de la región –a excepción de Panamá–, son mayores en los niños que en las niñas.³

Dado que América Latina es conocida como la región más desigual, con frecuencia el énfasis en la equidad de género lucha con la cuestión de la clase o la pertenencia a distintos estratos en materia de distribución del ingreso. Se argumenta, en estos casos, que la mayor igualdad distributiva permitiría disminuir los sesgos sexistas en el plano educativo. Esta visión, que convierte a la discriminación en resultante mecánica de la pobreza y la privación, opaca la evidencia de que aun los establecimientos educativos a los que concurren los sectores más favorecidos mantienen en su interior las mismas prácticas sexistas en las que se enraíza la desigualdad entre hombres y mujeres. Y de que flagelos como la violencia de género se distribuyen «democráticamente» entre ricos y pobres. Parece evidente que son las dimensiones culturales de nuestras conductas las más difíciles de cambiar y que, aunque cambien las condiciones materiales, persisten las culturales. Sin embargo, la buena noticia de la expansión de la cobertura para todos los grupos sociales es que, ante esta evidencia, la lucha por la igualdad de género debe producirse dentro del sistema educativo y no fuera de él. No se trata de luchar por entrar, como un siglo atrás, sino de generar estrategias para que esa inclusión no se realice en el marco estático de los modelos de discriminación. El informe mencionado de Terce hace especial énfasis en la necesidad de incidir sobre los procesos de formación docente en perspectivas sensibles a los problemas de la desigualdad de género, ya que los programas que se utilizan aluden a un escolar «desgenerizado», abstracto, universal, o sea, masculino, en el que los héroes siguen siendo varones y las mujeres siguen ocupando lugares subordinados. «Es necesario –señala el estudio en una de sus recomendaciones– reformular la formación inicial y continua docente con un enfoque de género. Se requiere una preparación docente que enfatice la necesidad de ofrecer oportunidades equitativas a niñas y niños, y que ofrezca herramientas para implementar interacciones equitativas en la práctica cotidiana de la sala de clase». Y en otro momento agrega: «Es indispensable realizar una revisión del currículum y los materiales educativos para detectar y eliminar sesgos de género. Es necesario que el currículum y los materiales educativos retraten de manera equitativa a hombres y mujeres en actividades de distinta índole. Por ejemplo, es necesario que las imágenes y los mensajes incluyan a mujeres y hombres por igual en actividades científicas, en el cuidado de niños pequeños y en tareas domésticas, entre otros».

Pero, además, hay otras dimensiones. Si bien el acceso a la educación en su carácter de bien público es un derecho humano, también es necesario pensar su articulación con el sistema productivo, donde se concentra la discriminación de las mujeres post-escuela. Sobre todo en un momento histórico en el que se enfatiza la educación como un proceso a lo largo de toda la vida. Aun las que llegaron al nivel superior pierden sus ventajas comparativas resultantes del nivel

3. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002442/244233s.pdf>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

alcanzado al elegir una opción profesional ligada con los roles de género tradicionales, de menor prestigio social y peor pagados. Esa opción, aparentemente libre, es el resultado del deber ser de los roles tradicionales, la desconfianza sobre sus capacidades cognitivas y la falta de estímulos para potenciar otras áreas de desarrollo. Menos matemáticas, físicas, químicas y más auxiliares de laboratorio, enfermeras o simples trabajadoras del servicio doméstico. Así, la concentración es más alta en la docencia, el trabajo social, la enfermería y las tareas de cuidado. La tasa de actividad es menor que la de los hombres, el desempleo es mayor, el acceso a la seguridad social y al trabajo decente menor, y todavía 14 de cada 100 trabajadoras se dedican al empleo doméstico. Es el famoso «techo de cristal», que impide avanzar, sobre todo, porque es transparente pero no perforable, tal como sucede con cualquier vidrio. También hay que decir que aun aquellas que logran ingresar a mercados laborales ocupados históricamente por hombres obtienen menores salarios ante iguales tareas.

Otra dimensión que hay que mirar antes de dejar la escuela es que las niñas y adolescentes son también sujetos sexuados, cuyos comportamientos sexuales y reproductivos interactúan con su desempeño escolar, dado que son víctimas de violencia y acoso sexual; y a menudo son estigmatizadas en casos de embarazo temprano o cuando expresan disidencia sexual. Frente a estos problemas, algunos países generan alternativas para que las chicas vayan con sus hijos a la escuela a la vez que las privan del acceso a los programas de educación sexual que les permitiría tener mayores niveles de control sobre su cuerpo. Por otra parte, fuera de la escuela, están rodeadas por la difusión de culturas juveniles que las confinan a posiciones subalternas, desvalorizadas, en las que se las interpela solo como objetos sexuales, como se ve en algunas letras del rap, de la cumbia villera, en el baile del «perreo» y en los tantas veces mencionados medios de comunicación de masas, cuyos contenidos –aunque haya cambios– en líneas generales refuerzan esa posición secundaria y sufriente, la mayoría de las veces, por el bien de otros. O sea, el refuerzo del sacrificio como rasgo de género. En otros medios más sofisticados, la persistencia del lenguaje sexista, justificado por el presunto universalismo masculino, es otra pauta de la resiliencia de la discriminación.

Pero, sin optimismo bobo, el escenario es positivo. A pesar de estos problemas, hay innovaciones interesantes como la producción de materiales sensibles al género, los programas de capacitación para identificar prácticas sexistas, la mayor concientización sobre la discriminación, el desarrollo de institucionalidad y políticas públicas para las mujeres. Un gran motor es la subjetividad de las mujeres, en alerta, como en el caso de las grandes movilizaciones nacionales de «Ni Una Menos» y los grandes ejemplos de las que pudieron superar todas las restricciones mencionadas, elemento sin el cual no sería posible el cambio. El surgimiento de una historiografía feminista y del rescate del pasado, desplazándose del foco en las heroínas al foco en los grupos, ha llevado oxigenación a las aulas, en muchos casos en el marco de alianzas con hombres, como en el caso de la campaña de Naciones Unidas, *Él por ella*, en favor de la igualdad de derechos entre los hombres y las mujeres, en cuyo lanzamiento se destacó la actriz Emma Thompson.

Sin embargo, todavía las niñas y adolescentes tienen que aprender a tener una mirada crítica sobre los espacios públicos, cuyas posiciones de poder aparecen ocupadas por hombres, aunque muchas de ellas hayan podido superar esas restricciones y desarrollar carreras políticas, profesionales o científicas. Pero frente a la persistencia de la discriminación, y para superarla, no es fácil imaginar un espacio con más ventajas comparativas que la escuela –por su cobertura universal, por el número de horas que los y las estudiantes pasan en ella, por ser la primera agencia pública a la que todos entran después de la familia– para producir estrategias de trabajo y construcción de subjetividades que puedan resistir y superar la inequidad, abriendo caminos –sin tener que esperar al 2030– para un mundo 50-50.

El micromachismo en la escuela

Mariana Liceaga y Julián Mónaco
(junio de 2017)

EN UNA ESCUELA INICIAL DE HAEDO, las maestras reunidas en el patio empiezan el día con esta canción:

–En un barco cargado de sirenas y princesas llegaron las nenas, las queremos saludar: ¡Hola, nenas! ¿Cómo les va?

–¡Bien!

–En otro barco cargado de camiones y tiburones llegaron los varones, los queremos saludar: ¡Hola, varones! ¿Cómo les va?

–¡Bien!

–En un barco cargado de galletitas y papas fritas llegaron las señoritas, las queremos saludar: ¡Hola, seños! ¿Cómo les va?

–¡Bien!

En ese mismo momento, un hombre y una mujer entran en una escuela primaria rural para adultos en Godoy Cruz, Mendoza. Él camina adelante, ella va un paso más atrás. Cuando se sientan en el aula, lo hacen igual que cuando caminan: el hombre adelante, ella, detrás. La maestra pide que saquen los cuadernos.

–¿Qué pasa que no escribe? –le pregunta al varón–. ¿Se olvidó el cuaderno?

–No, pero hacemos así: ella escribe y yo leo del cuaderno nomás.

–Yo le voy a dar uno para que usted escriba también porque necesito evaluar a cada uno por separado.

Días más tarde, en un foro virtual de una capacitación del Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación, la maestra escribirá lo que intuyó desde que esta pareja se inscribió en la escuela: ella era la que quería aprender a leer y a escribir y él no quería que lo hiciera sola.

Esa misma mañana, pero en una escuela primaria de La Matanza, la maestra de primer grado les lee a sus estudiantes *Violeta Parra*, un cuento de la colección *Antiprincesas* de la editorial Sudestada. Al terminar la actividad, dos nenas salen al recreo, se acercan al director y le dicen:

–¿Sabés qué? Yo no voy a esperar al príncipe azul.

¿Es la escuela un lugar machista? ¿Por qué podría no serlo? Estudiantes, docentes y familias nacen, crecen y viven en un mismo sistema al que el feminismo, en uno de sus principales aportes a favor de la construcción de una sociedad más justa, ha identificado como patriarcal. Esto es: una organización social cuyo

armado es cultural y no natural, que justifica la supuesta superioridad masculina sobre la base de una también supuesta inferioridad biológica de las mujeres. Las personas que habitan las escuelas no están exentas. El machismo aparece todos los días en situaciones cotidianas que convalidan y reproducen ese sistema. Funciona en las prácticas: en los actos escolares los niños actúan de Cornelio Saavedra u otro de los miembros de la Primera Junta y las niñas venden pastelitos y empanadas. Funciona, también, en el lenguaje: «La maestra es como la segunda mamá». Una idea que, además de adjudicar la tarea de crianza a las mujeres, desprofesionaliza la tarea docente. Desandar el camino patriarcal en la escuela es una lucha cotidiana. La maquinaria que ofrece modelos estereotipados se filtra en lugares visibles e invisibles. Por eso preferimos hablar aquí de «micromachismos». Y por eso, también, las escenas que ilustran esta nota no tienen nombres propios: no se busca señalar a personas sino mostrar un friso del estado de cosas.¹ Además, las escenas fueron recolectadas con el compromiso de omitir las identidades de personas e instituciones. Criticar el micromachismo, se sabe, puede exponer a estudiantes, docentes y familias a diferentes tipos de represalias.

En una escuela secundaria de Salta capital, tres chicos llegan sin sus guardapolvos.

–Mí mamá no lo lavó –dice uno.

–Mí mamá no estuvo en casa y no lo tenía listo –dice otro.

–Ustedes son los responsables de su propio aseo y el lavado del guardapolvo está incluido en eso, no es tarea de sus madres por ser mujeres –les dice la directora.

Este comentario dispara entre los estudiantes una conversación sobre quién hace qué en sus casas.

Más avanzada la mañana, una docente de primaria de Formosa, otra de Buenos Aires y otra de Río Negro les dictan a sus estudiantes notas para que copien en los cuadernos de comunicaciones. Una la dirige a las «Familias», otra a las «Mamis» y la tercera a los «Señores Padres». Esta última docente camina entre los pupitres y dice:

–Sofía, tu letra parece la de un varón, qué desprolija.

La comunicación para las familias es la misma: las convocan a un acto escolar. Pero más allá de a quién está dirigida, las madres conformarán la mayor parte de la asistencia en las tres reuniones.

Durante el recreo de las 10:20, en una escuela primaria de Caballito, un preceptor le dice a una chica de cuarto grado:

–El fútbol es juego de varones, te vas a lastimar, ellos tienen más fuerza.

Y una nena de una escuela de Chaco que todos los días juega al fútbol –muy bien según sus compañeros– no sabe que este será el último día que se divierta con la pelota hasta nuevo aviso. Un docente será el encargado de prohibírselo: el cacique de la comunidad concluyó que está poseída por el espíritu masculino. En otro patio, pero de una escuela privada de Núñez, las chicas de primaria consi-

1. Los autores de la nota recolectaron los casos presentados en entrevistas con docentes, equipos de conducción, estudiantes y familias. El resto fue extraído del libro de María Lía Bergalló y Mariana Lavari (coords.) *et al.*, *Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela. Una mirada sobre jornadas de formación institucional*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2015.

guieron, después de muchos años, que los varones compartan el patio para jugar al fútbol. Ahora los equipos son mezclados.

También en la Capital Federal, pero en Palermo, un profesor de Psicología de cuarto año de una escuela secundaria de turno mañana intenta cerrar un debate sobre cuestiones de género y le dice a una de las estudiantes:

–Yo puedo mirar a mis alumnas de trece años como quiero porque mirar no es ilegal. Ese comentario genera tal discusión que terminará unos meses después en una campaña organizada por la Comisión de Género de la escuela en repudio de los micromachismos cotidianos.

Al final de la hora de catequesis, en una secundaria privada de Buenos Aires, queda escrito en el pizarrón la actividad que la profesora hizo con sus alumnas de cuarto año. El cuadro está dividido en tres columnas: cada una describe características femeninas y masculinas. La primera columna examina «Elementos generales»: dice que las mujeres se satisfacen con lo que tienen, conservan tradiciones y son perseverantes, precavidas y pasivas; los varones, en cambio, tienen deseos de cambiar las cosas, iniciativa e inventiva y son impetuosos, impacientes y activos. La segunda columna expone «Elementos sensitivos»: las mujeres son afectivas y sensibles, desean que las amen y que las cortejen, captan detalles pequeños y tienen procesos afectivos lentos; los varones son apasionados, desean amar y cortejar y tienen procesos afectivos rápidos. La tercera columna refleja los «Elementos intelectuales»: el conocimiento de la mujer es intuitivo e instintivo, se deja llevar por entusiasmos optimistas y su pensamiento es profundo. El varón es intelectual y lógico, reflexiona sobre obstáculos y resultados y su pensamiento es amplio.

Incluso si es cierto que en muchas escuelas existe hoy una mayor apertura desde el discurso hablado o desde los lineamientos escritos, basta una fotografía de un día cualquiera para descubrir que faltan puentes entre lo dicho y lo hecho. A lo largo y a lo ancho de la Argentina, escenas de la vida cotidiana convalidan la discriminación hacia las mujeres y contribuyen a la reproducción de los mecanismos de dominación masculina que las oprimen.

El machismo, más que como una doctrina o un conjunto de prácticas conscientes, se filtra como un «contenido oculto» que recorre desde los programas de las materias hasta la distribución de los espacios en los recreos y que, aun sin proponérselo, la escuela enseña todos los días. Es, además, transversal: atraviesa prácticas y discursos de docentes, estudiantes, directivos y familias. Funciona, también, cuando a un nene se le dice que no puede llorar por ser varón o se lo estigmatiza por elegir el taller optativo de danza.

Ya es mediodía, un grupo de chicas y chicos de catorce años almuerza en unas mesas dispersas en el patio de una escuela del barrio de Belgrano. Un preceptor pasa y le dice a uno de los estudiantes que se saque la bandana que se acaba de poner:

–Es una falta de respeto que un hombre lleve puesto eso –le dice.

Mientras el varón de la bandana termina de comer, una de sus mejores amigas se dirige a la biblioteca para leer el reglamento interno. El varón se suma, lo leen juntos y no encuentran ningún apartado que prohíba su uso.

–No me gusta nada ese comportamiento –les grita el mismo preceptor cuando los encuentra leyendo.

Su tono es tan violento que la chica y el chico se largan a llorar. De todos modos, juntan fuerzas: saben que es su derecho leer el reglamento y se dirigen a la Rectoría. La vicerrectora los recibe, escucha lo que pasó y les dice que va a hablar con el preceptor y que los va a contactar porque necesita escuchar las dos historias. Al día siguiente, en el recreo largo de la mañana, la mujer citará a la chica y al chico y les dirá que tal vez hayan escuchado mal porque el preceptor niega haber dicho eso. Aun así, en el recreo del mediodía, el adulto se acercará al chico de la bandana y le pedirá disculpas:

–Por si hubo un malentendido.

En una escuela primaria de La Rioja empieza el turno tarde; una maestra recibe a su grado y, mientras forma fila, ordena:

–Sebastián, parate bien, como una señorita.

–Y vos, Santino, estás todo despeinado, parecés una chica con esos pelos largos, cortátelos.

Mientras tanto, en un aula de una escuela de Santa Cruz, se ve a un grupo de alumnas adolescentes jugando con nenes y nenas: son sus hijos e hijas. La escuela desarrolló una estrategia para que las madres jóvenes continúen sus estudios y las reciben con prole incluida. A pesar de que los padres también van al mismo colegio, nunca se los ve cerca de los niños o niñas.

–¿Pero por qué pasa esto? –pregunta una tallerista del programa de la ESI que está de visita.

–Porque ellos no saben cuidar a los chicos, las madres y nosotras nos ocupamos –responde una docente.

La estrategia, si bien funciona para que no se pierda la escolaridad –en ese sentido es efectiva–, reproduce estereotipos de género. Así sucede también cuando en las escuelas secundarias se les ofrece a las estudiantes talleres sobre maternidad adolescente pero nunca se convoca a los varones para hablarles sobre la paternidad a esa edad.

Si bien la vida cotidiana de las escuelas está poblada de prácticas machistas, también es cierto que existen en ellas prácticas críticas. El feminismo postula que la dominación de las mujeres por parte de los hombres no es natural sino histórica y social, y que por ello puede revertirse. Las escuelas no están condenadas a la reproducción del sistema patriarcal y, más aun, son instituciones que tienen la potencia de producir cambios. «Pero, además –explica Mirta Marina López, coordinadora del Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación–, para el nuevo paradigma de infancia que instauró en nuestro país la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2006), la escuela, como espacio de socialización público, tiene el deber de no ser machista». Del mismo modo, la Ley de Educación Nacional indica que el aula debe ser un espacio para trabajar en favor de la equidad de género. Es decir: más que de una «opción» que pueden tomar docentes, equipos de conducción e instituciones, se trata de un derecho de las y los estudiantes.

Desde 2015, la Ley N° 27234 establece la obligación de realizar al menos una jornada anual en cada escuela referida a la violencia machista. En la secundaria del barrio Malvinas Argentinas, en la ciudad de Formosa, hoy celebran ese día y convocaron a las familias para una muestra artística. Al comenzar, las y

los estudiantes entran en escena con carteles que exhiben las siguientes frases machistas: «Se pinta mucho porque quiere conseguir un hombre», «Si usa minifalda, es porque quiere algo», «Tenés que ser fuerte como hombre: no llorés», «Las muñecas son para nenas», «Es normal tener celos si querés a alguien, esa persona se tiene que sentir orgullosa de eso». Acto seguido, los alumnos actúan escenas en las que se liberan de esas consignas.

En La Pampa, este es el primer año que las nenas de una escuela inicial no llevan delantal rosa ni los nenes, celeste: se eliminó la prescripción de colores, cada cual lleva el que más le guste.

Construir escuelas más justas, es decir, menos machistas, es un trabajo cotidiano, paciente, atento a los detalles y esforzado, en el que las y los docentes aparecen como agentes de cambio. Del mismo modo que enseñan a sumar, restar, multiplicar y dividir, deben hacerlo a favor de la igualdad de género. Pero, además, deben poner en cuestión sus propias prácticas y su sentido común. Para ello son fundamentales los espacios compartidos entre docentes para trabajar en grupo la desnaturalización de lo que se hace a diario. Para revisar aquellas intervenciones que promueven la inequidad y la vulneración de derechos.

En este camino, el papel de las políticas públicas es fundamental, porque la problematización del machismo debe ser necesariamente colectiva y sostenida en el tiempo. No se les puede exigir a los y las docentes una transformación individual o autodidacta. Por eso, la reducción de la cantidad de materiales de la ESI, que pasó de 809.715 ejemplares entregados en 2015 a 40.000 en el año 2016 –cuando en la Argentina hay más de 50.000 unidades educativas, si se consideran todos los niveles y modalidades–, y de la cantidad de vacantes para cursos virtuales, que pasó de 16.468 a 6.719, refleja una estrategia de cuentagotas cuando la complejidad del problema demanda un plan de derrame.² En esta misma línea, el lunes 17 de abril el Gobierno de la Ciudad envió una comunicación a las escuelas porteñas titulada «Plan de recuperación de clases», en la que manda suspender las jornadas de Educación Sexual Integral, establecidas por agenda educativa para los días 28 de junio y 25 de octubre, con el fin de recuperar los días de paro. Además, indica levantar las cuatro Jornadas de Mejora Institucional (EMI): uno de los pocos espacios institucionales en los que los y las docentes pueden problematizar su trabajo diario.

En el recreo de una escuela inicial de Rosario, un grupo de docentes conversa sobre cómo abordar un tema que les resulta incómodo: un alumno de sala de tres dramatiza con ropa de mujer.

–Es raro, tenés que hacer alguna intervención –dice una de las docentes.

–A mí me hace ruido –dice otra–. Acá no hay nada malo, es una cuestión de los adultos, no del niño.

–La sexualidad no está definida siendo tan chiquito –opina otra.

–¿De qué estamos hablando? –piensa otra para adentro–. ¿De homosexualidad sin mencionarlo?

2. Fuente: Frente Popular por la ESI.

La socióloga Eleonor Faur participó en varias capacitaciones en distintos lugares del país para una investigación y cuenta que en la primera parte de los encuentros los y las docentes hacían una actividad en la que reflexionaban sobre sí mismos y en la que aparecían los tabúes en los que habían crecido. «Hay una parte de tu subjetividad por la que tiene que pasar todo esto para que pueda despejarse. Capacitarse les hacía darse cuenta de su postura y de lo que hacían en cuestiones de género. Es muy destacable que el dispositivo que armó Mirta Marina (coordinadora del Programa Nacional de la ESI) y su equipo haya incluido la dimensión personal».

Rauch es una localidad que tiene cerca de 1.500 habitantes. Hoy por la tarde será la primera vez en la historia de una escuela técnica que una mujer abrirá a la tarde el Taller de Carpintería en calidad de profesora y jefa: siempre hubo hombres a cargo de ese espacio. Llegar hasta ahí no le resultó fácil: primero, como profesora, tuvo muchas resistencias para participar; después, para concursar. Ya lo había experimentado como alumna porque, según decían, los hombres eran quienes tenían la habilidad para manejar las máquinas.

A las personas que habitan las escuelas todos los días les toca, entonces, una doble tarea: operar una transformación de las propias prácticas y discursos; y, al mismo tiempo, enfrentar las tendencias, injusticias y sistemas de valores de la época, lo cual supone una tarea compleja que muchas veces las excede, en la que las fronteras entre lo escolar y lo no escolar se vuelven porosas. Por eso, las políticas públicas (es decir: regulación a través de leyes; presupuesto para capacitaciones, impresión de materiales y realización de jornadas de reflexión; discusión de contenidos curriculares desde una perspectiva de equidad de género; entre otras cosas) deben funcionar como un motor potente.

Al final de la jornada, mientras los nenes y nenas de quinto grado de una escuela primaria de Chubut preparan sus mochilas para irse a sus casas, la maestra les dice:

–Chicas, mañana nos toca limpiar el salón.

En una escuela rural secundaria en Deán Funes, en Córdoba, un gaucho con un cuchillo en la cintura se acerca a la salida de la escuela y le dice a la docente de geografía:

–Usted les tiene que enseñar a leer, escribir, a hacer cuentas y nada más.

Días atrás esa docente, preocupada porque una alumna había estado ausente varios días, preguntó si alguien sabía algo y le dijeron que faltaba porque había debutado.

–¿Qué quieren decir con eso? –preguntó sorprendida.

–Cumplió quince años y tuvo que debutar con el estanciero.

También al final del día, en una escuela inicial de Puerto Iguazú, en Misiones, una docente implementa lo que aprendió en una capacitación de la ESI.

–Pueden ir a jugar a cualquiera de los rincones de juego, elijan el que más les guste.

Un padre llega a buscar a su hijo y, cuando lo encuentra en el rincón de la casa con una muñeca en la mano, le dice a la maestra:

–¿Usted quiere hacerlo gay?

–El nene imita lo que ve en el hogar, en este caso, una paternidad presente y responsable –le contesta.

El hombre la mira, agarra a su hijo de la mano y se despiden de la docente hasta el día siguiente.

¿Qué pasa con el lenguaje inclusivo en la escuela?

Diego Herrera
(marzo de 2019)

«HAY ESTUDIANTES QUE ME HAN PREGUNTADO si pueden utilizar el lenguaje inclusivo en las evaluaciones, porque en otras materias les descontaron puntos por usarlo o se lo marcaron como un error», cuenta Juliana Sosa, profesora en Lengua y Literatura en el Instituto Aukan (una escuela laica de gestión privada ubicada en Lanús que no recibe subvención del Estado) y en el Instituto Inmaculada Concepción de Lomas de Zamora (una escuela confesional con el cien por ciento de subvención).

Sosa comparte la conversación con dos amigas que, en 2015, egresaron junto con ella del Instituto Superior del Profesorado «Joaquín V. González». Leila Simsolo se sorprende con la anécdota de su colega e interrumpe sin muchos preludios: «Es muy llamativo eso que contás. En general, predomina el lugar común de que la escritura es algo de lo que se ocupa la profesora de Lengua... Salvo cuando aparece la *e*. Las comas no se revisan, la trama del texto tampoco, pero el lenguaje no binario sí». Simsolo es docente en el Colegio Nacional Buenos Aires (CNBA), en el Bachillerato con Orientación Artística para Adultos N° 1 del barrio porteño de Almagro y en el Instituto Superior de Formación Docente N° 1 de Avellaneda.

La tercera de las amigas se llama Samanta Moll, docente en la Escuela Técnica N° 19 «Alejandro Volta» del barrio porteño de San Nicolás y en el Instituto Nuestra Señora de Fátima de Villa Soldati (una escuela confesional con salarios docentes subvencionados por el Estado). «En las dos escuelas en que trabajo les pibis sí usan el inclusivo. Algunes, no todes», dice. La proporción de quienes lo usan, cuenta, es baja –un 10%– y son las mujeres las que lo adoptan mayoritariamente. Además, observa, suele aparecer en el discurso escrito y rara vez en la oralidad.

Cuando a mediados de 2018 se extendieron las tomas de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires en reclamo por el aborto legal, la presidenta del Centro de Estudiantes del Carlos Pellegrini, Natalia Mira, amplificó la fuerza de sus argumentos mediante el uso del lenguaje no binario en las entrevistas que le hicieron distintos medios de comunicación: «Hay poques diputades que están indecises, y queremos demostrarles que a nosotros no nos va a pasar por el lado que decidan que sigan muriendo mujeres o decidan frenar eso y legalizar el aborto».

El problema de la exclusión de las mujeres y de las identidades de género no binarias que tantas personas perciben en el masculino no marcado no es nuevo. ¿Por qué *todos* incluye a todas y al colectivo de quienes no se reconocen ni varones ni mujeres? Sin embargo, fueron estudiantes del nivel secundario quienes masificaron el desacuerdo. A partir de entonces, el lenguaje no binario pasó de identificar a grupos más pequeños de tenaces militantes feministas y LGBTIQ+ a ser –junto con los pañuelos– el símbolo de la ola verde que, a simple golpe de vista, se apreciaba como una multitud de mujeres muy jóvenes que cantaban «Ahora que estamos todes el patriarcado se va a caer».

Este nuevo impulso de la transgresión de la gramática consagrada por la Real Academia Española (RAE) enseguida intentó ser deslegitimado y parodiado. Así, se observó apenas como una moda adolescente, pero también quedó muy identificado con la lucha por el aborto legal, así como el *todos y todas* había quedado asociado a la retórica kirchnerista. A esto se sumó otra preocupación para los sectores más conservadores: la bomba del lenguaje no binario había detonado en el corazón de la educación obligatoria, en la voz de estudiantes que hablaban en representación de sus pares organizados en las escuelas. En la cruzada anti *e* confluyeron el conservadurismo lingüístico y el social, que se expresó en el temor ante la avanzada de una educación sexual feminista o a lo que comenzaron a llamar «ideología de género».

LA REFLEXIÓN DE PAULO FREIRE

En el terreno educativo latinoamericano, ya en 1992 Paulo Freire había dejado un claro testimonio de ello en *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Entre 1967 y 1968, el pedagogo brasileño había escrito su obra más reconocida, *Pedagogía del oprimido*. A comienzos de los setenta, cuenta, muchísimas mujeres de distintos lugares de Estados Unidos comenzaron a escribirle cartas para reclamarle por su uso del lenguaje machista. En un primer momento, el autor rechazó esas críticas («Repetí lo que me habían enseñado en mi infancia: “Pero cuando digo *hombre*, la mujer está necesariamente incluida”»); luego, inició una reflexión sobre su propia escritura: «Desde entonces me refiero siempre a mujer y hombre, o a los seres humanos. A veces prefiero afejar la frase para hacer explícito mi rechazo al lenguaje machista».

La paráfrasis distributiva –optar, por ejemplo, por «los y las adolescentes»– fue la primera alternativa para que las mujeres no quedaran escondidas bajo el plural masculino, para que el lenguaje se percibiera inclusivo. La situación se complejizó cuando se tomó conciencia de que las identidades de género no binarias quedaban afuera y, entonces, la *x* (lxs) y la *@* (l@s) fueron variantes bastante utilizadas en correos electrónicos (Estimadx, Estimad@s) y, luego, en las redes sociales. El problema es que estas opciones no servían para la oralidad: de allí la irrupción de la *e* que, junto a la equis y la arroba, se presentan como alternativas aún más inclusivas que la paráfrasis porque son no binarias.

Además del estudiantado, también hay docentes que llevan el lenguaje no binario a las aulas. La idea de que se trata apenas de otra moda de una nueva temporada lingüística adolescente no alcanza para explicar el fenómeno. «Desde la Dirección del Departamento de Castellano del CNBA nos presentaron un dossier con noticias sobre lenguaje inclusivo para incorporar en el programa. Yo lo usé para trabajar la argumentación», cuenta Simsolo. Y agrega: «Tengo una alumna que el año pasado fue al Encuentro Nacional de Mujeres y me dijo que iba a escribir el mejor texto de su vida. Esta chica, que estaba tan entusiasmada, tenía muchas ganas de estudiar para sostener su postura en clase. Corro con la ventaja de que en esa escuela saben latín y podemos ir hacia las bases lingüísticas». Además, cuenta la docente, el lenguaje no binario entra a sus clases cada vez que representantes del Centro de Estudiantes pasan por las aulas para hacer algún aviso. En el Instituto Superior de Formación Docente N° 1, Simsolo está al frente de la materia Historia de la lengua española: «La última unidad fue sobre lenguaje no binario y llevé varios textos sobre el tema para que pudiéramos debatirlos en clase».

«En la oralidad a veces uso el lenguaje no binario en clase. Cuando escribo, me inclino por la paráfrasis», comenta Sosa. La discusión sobre el lenguaje, sin embargo, atraviesa las prácticas de la docente. «Una vez –recuerda– un grupo de estudiantes (eran todas mujeres) estaba leyendo en voz alta su monografía para que sus pares les hicieran comentarios y correcciones. Me llamó mucho la atención que otro grupo mixto hizo una corrección porque las chicas que estaban leyendo usaban el *nosotros*. Les dijeron “¿por qué dicen *nosotros* todo el tiempo si son todas mujeres? ¿Por qué no pusieron *nosotras*?”».

El colegio católico en que trabaja Sosa se vio conmocionado cuando se debatía el proyecto de ley para legalizar la interrupción voluntaria del embarazo: «Cuando se dio la media sanción en la Cámara de Diputados, las chicas hicieron una manifestación en el patio, se pusieron a cantar y a festejar. El video se viralizó y por las redes sociales salieron a decir que el colegio estaba tomado por feministas». Esta situación afectó la sensibilidad de un número de docentes históricos de la institución y llevó a que el debate sobre el lenguaje tuviera aún más presencia en las aulas. «El argumento contra el lenguaje inclusivo se apoya en lo que dice la Real Academia Española. Que lleven esa institución a mis clases viene muy bien para reflexionar que, de alguna manera, seguimos funcionando como colonia lingüística», sostiene Sosa.

«En el aula –dice Moll– uso el lenguaje no binario cada vez que escribo. Uso la *e* hasta en las consignas. De hecho, en mi clase, una alumna sacó una foto del pizarrón, la subió a Instagram y escribió: “Cuando la profe la tiene súper clara y te enseña todo el tiempo”». A continuación, la docente agrega: «Me parece que es una cuestión política más que lingüística. Tiene que ver con visibilizar que no podemos seguir usando un lenguaje binario. Que existen otros géneros que quedan afuera».

A veces, la resistencia puede llegar de parte del estudiantado. Cuenta Moll: «Me han dicho “ahí va una *o*, no la *e*”. Es una postura de desafío. Cuando pasa esto yo les digo que pueden poner lo que quieran, pero que yo escribo así». Con

las autoridades de la escuela técnica en la que Moll trabaja también hubo algunos intercambios al respecto: «Vino el director a decirme que una mamá había ido a quejarse por el uso del lenguaje inclusivo de una docente. Me dijo que iba a llamar a Supervisión para saber cómo proceder, pero finalmente no pasó nada».

LA RAE Y EL PODER

A fines de noviembre de 2018, la RAE volvió a sentar posición sobre el lenguaje no binario y rechazó el uso de la *x*, la *@* y la *e*. Su argumento es que el masculino funciona como el género no marcado y puede abarcar al femenino (no se pronunció sobre otras identidades de género). También desaconsejó la paráfrasis distributiva por considerarla una duplicación innecesaria. En el mismo acto, recomendó a toda la comunidad de hablantes del castellano que usara *yutubero* y *wasap*. Pese a que no hay ninguna razón para que los hablantes, los Estados o los Ministerios se vean obligados a aceptar los pronunciamientos de la RAE, resulta evidente que la entidad española fundada en 1713 sigue siendo efectiva a la hora de legitimar o estigmatizar usos lingüísticos. En ese sentido, puede entenderse la nota oficial interna N° 28/2018 emitida por la Dirección de Nivel Secundario del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes que, amparándose en los argumentos de la RAE, descartó la incorporación del lenguaje inclusivo o no binario como eje temático para su abordaje dentro de las aulas.

La injerencia de la RAE en los hábitos lingüísticos de las distintas comunidades de hablantes que utilizan el castellano puede llevar, en los casos más extremos, a justificar represalias bastante severas sobre quienes se desvían de la norma. Así, en septiembre del año pasado, un maestro de La Plata denunció haber sido expulsado de una escuela católica por usar lenguaje no binario. Otra maestra correntina fue víctima de una especie de escrache en las redes sociales por escribir *bienvenides* en el pizarrón. Por Facebook, Twitter e Instagram circularon muchas protestas de docentes a quienes les «bajaron línea» para que no usaran la *e* donde la norma no lo permite.

Simsolo es muy crítica del rol asumido por la RAE: «Se supone que solamente registra los usos, pero, a su vez, comunica por Twitter que la paráfrasis distributiva es innecesaria, engorrosa, incómoda». Y reflexiona: «Hay palabras terriblemente violentas, como *trolol*, que no están registradas en el diccionario de la RAE y, sin embargo, jamás escuché que se le dijera a un pibe que no la usara porque no está en el diccionario». Por otra parte, advierte que es un error pensar que los únicos que pueden hablar del lenguaje son los lingüistas: «Los argumentos que se brindan no suelen ser lingüísticos sino ideológicos. En la conversación falta incluir a la Sociología, la Filosofía y la Antropología».

«Me parece que también hay que poner la lupa en las redes de poder que funcionan hacia dentro de las instituciones –opina Sosa–. Para quienes trabajamos en el ámbito privado, el temor a sufrir represalias por usar el lenguaje no binario está mucho más presente que en las escuelas públicas». No obstante, como indica Moll, hay otras instituciones de gestión privada, incluso confesionales, que

están abiertas al disenso: «En el Instituto Nuestra Señora de Fátima trabaja una docente de género fluido (una persona que no se identifica con una sola identidad sexual y circula entre varias). Por otra parte, si bien la escuela fijó su posición en contra de la legalización del aborto, permite que podamos opinar lo contrario y hasta llevar pañuelo verde».

Que la única constante en el lenguaje es el cambio parece algo con lo que acuerda la comunidad científica. Poco les importa a los y las hablantes si alguna novedad lingüística está reñida con el origen latino de un morfema: las lenguas están plagadas de malentendidos y falsas etimologías. Cuando se prefiere la *presidenta* y no la *presidente*, cuando se dice el *modisto* y no el *modista*, cuando se impone la *sirvienta* en lugar de la *sirvienta*, de nada sirven los arduos rastreos de una morfología originaria. Si se producen este tipo de cambios, es muy posible pensar que se debe a que las representaciones asociadas a palabras como *presidente*, *modisto* o *sirvienta* no satisfacen a la comunidad de hablantes a la hora de señalar los referentes del mundo en un determinado momento histórico. Si, por ejemplo, nadie necesita decir *periodista* para referirse a un hombre que conduce un noticiero es porque la palabra *periodista* está suficientemente asociada a valores que ejercen el periodismo. Por razones similares no existen hablantes que consideren necesario decir *poeta*, *deportista* o *taxista*.

La irrupción del lenguaje no binario en las aulas ofreció una posibilidad inédita para quienes se dedican a la ríspida enseñanza de la gramática. La dificultad para lograr la reflexión sobre la propia lengua es una preocupación que ha llenado páginas y páginas de libros de didáctica. Como con un golpe de varita mágica, el debate abierto generó un apasionamiento por desarmar la maquinaria de la lengua y observar todos sus resortes. Dice Simsolo: «Me parece que está bueno ofrecer en clase algunos datos duros, inopinables. Cuando hablamos de la historia del castellano, por ejemplo, explico que, en latín, la mayoría de los sustantivos de la primera declinación son femeninos, salvo tres o cuatro que son masculinos y terminan en *a*, porque claramente no había mujeres poetas, no había mujeres marineras». En Villa Soldati, Samanta Moll trabaja con una amplia población de migrantes acostumbrada al leísmo. Así, por ejemplo, una oración como «Le vi ayer por la tarde» puede sonar muy natural entre su estudiantado, por más de que rechaza el lenguaje no binario. «Me di cuenta que el leísmo es re inclusivo», bromea Moll.

Pero, definitivamente, el mayor aporte de la *e* intrusa lo recibe la disputa política más que la lingüística. «Una estudiante del Profesorado de Avellaneda en el que trabajo me decía algo muy interesante –plantea Simsolo–. Ella sostenía que el lenguaje inclusivo también puede servir para enmascarar y que no estaba segura de que cambiar palabras implicara un cambio genuino de mentalidad. Puede compararse con el militante que lleva un pañuelo verde y es súper machista.» Moll, por lo pronto, considera que el cambio en el lenguaje sirve para visibilizar a una porción de la población que de otra forma quedaría excluida: «Después podemos discutir si eso tiene un efecto en la realidad». Para Sosa, el extrañamiento que produce una palabra como *nosotres* nos ayuda a entender que podemos hacer un uso político del lenguaje.

Aunque se lo use paródicamente, aunque se descalifique a sus hablantes, aunque se lo prohíba porque la RAE no lo acepta, parece difícil que el lenguaje no binario permanezca ajeno a las conversaciones cotidianas de alguna escuela del país. Entre quienes exigen ser nombrados como *chiques* y quienes no quieren serlo, las personas que trabajan en las escuelas deberán buscar la manera de no imponerle vocativos a nadie. Si bien es difícil prever si algunas de las nuevas variantes pasarán a formar parte del universo de los cambios lingüísticos consumados, lo cierto es que, mientras tanto, cada *e* que tensiona la norma lingüística también subraya las violencias de la sociedad patriarcal.

¿Qué es aprender a enseñar?

Andrea Molinari
(septiembre de 2016)

ENTRE LOS MÚLTIPLES RECURSOS utilizados a la hora de enseñar con el propósito de trascender el aula, hay algunos que rescatan experiencias que les sucedieron a otros y permiten mirar de cerca algunos misterios. Esa es la fuerza de la literatura, por ejemplo, que nos puede transportar a otros mundos o traerlos hasta nosotros y mostrarlos más reales que la propia realidad. En el trabajo de formar docentes se suele compartir con los estudiantes las historias que Frank McCourt cuenta en su libro *El profesor*. El protagonista es el propio autor que cuenta sus reflexiones y experiencias ocurridas en las escuelas secundarias donde se desempeñó como profesor de Lengua.

Los docentes que se hayan zambullido en esas páginas se habrán encontrado en múltiples espejos. Algunos, posiblemente, se habrán autocontemplado en las imágenes que McCourt transmite y habrán podido volver sobre ellas para conocer más sobre sí mismos y sobre su labor. Otros, en esos reflejos, habrán reconocido máscaras que ritualizan la tarea de enseñar y que, a veces, como el reflejo a Narciso, los llevaron hasta el fondo del lago.

Siempre hay una buena lectura para volver sobre los pasos cuando se trata del trabajo de enseñar porque, fundamentalmente, en este trabajo se aprende de uno, de otros y con otros.

Los docentes de educación de la Universidad de Nueva York nunca habían hablado sobre cómo manejar situaciones de sándwiches voladores. Hablaban sobre teorías y filosofías de la educación, sobre imperativos morales y éticos, sobre la necesidad de tratar con el niño como un todo, la *Gestalt*, si se me permite, los requerimientos del niño, pero nunca sobre momentos críticos dentro del aula.¹

1. McCourt, Frank, *El profesor*, Buenos Aires, Norma, 2008, pp. 27-28.

EL RECORRIDO DE LA FORMACIÓN

La formación docente, como señala el pedagogo francés Gilles Ferry, es un recorrido que comienza con nuestro ingreso a la escuela como alumnos, continúa en forma ininterrumpida en las sucesivas etapas de escolarización y luego, durante el ejercicio de la docencia, a través de la socialización profesional y de la formación o capacitación. Aprender a enseñar es un continuo que abarca toda la vida profesional y empieza, formalmente, con la formación inicial para extenderse a la formación continua y nutrirse de las experiencias escolares propias y ajenas, pasadas y actuales. Cada mojón en el recorrido atiende a distintos intereses, vuelve disponibles diferentes saberes y, sobre todo, genera una agenda abierta que los docentes dotan de sentido según su propio recorrido profesional, a la luz de intereses mayores y en diálogo con las necesidades de su comunidad en el marco de un Estado responsable de las políticas de formación de los docentes.

En este continuo, la formación inicial provee de saberes y capacidades de mucha complejidad, y a esa complejidad la instala el hecho de que debe contemplar los desafíos actuales de enseñar en las escuelas y preparar para afrontar futuras transformaciones en lo que respecta al conocimiento, a la didáctica y al propio trabajo de enseñar en las instituciones.

El normalismo tenía claro cuáles eran sus fines y, sobre todo, sus métodos para alcanzarlos. Para cumplir con los objetivos de universalización y homogeneización se valió de las herramientas que el positivismo proveyó en esa época. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban la práctica docente. La «correcta recitación», la expresión, el tono y las clases bien estructuradas con principio, medio y fin –y restringidas de improvisación– eran la clave para que futuros docentes en calidad de practicantes enseñaran a los alumnos de la escuela primaria.

Pasado mucho tiempo desde entonces, y haciendo un salto no neutral en la historia, la literatura especializada sobre formación docente expresa, desde la década de 1980 hasta nuestros días, una variedad de voces que cuestionan el sentido de la formación inicial por estéril y superflua. A partir de aquí, comienzan a recortarse como escenarios significativos con potencia formativa la trayectoria escolar previa de los estudiantes y la socialización profesional.

Desde ya que la formación inicial es un ámbito propicio para poner en tensión las creencias previas de los estudiantes sobre el papel del profesor, la enseñanza, la diversidad de los estudiantes, sus aprendizajes, los variados contextos de enseñanza, las instituciones y los sistemas escolares; y esto puede lograrse mediante la reflexión sobre la propia biografía escolar. Resulta crucial también, en términos formativos, la socialización profesional, la vida laboral y la formación continua para producir/construir/adquirir nuevos aprendizajes, saberes y prácticas docentes. Aun así, la formación inicial tiene la responsabilidad de desarrollar capacidades para la acción de forma sistemática y racional, previendo un recorrido de enseñanza que paulatinamente produzca saberes y prácticas especializadas. En este sentido, la formación inicial representa un período fundamental,

ya que es recién a su finalización cuando el futuro docente queda habilitado para el ejercicio de la profesión, pero, además de esto, es el período en que forja los cimientos de la acción. Lejos de ser improductiva, la formación inicial instala la convicción de que a enseñar se aprende.

Pero ¿qué conocimientos se promueven en la formación? Sin desconocer las disputas que conlleva la elaboración de cualquier plan de estudio y cómo en él se definen las reglas de juego de la formación cuando se decide qué contenidos ingresan y cuáles no, existe cierto acuerdo sobre lo que debe aprender un futuro docente. Omitiendo un orden de prioridades, se encuentra una serie de saberes orientados a desarrollar una formación humanística y a dominar marcos conceptuales para el análisis y la participación en la cultura con referencia a las dimensiones filosófica, epistemológica y estética como sustento de la construcción del conocimiento. Otros contenidos están orientados al dominio de las disciplinas a enseñar –Lengua, Matemática, Física–, específicas para las carreras de profesorado de los niveles secundario y superior, y básicas para los niveles primarios e inicial. También ingresan las didácticas de esos contenidos específicos y los saberes de corte pedagógico que concentran lo común del conocimiento profesional, independientemente del nivel en que se vayan a desempeñar los futuros docentes. Hasta aquí nadie discutiría por la falta de conocimientos sustantivos. El desafío de la formación radica en superar la clásica y agotada dicotomía teoría-práctica y, en más de una ocasión, el modo de hacerlo no se encuentra en los contenidos sino en el propio dispositivo de formación, en la medida en que pueda anticipar y generar experiencias compartidas. Por esto, existe acuerdo en incluir prácticas profesionales tempranas con el propósito de que el futuro docente construya y desarrolle capacidades para la acción. Los modelos de formación inicial que incluyen las prácticas profesionales desde el inicio de la carrera rompen con la lógica racionalista según la cual la teoría debe ser completamente aprendida para pasar a la acción, lógica que desconoce las discusiones existentes en los desarrollos acerca de la naturaleza de los saberes docentes.

Solo a los efectos de traer una voz que ilustre una posición distinta y muestre algo de la riqueza de las discusiones del campo, el pedagogo José Contreras propone para la formación «cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos» y que es «la relación experiencia-saber la necesaria en el quehacer educativo». Cuando el docente enseña se expone: no solo enseña un saber sino la propia relación con el saber –con ese saber que lo constituye– y, de ese modo, puede considerarse como un creador y no como un mero administrador de conocimientos.

Mea culpa. En lugar de enseñar, contaba historias. Cualquier cosa con tal de mantenerlos tranquilos en sus asientos. Ellos creían que estaba enseñando. Yo creía estar enseñando. Estaba aprendiendo.²

2. *Ibid.*, p. 31.

ANTES Y DESPUÉS DE CLASE

Para llegar a la clase, los docentes hicieron una infinita lista de tareas que se completa con lo que van a hacer luego de ella. Enseñar implica: consultar el currículum o las viejas planificaciones propias o de colegas; profundizar el estudio del tema de la disciplina que va a enseñarse; buscar buenos recursos –imágenes, películas o textos–; encontrar planes alternativos para esos alumnos que, seguro, van a preguntar; diseñar actividades que contemplen momentos individuales y compartidos; definir qué cuestiones se van a ejercitar en el aula y cuáles en casa; anticipar los modos en que los alumnos van a revelar si aprendieron. Todo esto en el terreno de las previsiones. Mientras lleva adelante este plan de trabajo junto con los estudiantes, el docente irá evaluando si el camino que trazó es el adecuado o si hay que modificar el rumbo, e irá tomando decisiones en función de lo que observe y pueda registrar que va pasando con los estudiantes. La idea es reducir el imprevisto, sabiendo que eliminarlo es imposible. Y allí radica la fascinación, en ese instante en que los papeles no alcanzan, cuando entran a jugar las analogías, la abducción o la razonada. Esto invita a pensar sobre el conocimiento y los saberes propios que se requieren en la práctica profesional y vuelve necesario adoptar posiciones epistemológicas diferentes. Enseñar no es aplicar teoría. La práctica configura escenarios complejos, inciertos y cambiantes, donde se producen interacciones que hay que volver a mirar; requiere establecer relaciones, preguntas y reformulaciones, porque tiene la potencialidad de generar nuevos conocimientos. Si estas experiencias que producen nuevas preguntas no se anclan en una concepción más amplia de enseñanza, es muy fácil caer en la dimensión más alienante de la rutina. Enseñar requiere de los otros, de los estudiantes, pero también de los pares y de las otras instituciones que conforman el territorio. Resulta urgente abordar la enseñanza en escala institucional. Enseñar no es solo un tema del docente en el aula, es el objeto de la escuela y la construcción que demanda implica al colectivo de los docentes en un trabajo común con condiciones institucionales aseguradas, es decir, con tiempos especialmente diseñados para interrumpir la inmediatez de la clase, para que las preguntas sobre enseñar encuentren caminos creativos y éticos para alcanzar a todos los estudiantes. A esta altura resulta insoslayable plantear otra escala, la del sistema educativo, y esto se traduce en el desarrollo de políticas que –contemplando las condiciones laborales de los docentes– orienten su prioridad a la enseñanza, superando perspectivas que la piensan únicamente a través de la medición del rendimiento de los estudiantes. Un Estado que prioriza la enseñanza en sus políticas educativas reconoce su carácter emancipador. Sin renunciar a la producción de normas y otros materiales curriculares ni a la inclusión de las innovaciones –como la tecnología, con sentido democratizador–, tiene que producir las condiciones para que los estudiantes aprendan, y esto se despliega en políticas universales y contextualizadas que empiecen identificando los dispositivos didácticos que permitan alcanzar las metas establecidas.

Situar la enseñanza en los niveles planteados pone de relieve su carácter político y explicita el hecho de que nunca es asunto solo de un docente. Esta pers-

pectiva permite pensarse como parte de ese sistema que trabaja para que esos niños, niñas y jóvenes, alumnos de ese sistema, lo transiten con posibilidades de aprender. Son los estudiantes que empezaron en la sala de cuatro años los que deberíamos encontrar en el último año de la escuela secundaria y es responsabilidad de todos los que integramos el sistema educativo que eso suceda.

«Mi padrastró, el imbécil» [...] Trabajo bien escrito. Sin digresiones. Organizado. Mordaz. Ay, las cosas que dice esta chica sobre su padrastró, que es un poco demasiado confanzudo. La invita al cine y a cenar cuando su madre trabaja horas extras. [...] La autora se pregunta qué debería hacer. ¿Me lo pregunta a mí, al profesor? ¿Y yo debería hacer algo?³

CONTEXTOS Y DERECHOS

El sistema educativo afronta hoy el desafío de formar ciudadanos que habitan una incierta y cambiante realidad en términos del desarrollo del conocimiento y tecnológico, y lo hacen en una sociedad profundamente desigual y a un ritmo acelerado. No esperan, estos tiempos, al cambio generacional. Esta realidad no se compara con la que asumían aquellos maestros normales ni muchos de los que los siguieron en el tiempo.

Sin embargo, somos herederos de un conjunto de tradiciones respecto de la formación de los maestros y de las prácticas docentes. Encontramos aquellas que se han basado en dotar a ese trabajo con alto reconocimiento social (se trataba de los agentes encargados de contribuir con la formación del ciudadano). Los saberes que se transmitían eran de carácter general, los necesarios para contrarrestar la barbarie local y extranjera de principios de siglo XX. Conviven, también, con aquellas tradiciones que le asignan una fuerte centralidad al conocimiento profundo de la disciplina, desestimando los saberes pedagógicos con arraigo en las universidades que han tenido la responsabilidad, desde sus orígenes, de formar a los profesores de la educación secundaria. Luego, el racionalismo técnico trajo «orden y progreso» y una confianza absoluta en el modelo fabril que introdujo la división técnica del trabajo pedagógico. La enseñanza se dota de cierto eficientismo a través de la racionalidad de sus procesos y sus resultados, los profesores pasan a ocupar el lugar de aplicadores de decisiones que se tomaban en otro lado. También somos herederos de las pedagogías que han puesto a los niños o a los contextos en el centro, que han ido de abajo a arriba y de adentro hacia afuera, como la alfabetización freireana. Esta es, sintéticamente, la trama del legado, pero, mientras formamos a los futuros docentes de nuestro país, asistimos a un mundo que mantiene una intolerable cotidianidad con quienes padecen múltiples formas de violencia, como el hambre, la exclusión, el racismo, la explotación o el maltrato. Habitamos una región donde muchos

3. *Ibid.*, p. 212.

Estados van mutando políticamente en desmedro de derechos ya adquiridos y un país que confía en prestigiar la docencia desplegando estrategias comunicacionales efectistas y becando jóvenes talentosos. Estas son las tensiones que juegan a la hora de pensar en el trabajo de enseñar. Enseñar es transmitir nuestra cultura a unos quienes que conocemos, que sabemos cuándo faltan, cuándo no prestan atención. Es hacerlo con los pares, en la escuela, en el sindicato y con los que trabajan en el club del barrio y enseñan a jugar al fútbol. Enseñar es tener conciencia de que estamos garantizando derechos, en el sentido más democrático del término, aquel que expresa la Ley de Educación Nacional y que lo pone junto al conocimiento como un bien público, derecho personal y social, garantizado por el Estado, y que tensiona, con toda justicia, las perspectivas meritocráticas que aloja en su naturaleza la construcción de jerarquías en una carrera desigual e individual.

Herederos de tradiciones que se conservan y superan, volviéndose por momentos más parecidas a lo que fueron en origen y por momentos más transformadas, los docentes afrontan cotidianamente situaciones que requieren tener en cuenta tantas variables que no podrían ponerse solo en el plano del conocimiento como clásicamente lo entendemos. Los esquemas con los que los docentes intervienen en esas situaciones, de carácter práctico, son activados por estos escenarios diversos y únicos a los cuales tienen que encontrarles lo común. Aquí cuenta su recorrido profesional, su historia personal, su experiencia y su saber, y en esos momentos es cuando ese conjunto puede ponerse en tensión, reestructurarse, junto con sus estudiantes o con sus pares. La clave está en producir las condiciones para que puedan hacerlo.

Pensar la docencia de otro modo

Patricia Sadovsky
(noviembre de 2016)

¿ES POSIBLE PENSAR LA DOCENCIA DE OTRO MODO? La pregunta interpela a un grupo de profesores de la UNIPE convocados para pensar sobre el tema.¹ ¿De otro modo? ¿Acaso hay un modo contra el cual deberíamos pensar otro? No y sí. No hay –es obvio– un solo tipo de docencia: maestros y profesores se construyen en las diversas instituciones en las que van actuando, enfrentando diferentes problemas, configurando sus prácticas de acuerdo con la orientación y el sostén de sus comunidades. Sin embargo, pareciera también que hay algo del orden de lo inmovible en el modo en que se concibió la función del docente en la escuela, sobre todo en lo concerniente a su ubicación en el panorama de los saberes que pone en juego para enseñar. La pregunta inicial nos invita a discutir y analizar otras posibilidades. El docente ejecutor de los fines de la educación concebidos en otro lugar. Es esa idea la idea que queremos tocar para pensar la docencia de *otro modo*.

Escenas difíciles de comprender y, por lo tanto, de conducir atraviesan hoy la vida de muchas aulas: el niño a quien no se encuentra modo de ayudar a comprender un concepto, las diferencias enormes entre las respuestas de unos y otros chicos, el grupito de adolescentes sentados en el fondo de la clase que parece resistir toda convocatoria al conocimiento, unos cuantos estudiantes desinteresados en lo que el profesor tiene para ofrecerles, respuestas desconcertantes frente a la lectura de un texto... ¿Quién sabe cómo maniobrar con ellas? Entendemos que hay aquí una clave: nadie sabe. O mejor dicho, lo van sabiendo parcialmente grupos de docentes que por aquí y por allá se proponen buscar alternativas, ensayar, probar. Las escenas suponen una ruptura sustantiva con las expectativas de cualquier profesor, y encontrar caminos que ayuden a reencauzar las situaciones a favor de una experiencia potente de enseñanza y aprendizaje para todos constituye un

1. Este texto toma algunas ideas de una discusión entre profesores de la UNIPE, convocados por el rector, Adrián Cannellotto, para pensar «otros modos de ser docente». En particular, toma la intervención de Cora Steinberg, quien insistió en no perder de vista el papel moldeador que tienen las instituciones en los modos de ser docente, y la de Rafael Gagliano, quien subrayó la dificultad de compartir referencias culturales con los estudiantes y trajo a la reunión la noción de *economía de la atención*.

verdadero desafío. Para afrontarlo hay que producir respuestas nuevas que no pueden prescindir del contexto en el que se produjeron las escenas ni desconocer a sus protagonistas, y –ahí está el reto– deben tener capacidad para transformar el posicionamiento de sus actores, de manera que puedan incluirse en un proyecto colectivo de trabajo intelectual. Las escenas descriptas no son predominantes en la mayoría de las clases; pero –aunque menos dramáticamente– en muchas de ellas el aburrimiento, la distancia frente a las referencias culturales que se proponen, el descreimiento en valores que se suponen compartidos y la pasividad de muchos estudiantes muestran la necesidad de pensar nuevos modos para enfrentar los problemas de enseñanza. Es claro que este panorama no es independiente de la sociedad en la que está inserta la escuela, que ya no puede prometer mejoras en la escala social como resultado de la escolarización, aunque sí podría ofrecer la experiencia –no es evidente cómo– de entablar vínculos íntimos, activos y gratificantes con distintas manifestaciones de la producción cultural.

LA ESCUELA Y LOS CONOCIMIENTOS

La enseñanza es una práctica social y, en cuanto tal, hay una imagen de ella instalada en la sociedad que, porque la naturaliza, en parte la condiciona. Así, aunque ya casi no existe el dispositivo escolar de la modernidad, se sigue concibiendo su existencia: es natural que los docentes tomen prueba inmediatamente después de enseñar un tema (lo cual supone una reducción notable en la complejidad de lo enseñado para que sea posible aprender); es natural suponer que todos los niños aprenden lo mismo al mismo tiempo (lo cual desconoce que los estudiantes elaboraron a lo largo de sus trayectorias escolares ideas relacionadas con los asuntos que se enseñan en cierto momento y que esas ideas intervienen en la comprensión del saber que se transmite); es natural considerar que los nombres de los contenidos remiten a significados y prácticas únicas (lo cual desconoce la multiplicidad de sentidos implicada en cualquier conocimiento y a la que se accede al vincular las ideas, los conceptos, las categorías con las problemáticas que permiten tratar). Como se supone que todos los alumnos aprenden lo mismo al mismo tiempo, es natural concebir la organización por grados y atribuir al alumno su fracaso cuando no aprende en los tiempos esperados. Con este breve –y bastante conocido– repertorio intentamos subrayar la estrecha relación entre la organización de la institución escolar y el conocimiento que en ella se puede desplegar. Efectivamente, cuando se concibe que un grupo de alumnos aprende en un determinado momento una cuestión a partir de la explicación del docente, los acontecimientos de la clase quedan prácticamente predeterminados y resulta muy difícil que aflore en ese marco la diversidad de perspectivas propia de lo humano, en general, y de la producción de conocimiento, en particular.

Ahora bien, si se aspira a una escuela en la que se aliente a los estudiantes a analizar problemáticas mientras ponen en juego el conocimiento que van aprendiendo, si se los ayuda a movilizar conscientemente sus ideas y confrontarlas con las de otros argumentando sobre su validez, si se apela a lecturas que proponen

diferentes explicaciones para un mismo problema, si se abordan cuestiones que requieren coordinar, reelaborar o integrar conocimientos aprendidos en distintos momentos, habrá que pensar en otro modo de ser docente. Un docente que interviene en la producción del saber que transmite porque se formula preguntas, porque critica los textos que lee, porque propone explicaciones, porque realiza conjeturas sobre diferentes zonas problemáticas de la realidad. Y, sobre todo, porque interpreta que ubicar a los estudiantes en una relación de intimidad con el conocimiento implica una búsqueda que puede emprender con sus colegas, probablemente nutrido por diferentes referencias culturales, imprescindiblemente sostenido por la institución que lo aloja en esta condición de productor.

NUEVAS FORMAS

¿Cómo se transforma la relación de los estudiantes con el saber? ¿Cómo se logra que se entusiasmen, que se emocionen, que estén dispuestos a soportar un tiempo prolongado de estudio, de búsqueda, de atención? ¿Cómo se consigue que se formulen interrogantes y que conciben que el aula es un ámbito en el que pueden plantearlos y discutirlos? Estas preguntas dejan ver un sentido posible para la escuela y también enmarcan una disputa con otros sentidos posibles, no necesariamente opuestos, no necesariamente convergentes (el de la escuela como formadora de recursos humanos para la empresa, el de la escuela como formadora de ciudadanos socialmente comprometidos, el de la escuela como emancipadora...).

Lejos de poder ser asumidas de manera individual, las preguntas planteadas requieren del trabajo colectivo institucional. Para contornearlo de modo más preciso, proponemos el ejercicio de compararlo con el ateneo médico del hospital.²

La comparación nos instala en las siguientes coordenadas: el ateneo médico es una instancia con existencia institucional, que reconoce problemas fundamentales de la práctica, que los transforma en asuntos de estudio, que formula hipótesis para explorarlos, que de alguna manera los valida apelando a los fundamentos producidos en la discusión, a las referencias del campo de la medicina y a los resultados obtenidos con los pacientes. Desarrollemos un poco más esta comparación.

El arraigo institucional es decisivo para que la existencia de un colectivo que reconoce los problemas fundamentales de su trabajo y los transforma en asuntos de estudio no quede librada a la voluntad de sus participantes, en cuyo caso no podríamos hablar de una modificación en la estructuración de la escuela que da lugar a nuevas prácticas. El alcance de un espacio en el que se piensa la enseñanza, se establecen necesidades, se formulan hipótesis para tratar cuestiones cuya exploración en las aulas se considera de interés abarca a los estudiantes que serán interpelados con nuevos argumentos, cuya traza tal vez sea esbozada en las discusiones

2. Esta comparación ha sido realizada por numerosos autores: Yves Chevallard, Gérard Sensevy y Delia Lerner, entre otros. La idea de incluir en este artículo la comparación con el ateneo surgió de una conversación con María Emilia Quaranta.

de los colegas. El ateneo docente –llamémoslo así para acentuar la comparación– repercutirá en la vida de los alumnos, porque, al pensar en otros modos de vincularse con el conocimiento, se modificarán los tiempos de estudio, las apelaciones al pasado para retomar ideas, las apuestas al futuro para permitirse dejar asuntos pendientes, o no completamente elaborados o no acabadamente comprendidos. Otro modo de ser docente comportará otro modo de ser estudiante.

No quisiéramos perder de vista el carácter exploratorio que les otorgamos a estos espacios: hay problemas de enseñanza, hay estrategias que se proponen bajo ciertos supuestos, hay producción de argumentos para justificarlas. La reflexión sobre las prácticas hace posible reconocer cuestiones cuya indagación hay que poner en marcha; una marcha que se irá nutriendo de discusiones, de análisis de datos, de conjeturas cuya solidez habrá que fortalecer. Se necesita legitimar las ideas que emergen en una relación de horizontalidad en la que, lejos de proyectar soluciones de arriba hacia abajo, las elaboraciones de diferentes disciplinas (didácticas, psicología, sociología de la educación, antropología) pueden aportar consistencia a los fundamentos que se buscan. Objetamos las miradas que juzgan la práctica en relación con alguna teoría, las que pretenden reducir la complejidad de la enseñanza a una única dimensión (psicológica, sociológica, didáctica, neurológica...), así como tomamos distancia de las posiciones que sostienen que la descripción de las acciones realizadas en las aulas contribuye por sí misma, sin una tarea de reconstrucción de sentidos y coherencias, a contornear los problemas y producir respuestas fundamentadas. Otro modo de ser docente comportará otro modo de concebir la relación teoría-práctica.

Asimismo, la producción horizontal que estamos delineando no tiene, en principio, un tiempo de existencia pasado el cual se agotará su tarea. Entendemos que la práctica de enseñanza, cuando se dispone a incorporar las ideas de los estudiantes como parte constitutiva de los intercambios del aula, adquiere una problematicidad que requiere ser sostenida de manera permanente con el diálogo, la discusión, el estudio, la indagación, la exploración. Otro modo de ser docente comportará otras tareas, otros intercambios, otro lugar en el panorama de saberes que se ponen en juego para enseñar.

EL MAESTRO A DE LA ESCUELA N° 10

Las ideas recién esbozadas actuaron como marco orientador en el momento en que un grupo de investigadores en didáctica de la matemática de la UNIPE colaboró con maestros de diferentes escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires para constituir espacios de reflexión sobre aspectos de la enseñanza de la disciplina que ellos mismos llevaban adelante.³ Hubo debates, reflexiones, invo-

3. La decisión de actuar en estas escuelas fue consensuada con las jefaturas regionales correspondientes a las zonas en las que están ubicadas las escuelas. Subrayamos que el trabajo pudo ser sostenido gracias a acuerdos político-institucionales que exceden el ámbito escolar.

lucramientos y entusiasmos. Pero, sobre todo, para muchos maestros, el cambio de posición que experimentaron les mostró otros alumnos, capaces de desplegar costados hasta entonces impensables para ellos. A la vez se suscitaron nuevas preguntas y nuevos sentidos para el trabajo en las aulas. Algo de esto queremos compartir a través de un ejemplo.

La Escuela N° 10 está ubicada en una zona rural de la Provincia de Buenos Aires. Aunque el equipo directivo debate con los maestros cuestiones pedagógicas de manera constante, la constitución de todo el grupo de docentes del segundo ciclo como equipo de discusión constituyó una novedad en la institución. De entrada, los maestros se mostraron preocupados por lo que ellos consideraban falta de autonomía de los estudiantes. En ese contexto, el maestro A, muy comprometido con el aprendizaje de sus alumnos, comenta los intentos que realiza por convocar a los chicos a la tarea. Así, al referirse a un grupito de niños que mostraba mucha ajenidad respecto del trabajo, explica: «Escribo el problema en el pizarrón y les digo que no hagan nada y trato de armar un debate sobre el problema... Con estas personitas que capaz van más lento que el resto, los hago pasar al pizarrón y extraer datos... Los siento cerca de mi escritorio».

De manera reiterada, A manifiesta su insatisfacción por los resultados que obtiene. Podríamos decir que este maestro ingresa al espacio colaborativo con preocupaciones genuinas para las que aún no tiene respuesta. Para avanzar, propusimos discutir sobre la enseñanza de alguna cuestión matemática en particular y volver, a partir del análisis que de allí surgiera, a la cuestión de la autonomía de los niños. Los maestros proponen trabajar sobre el inicio de la enseñanza de las fracciones y empiezan a desmenuzar este contenido, sobre todo, comienzan a imaginar resoluciones diferentes para algunos de los problemas que se analizan y relaciones entre esas resoluciones disímiles. Estos dos elementos, la diversidad de maneras de encarar los problemas y las relaciones entre estas distintas formas, se fueron constituyendo poco a poco en herramientas que les posibilitaban a los docentes entablar diálogos hipotéticos a través de los cuales podían anticipar que se establecerían relaciones. Se empieza a hacer evidente una transformación en el modo en que A convoca a sus alumnos: el análisis realizado le permite, por una parte, alentar la producción de diferentes maneras de resolver y, por otra, interactuar con cada una de ellas promoviendo que los chicos debatan entre sí: «Esto de que ellos expliquen cómo hicieron las cosas y que lleguen al resultado de una u otra manera dejó de lado la dependencia de si estaba bien o estaba mal. Ya no preguntan si está bien o está mal. Te llevan la hoja o te comentan desde el banco lo que hicieron [...] Yo lo que busco es que defiendan su trabajo, al explicarme lo que hicieron, que defiendan lo que están haciendo».

En otra reunión, cuando analizaba una tarea posible para los alumnos, dijo el maestro A: «Yo creo que si les damos los cálculos juntos vamos a tener más posibilidades de que ellos expliquen qué relaciones hay [...] Van a poder explicar mejor si ven los cálculos juntos. Yo quiero trabajar eso, la relación entre los cálculos... ese problema quiero ver; si usan el que saben hacer para el otro. ¿Con qué salen? Y a partir de ahí empezar a trabajar».

Hay un cambio en la posición de A, para quien el análisis compartido de los problemas permite entrever otra actitud de los chicos y también otros sentidos

para su trabajo: el aula se transforma en un ámbito para explorar los modos que adquiere aquello que se analizó en el espacio de discusión. A partir de estas experiencias, revisa sus estrategias iniciales: sentar a los chicos cerca del escritorio, aunque puede ser un gesto afectivo y contenedor, no lo ayuda para lograr que los alumnos cambien su posición en el estudio. Recién cuando es capaz de generar herramientas para proponer cuestiones más desafiantes y para interpretar lo que los chicos hacen, comienza un juego diferente de involucramiento de los niños.

MÚLTIPLES REFERENCIAS PARA PENSAR

Hemos respondido al juego de pensar la docencia de otro modo, ubicándola como un hecho inherentemente colectivo: los otros, los que comparten el trabajo de enseñar en una misma institución, siempre formaron parte de un colectivo, pero la fragmentación del conocimiento, el modo en que se ha organizado la vida escolar de las personas y de los saberes, ha generado la ilusión de que cada uno podía hacer su parte sin vérselas con los demás. El costo de sostener esta ficción ha sido una simplificación de los conocimientos. Si la complejidad de las ideas entra a las aulas, enseñar es un problema que requiere ser pensado en múltiples dimensiones: qué asuntos vale la pena tratar, cómo se relacionan con otras cuestiones ya estudiadas, qué formaciones aseguran para el futuro, con qué otros conocimientos –de los alumnos, de los docentes– entrarán en contacto. Ese colectivo tiene existencia pública y moldea –hacia allí quisiéramos ir– la institución. Y necesita nutrirse de referencias para crecer: la de los docentes que aportan su experiencia pensada y reflexionada, la de las distintas disciplinas que de una u otra manera estudian lo educativo, la de los alumnos cuyos conocimientos deben ser considerados para hacerlos dialogar con las nuevas construcciones y, de ese modo, constituirlos.

¿Existe la vocación docente?

Mariana Liceaga
(septiembre de 2017)

A LAS ONCE DE LA MAÑANA, Evarista Villán termina de ambientar el salón de la Sociedad Española. Dentro de unas horas, decenas de docentes se sentarán alrededor de las mesas que vistió con esmero con géneros de color blanco y salmón. No será un encuentro de formación profesional, ni una reunión del sindicato, ni siquiera un festejo por el Día del Maestro: se congregarán para celebrar los ochenta años de su madre, Victoria Inocencia Areco de Villán. Pero solo se entiende esa multitud de maestros y maestras con un dato: Evarista y sus doce hermanas y hermanos eligieron la docencia como profesión. Su padre, Juan de Dios Villán, alguna vez dijo: «Voy a poblar el Chaco de docentes».

Y Aureliano (63), Sepriana (61), Gerónima (60), Nazario (murió hace tres meses, a los 57), Marta (56), Evarista (54), Francisca (52), Vicenta (49), Valeriano (47), Heriberto (45), Mercedes (43), Secundino (40) y Mauricio (38) le hicieron caso. No solo por la elección de su profesión: ocho de ellos se casaron con docentes. Además, los nietos también siguen el plan del abuelo: por ahora doce de los treinta y cinco retoños están frente a un aula.

A los diecisiete años, Juan de Dios Villán llegó para trabajar en la cosecha de algodón a Quitilipi, una localidad ubicada sobre la Ruta 16 en el centro del Chaco, que por entonces estaba rodeada por pastizales y monte nativo. Hoy, el desmonte ilegal –en lo que va de 2017, más de siete mil hectáreas en esta provincia– provoca, entre otras consecuencias, que los lapachos florezcan más temprano y que haga demasiado calor para esta época del año. Por eso, la galería techada de la casa familiar se convierte en el centro de la reunión para cubrirse del sol cuando empiezan a llegar los hermanos y hermanas desde los distintos pueblos de la provincia para celebrar a su madre. Hay una mesa con tereré y bizcochitos.

La casa es la misma donde nacieron, crecieron y estudiaron. Pero no siempre tuvo las dimensiones de hoy. Entonces, cuando soplabla el viento norte se podían acobijar bajo el algarrobo que custodiaba el terreno: su sombra funcionaba como sala de estar. La economía de la familia siempre fue ajustada y recién se descomprimió cuando las hermanas mayores empezaron a ayudar. Gerónima, la tercera hija y la primera en recibirse de docente, hizo la ampliación inicial: durante muchos años vivieron en una habitación de tres por cuatro; en un catre de dos plazas dormían las siete mujeres; en otro más chico, los varones; y la madre y el padre,

en el piso. Cuando Marta, la quinta hija, comenzó a trabajar, instaló la luz. Hoy, esas dos mujeres, más Evarista y Francisca, ya están jubiladas.

—Mi papá tenía adoración por los maestros, los respetaba casi desde un lugar sagrado, él había cursado hasta tercer grado —dice Heriberto, el hijo número diez, actual vicedirector de la E.E.P. N° 195 de Las Breñas, el más alto y estilizado de los hermanos—. Pero las peores crisis las pasamos bien gracias a él: nos dio las herramientas de la educación.

—Él no quería que hombreásemos bolsas o hiciéramos cualquier changa como él; antes lo veíamos como un hombre malo, nos tenía a chicotazos, pero hoy, ya no —comenta Valeriano, el número nueve en la escala fraterna, que, a pesar de estar en la casa de su mamá, viste su chaqueta blanca porque tiene que volver a la E.E.P. N° 14 en Colonia Aborigen, donde es el director interino.

—¡De esta casa no te vas sin un título! —repite Mercedes las palabras con la entonación de su padre.

Ella es la número once, sus ojos son de color almendra pero varían la tonalidad de acuerdo con la ropa que tenga puesta; la remera fucsia, que hoy viste, se los aclara. El ceño que los enmarca está fruncido, pero Mercedes no está enojada.

A ella le habría gustado ser kinesióloga, pero en Quitilipi no había otra opción que estudiar magisterio. Mercedes no es la única entre los trece hermanos que, de haber podido, hubiera estudiado otra cosa. Sepriana hubiese sido asistente social; Marta, actriz; Francisca, médica; Vicenta, locutora y periodista; Heriberto, abogado; y Mauricio, profesor de inglés o psicólogo.

—Primero mi papá se puso como meta que todos terminaríamos la primaria —recuerda Sepriana—, después se abrió el secundario, entonces debíamos terminar ese trayecto. Y un día me dijo: «Hija, se abrió el instituto, todavía no se termina el estudio, tenés que terminar esa carrera». Quien había querido ser maestra es Victoria, la madre de los trece, pero su padre, cuando terminó la primaria, no la dejó seguir con sus estudios.

—Mí maestra fue a casa y le pidió por favor si podía llevarme con ella para que siguiera la secundaria porque era muy buena alumna, pero no lo consiguió —recuerda esta mujer que cumple ochenta, de cabellos canos, frente muy ancha, tez oscura y manos surcadas de trabajo.

El único de los trece que intentó estudiar abogacía es Aureliano, el primer hijo. Cuando se recibió en la secundaria, comenzó a estudiar esa carrera como alumno libre en la Universidad que está en Corrientes mientras militaba en el Movimiento Rural Católico del Tercer Mundo. Llegó a dar siete materias, pero el 14 de abril de 1974 le tendieron una emboscada y cayó preso. Estuvo en cárceles de Resistencia, La Plata y Rawson hasta 1981, año en que lo dejaron en libertad. Cuando salió, intentó estudiar el magisterio en Quitilipi, pero los directivos le negaron el ingreso porque había sido un preso político.

—Soy alfabetizador. Enseño todo lo que sé. Lo fui en la cárcel y en una escuela de adultos en Florencio Varela hasta que estalló la Guerra de Malvinas y volví para Chaco —dice.

Aureliano es el hermano mayor y el más bajo de todos, lleva bigotes canos tupidos. Su habla y su discurso están atravesados por un nervio diferente al res-

to: costumbres culturales que lo diferencian de sus hermanos. De hecho algunos miran con recelo su actividad política; los años que estuvo en prisión dejaron huellas indelebles: a su madre la trataban como si tuviera lepra, los tres hermanos menores nacieron cuando estaba preso y hay siete años de construcción de memoria familiar marcadas por las visitas a la prisión.

–Mi papá cerró la familia como un abanico de protección para que no se llevaran a otro hijo –dice Heriberto.

Para Aureliano, la docencia es un sacerdocio.

–Antes –dice– los maestros eran militantes: si un alumno faltaba, iban a la casa para ver qué le pasaba. Señala con desdén a aquellos docentes que buscan ir al Impenetrable para obtener una categoría que les dé una mejor jubilación y luego borrarse del sistema. Su mandato es abrir ojos, enseñar a pensar.

–Mi visión es opuesta a la de todos, Valeriano es el único, creo, que trabaja para transformar la sociedad –dice.

Si la docencia es o no un sacerdocio es uno de los temas que agitan las aguas dentro de este grupo de docentes. Aunque Aureliano diga que los hermanos tienen miradas contrapuestas, la práctica que han ejercido los acerca mucho en su visión del mundo. Evarista, por ejemplo, organizó ella sola por su cuenta un censo en un barrio donde no había escuela y le comunicó al intendente que los números indicaban que ahí había una cantidad de chicos que necesitaban escolarizarse. Como sabía que el predio que habían donado para la capilla incluía un espacio para un colegio, mandó a construir un rancho, le puso un par de pupitres, se anotó en el plan para la erradicación de las escuelas rancho, hizo locros, pollos y rifas para recaudar fondos y, desde entonces, funciona la E.E.P. Nº 473. Ahí se jubiló. Todas las hermanas cargan historias similares. Sepriana trabajó veintitún años en una escuela en el paraje La Matanza que recuerda la masacre del 19 de julio de 1924, cuando asesinaron a doscientos pobladores originarios que reclamaban mejores salarios. Ahí –dice– aprendió a hacer gestión y transformó un rancho en una escuela con dos salones, una casita para que los alumnos pudieran dormir cuando el clima no les permitía volver a sus hogares y un anexo de jardín de infantes.

–Vivo soñando que estoy en la escuela, que tengo problemas con la bandera, que no firmé el libro, que tengo que cubrir necesidades de los chicos –dice Sepriana.

Hace más de veinte años que está jubilada. Aun así, las hermanas coinciden al unísono en que esos modos de trabajar liberan al Estado de sus responsabilidades.

–Soy muy feliz con lo que hice –dice Francisca, la séptima, la que era demasiado chica para estar con los grandes y demasiado grande para estar con los chicos, la favorita de Valeriano, la que estudió por correspondencia Enfermería y no pudo recoger su título porque el trámite salía doscientos pesos y no tenían con qué pagarlo, la que está jubilada desde hace seis meses y todavía se siente un poco perdida en su casa.

–Cuando se te pasa la vida, cuando el cuerpo se te fue y no te da más y te quedan los recuerdos, te hacés algunas preguntas. Yo tenía tres cargos en la zona rural, iba con mi bicicleta de aquí para allá y a veces pienso: tal vez yo formé parte para que el Gobierno pida más y dé menos –agrega–.

Mientras, acerca una foto de la escuela rural donde trabajó: hay una construcción de barro pintada de rosa viejo, un techo de chapa con palos y cascotes para que no se vuele y tres hombres de espalda. Uno, dice, es su ex marido. Al fondo se ve el monte. La escena transmite calor.

Un poco más allá, cerca del fogón, Secundino, el número once y maestro de quinto grado en la E.E.P. N° 950 en Los Frentones, un pueblito cerca del límite con Santiago del Estero, dice:

–La función docente hoy es muy amplia, tenemos que ser psicólogos, enfermeros, policías, abogados, jueces, padres, sacerdotes, porque cada alumno tiene un problema distinto, una historia nueva, un conflicto diferente. Hoy un compañero hizo de electricista; el otro día, de carpintero. Eso lo debería hacer el portero. Pero se murió hace dos años y con él se murió el cargo. El sistema está mal. El docente se tendría que hacer cargo solo del proceso de enseñanza-aprendizaje pero la realidad no es así.

Se podría decir que Secundino es el cocinero del grupo, interviene en la charla, sin descuidar un guiso de cabrito en el disco de arado. Como no le gusta su nombre, le dicen Beto. La madre comenta que todos –menos el más chico– llevan el nombre que indicaba el almanaque el día que nacían.

–Le rogué a mi marido elegir el del último, pero como yo estaba internada él fue a inscribirlo y le puso dos: Ramón Mauricio.

–Papá era muy machista –dice Heriberto.

Y Beto retoma:

–Con los años aprendí a trabajar solo las horas necesarias. Para mí no es un sacerdocio, es un trabajo. Tal vez suene egoísta: mi mundo es mi familia. Al director de un banco no le pedís que haga de plomero.

–Esas ideas del sacerdocio liberan al Estado de sus obligaciones. Acá en Quilipi, los actos públicos siempre los organizan las escuelas. ¿Por qué, si hay otros funcionarios que también son parte de la sociedad, no lo organiza la Policía, la Oficina de Correos o el Banco de Chaco? –opina Andrea (40), maestra de primer grado en la E.E.P. N° 973 de La Tigra.

Ella es la hija de Nazario, el cuarto hijo, que murió hace tres meses. En esos días la tristeza los inundó tanto que la fiesta estuvo a punto de suspenderse. Pero algunos hermanos consideraban que los ochenta eran motivo para un festejo, hicieron una votación y ganó el sí.

Nazario era el sindicalista de la familia. Su hija, Andrea, iba a las marchas con él. De hecho están en la foto de la tapa del libro *No me peguen. Soy docente*, del periodista chaqueño Marcos Damián González, que narra los testimonios de la represión que sufrió un grupo de docentes que reclamaba mejoras salariales y en sus condiciones de trabajo, el 22 de marzo de 2013 en el paraje Gauyibí.

–Mí papá era un buscador, un peleador, a él le gustaban los extremos en la profesión, siempre trabajó en los límites de Chaco; él también era maestro de primer grado.

Como también lo es José Luis (38), su hermano, otro de los cinco hijos de Nazario.

–El Estado está muchas veces ausente o llega tarde –opina José Luis–. Nosotros brindamos mucho más que lo académico: les damos afecto a los chicos, les lavamos la cara, les cortamos las uñas. Nos demandan mucho

más de lo que podemos dar. Por ejemplo, yo tengo que hacer capacitaciones virtuales. En mi escuela, la E.E.P. N° 597, tengo computadoras pero no hay internet, entonces debo hacer los cursos cuando llego a casa.

–La docencia te tiene que nacer de adentro –agrega Andrea–. No es fácil ser docente, no todos pueden serlo, lo vi en promociones de mis compañeros cuando estudiaban porque no tenían otra opción pero después se nota cuando no hay vocación. Además, hay que estar preparado para llevar la carga: si hay un problema en la sociedad, es porque los maestros no enseñan; si hay delincuencia juvenil, es por falta de educación; si hay embarazos precoces, también es por falta de educación. El Estado nunca se responsabiliza.

El único hermano que es profesor de secundaria y no maestro o director de primaria como el resto es Mauricio, el menor. Pudo seguir el Profesorado de Matemática porque su hermana, Gerónima, o Flaca, según su apodo, lo hospedó en su casa: vive en Sáenz Peña, la segunda ciudad más grande de Chaco, que está a veinte kilómetros de Quitilipi. Las anécdotas de colaboración entre todos abundan.

–Nosotros nos criamos en un ambiente donde había que ser docente o docente. A mí me asustaba porque yo no tengo mucha paciencia con chicos que no son de mi familia –dice Mauricio–. Estoy en contra de la idea de que la docencia es un sacerdocio. Para mí es un trabajo, puede que suene frío, pero no puedo ocuparme de otra cosa. Y hago paro porque no estamos reconocidos y no cobramos bien.

Los paros también son otro tema ríspido en las conversaciones familiares. Pero los tres asuntos de los que evitan hablar son otros: política, fútbol (tres son de Boca, dos de San Lorenzo y el resto de River) y religión. Ese es otro mandato que mantienen del padre: no los dejaba pelearse.

–Si levantábamos el gallinero, ¿quién lo iba a bajar? –se pregunta Francisca.

La vieja guardia dice estar en contra de los paros porque no se puede dejar a los alumnos sin comer –en las ruralidades donde trabajaban a veces se les servía el único plato del día– y los más jóvenes les retrucan que de todos modos aceptan los beneficios que consiguen por medio de esas luchas.

–Mis hermanas bajaban la cabeza y hacían lo que el Gobierno les decía –apunta Mercedes mientras llena un vaso con tereré.

Valeriano escucha atento a todos; él fue quien convocó a todo el grupo. Fue casa por casa para ver si querían participar en este encuentro. De repente, ve que el fuego necesita unas ramitas para que no se apague. Va, salta con los brazos estirados hacia una rama seca y ¡crac! consigue lo que busca. En ese lugar, años atrás estaba el algarrobo que los acobijaba del sol y del viento norte que levanta una polvareda imposible pero hoy sopla con baja intensidad. Valeriano recuerda cuando Marta los sentaba bajo el árbol a él junto a sus hermanos más chicos y, a pesar de que ya era docente, jugaba a la maestra e interpretaba distintos personajes. Un día, como no tenían televisión y su vecino Pinino, sí, Valeriano estaba junto a Heriberto mirando un programa de Antonio Gasalla y todavía hoy recuerda la conmoción cuando descubrieron que el personaje de la maestra era igual al que caracterizaba su hermana.

–Ella no se cansaba de la docencia, me apuntaló, me ayudó mucho al principio desde su vocación y desde su responsabilidad –dice Heriberto, que comenzó a trabajar en 1993: una etapa muy difícil en la que, sostiene, había más asistencia que docencia porque el Estado no se ocupaba de ciertas cosas, pero en los últimos años eso cambió.

Heriberto cuenta que ahora los conflictos son más complejos pero que tienen otras herramientas que antes no existían. Por ejemplo, si hay abusos o sospechan de eso, lo denuncian, hacen seguimiento: tienen protocolos para seguir.

–Siempre y cuando el maestro sea observador –aclara.

También asegura que más allá de las cuestiones políticas, las gestiones de Daniel Filmus, Juan Carlos Tedesco y Alberto Sileoni les dieron un espacio y una participación a los docentes que nunca antes habían tenido.

–Había maestros que no podían creer que sus ideas estuvieran plasmadas en un diseño curricular. Los hicieron sentir importantes.

Hoy –dice– nota cambios no solo desde lo presupuestario, como el recorte de recursos, sino que hay un vacío en el camino a seguir.

La tarde ya termina y dentro de un par de horas la reunión seguirá en el salón de fiestas. Vicenta, la sexta hermana, la que quiso ser locutora o periodista –por cierto, tiene una voz potente, envolvente, y una risa contagiosa–, oficiará de maestra de ceremonias igual que lo hacía en los actos de la escuela; ahora prepara el texto de bienvenida que leerá para recibir a su mamá. Vicenta está esperando que le salga su jubilación –la presentó hace dos años– y no puede estar ya en el grado por razones de salud. Hace unos años, cuando iniciaron la integración de alumnos con necesidades especiales, sufrió una crisis nerviosa cuando una nena atravesó una puerta de vidrio.

–No estaba capacitada para resolver esa situación; el accionar de un maestro puede llegar a lugares que lejos están de ser pedagógicos. La chica se cortó toda, tuve que dejar el grado solo (no había auxiliares); me sentí muy desamparada.

Son casi las diez de la noche, y Evarista da los últimos retoques en el salón. Sobre las mesas vestidas agregó arreglos florales decorados con una faja en arpillera y el número ochenta en fieltro. También agregó una mesa dulce con *petit fours*, cocinados por ella misma, que entonan con la ambientación. Cada familia ocupa una mesa. Alguien avisa que la mamá ya llegó. Todos se levantan y aplauden. Nelson, el fotógrafo, que también es docente, registra la imagen de este recuerdo.

¿Evaluar al maestro?

Diego Rosenberg
(abril de 2016)

UNA VEZ, CUANDO ERA MINISTRO DE EDUCACIÓN, Juan Carlos Tedesco participó de un foro con empresarios argentinos. Los CEO más importantes se reunían a dar su punto de vista sobre la realidad nacional y, por supuesto, a cenar. Mientras los mozos bandejeaban un tentempié, previo al primer plato, uno de los anfitriones se acercó al entonces funcionario, se mostró preocupado por «la calidad educativa», y le sugirió con cierta suficiencia cuál debería ser su política: «Lo que usted tiene que hacer es evaluar. No solo a los alumnos, también a los docentes. Nosotros evaluamos todo: los materiales, los procesos, los trabajadores, la producción. Hay que evaluar. Es la garantía de la eficiencia». Tedesco –que poco después se hizo cargo de la frustrada Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación bajo el gobierno de Cristina Kirchner– intentó señalar que había que ser cuidadoso: «Educar no es como fabricar zapatos», sentenció.

En la última década, la educación –por fin– comenzó a ser parte de la agenda política y, con ella, entró en debate la cuestión de la evaluación a los docentes. Todos los candidatos a presidente de las últimas elecciones mencionaron alguna propuesta vinculada al tema.¹ Como había prometido en su campaña, a poco de asumir, el presidente Mauricio Macri creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa. Le da tanta importancia que fue una de las únicas dos acciones educativas que mencionó en la apertura de las sesiones ordinarias del Parlamento (la otra fue la extensión de la obligatoriedad escolar para la sala de tres años). En su discurso aseveró que para obtener calidad educativa es imprescindible evaluar.

Para dirigir el nuevo organismo de evaluación, Macri nombró a Elena Duro, una especialista en educación que desarrolló su carrera en Unicef. Según anunció el ministro de la cartera, Esteban Bullrich, el ente creado será autónomo y evaluará a los docentes, a las instituciones y a los estudiantes.

Duro no contestó las solicitudes de entrevista formuladas por *La educación en debate* para conocer sus objetivos. Sin embargo, su ideario sobre el tema puede

1. Liceaga, Mariana, «Las promesas de campaña», en *La educación en debate* (UNIFE), nº 35, *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, octubre de 2015.

rastrearse en algunos documentos que publicó cuando todavía se desempeñaba en el organismo internacional.² Hace poco más de un año, la ahora funcionaria señalaba en un *paper* con membrete de Unicef que es innegable el rol clave que tienen los procesos evaluativos para la gestión educativa y para todo proceso que involucra la toma de decisiones. «Sin embargo –advertía–, así como se reconoce su potencial valor, es un campo polémico y puede provocar efectos no deseados que hay que prevenir y evitar».

La especialista subrayaba que los resultados de las evaluaciones están íntimamente relacionados con los niveles de consenso de todos los actores del sistema en torno a los fines establecidos, con su involucramiento en el proceso, con la forma en que se difunda la información y los usos que se le dé y con la relación que se establezca con la toma de decisiones de política educativa. «La evaluación –sentenciaba– hay que concebirla como una actividad que brinda un servicio a los tomadores de decisiones y a los involucrados en el proceso educativo y no a la inversa».

Para posibilitar escenarios positivos en procesos evaluativos, Duro recomendaba tener en claro la finalidad de la evaluación: «Habría que evaluar para obtener información que oriente acciones de políticas que redunden en el cumplimiento de los derechos de infancia y adolescencia a acceder y a permanecer en la escuela, a aprender y a la no discriminación y convivencia escolar. A su vez, la disminución de las brechas de inequidad debe estar entre sus propósitos. En esta mirada prima el uso de la información evaluativa para la mejora interna, se reconoce el fin de rendición de cuentas y se anula la evaluación como mecanismo de control o ascenso».

Según el documento elaborado por Duro, la evaluación puede ser una potente herramienta para promover mejoras, así como para provocar efectos perturbadores o tener nulo impacto. «Uno u otro camino dependerá de la finalidad y de los modelos evaluativos así como de la difusión y comunicabilidad de esa información –aseguraba–; pero, fundamentalmente, de las decisiones que se tomen a partir de sus valoraciones. Hoy hay conciencia de los efectos poco constructivos para la mejora que produce una información centrada en el ranking escolar. Una recomendación a considerar sería difundir los resultados de una evaluación en forma amigable junto a las decisiones e insumos adoptados para revertir lo necesario.»

Los parámetros sobre los que se realizan las comparaciones valorativas pueden convertirse, para la funcionaria, en un punto de tensión. «Evaluar sobre un ideal alejado del contexto brinda insumos poco estimulantes a los actores que deben provocar los cambios deseados», prevenía y sugería evitar las pruebas estandarizadas: «En los países que han estandarizado su educación se encuentra que docentes y estudiantes dirigen sus esfuerzos para responder a los *tests* estandarizados en detrimento del sentido más integral de la educación».

2. <https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/ELENA_DURO_Evaluacion_educativa.pdf> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

Por último, Duro suscribía que apoya las políticas de autoevaluación institucional en los niveles inicial, primario y secundario: «Los procesos autoevaluativos, participativos, se consideran complementarios a procesos de evaluación externos. Forman cultura evaluativa y a docentes en el uso de herramientas evaluativas. En términos de impacto se constatan efectos positivos en la performance de las escuelas».

El macrismo ya aplicó, durante su gestión en la Ciudad de Buenos Aires, una evaluación docente optativa. La cantidad de maestros que aceptó la propuesta fue baja, lo que podría indicar que el sistema no gozaba del consenso de los actores ni del involucramiento que demandaba Duro.³

El sistema implementado en la Ciudad intentaba reemplazar –o al menos convivir con– otro preexistente: a fin de año, los directores de escuela deben evaluar y calificar a los maestros, metodología que demostró un alto grado de comportamiento corporativo, ya que casi todos los evaluados superan los nueve puntos y un número considerable alcanza el diez. A la vez, funcionan las juntas de evaluación docente encargadas de analizar las trayectorias de los profesores a la hora de asignar nuevos cargos, históricamente manejadas por los gremios de la educación.

Más allá del documento de Unicef suscripto por Duro, no se conoce aún cuáles serán los objetivos ni las líneas de trabajo del organismo recientemente creado. De acuerdo con el discurso de distintos funcionarios del Gobierno Nacional en otras áreas, el nuevo paradigma que regirá al Estado se asemeja bastante a la lógica racional-instrumental propia de las empresas privadas. En estas corrientes de pensamiento suele mostrarse a la evaluación como una herramienta técnica y presuntamente neutral. Habría que ver si esa misma lógica se aplicará al sistema educativo. Por ahora, poco o nada se dice del marco ideológico que dará sentido a los resultados obtenidos en las evaluaciones. Tampoco se habla sobre cómo se transformará la información recolectada en políticas específicas, ya que, más allá del sentido común instalado, la evaluación *per se* no mejora la enseñanza: lo que puede cambiar la situación son las acciones que se ejecuten a partir del diagnóstico realizado.

La dirigencia política coloca en agenda la evaluación docente bajo la supuesta necesidad de recertificar la idoneidad profesional de los maestros. De esta manera, como efecto no deseado –¿o a veces sí?–, termina por poner en duda al propio Estado, quien es el encargado de formar y acreditar a los docentes. Ese manto de sospecha –opinan muchos especialistas– termina por restar autoridad a quien se para al frente de una clase.

El gran desafío de un sistema de evaluación docente consiste en poder dimensionar que la tarea del maestro excede la mera acción individual sin olvidar que existen responsabilidades que son del orden personal. Pero la labor en la enseñanza se trata de una tarea esencialmente colectiva y fuertemente condicionada

3. Véase la entrevista a Tamara Vinacur en el suplemento *La educación en debate* (UNICEP), n° 39, *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, abril de 2016.

por la institución, las condiciones laborales y el contexto social donde se realiza, por lo que las pruebas estandarizadas no parecen suficientes para obtener una información útil en una actividad que requiere saberes didácticos y disciplinares pero también prácticos y vinculares. Por eso, parece difícil aislar el debate sobre la evaluación de maestros y profesores de las discusiones sobre la carrera docente, el estatuto gremial y las condiciones laborales e institucionales.

¿En qué condiciones trabajan los docentes?

Diego Rosemberg
(abril de 2019)

LA DEROGACIÓN DE LA PARITARIA NACIONAL DOCENTE y la preponderancia que tomó en los últimos años la discusión salarial ante la aceleración inflacionaria invisibilizan en los debates otras condiciones laborales de los maestros y profesores que resultan tan problemáticas como el nivel de retribución monetaria por su trabajo. Para echar luz sobre ellas, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) publicó a fines del año pasado los resultados de la Encuesta Nacional de Salud y Condiciones Laborales, para la que fueron consultados 2.283 docentes de catorce provincias.¹ Sobrecarga horaria, trabajo extra no remunerado, aislamiento laboral y malas condiciones de infraestructura son algunas de las conclusiones obtenidas por el estudio que, a su vez, las vincula con patologías profesionales.

Si antaño, habitualmente, el salario docente era el segundo ingreso de un hogar de clase media acomodada, hoy esa situación se modificó. De acuerdo con la encuesta, el 65% de los maestros o profesores aportan el único o el principal ingreso de sus familias. La vida de los maestros, entonces, parece compleja: en el momento de la publicación de los resultados, en agosto de 2018, el piso salarial docente fijado por el gobierno nacional era de 12.840 pesos, mientras que la Canasta Básica Total, utilizada para delimitar qué familia es considerada pobre de acuerdo con sus ingresos, se situaba en 20.869 pesos.

LABOR INVISIBLE

Para enfrentar esta realidad e incrementar sus ingresos, la mayoría de los docentes toma más de un cargo. Según revela la encuesta de CTERA, el 54% de los

1. Las personas consultadas respetan la distribución de la población docente total en cuanto a sexo, edad y nivel o modalidad en la que se desempeñan, tomando como parámetro el Censo Nacional del Personal de Establecimientos Educativos (Cenpe), 2014. La encuesta se llevó adelante durante octubre y noviembre de 2017 en Formosa, Chaco, Corrientes, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Córdoba, Entre Ríos, Santa Fe, CABA, Provincia de Buenos Aires, San Juan, Tucumán y La Rioja.

maestros y profesores trabaja entre 24 y 45 horas reloj semanales, mientras que un 8% lo hace aún más tiempo. Solo el 38% cuenta con un único cargo, equivalente a 23 horas cátedra semanales o 15 horas reloj. Esta carga horaria se circunscribe exclusivamente al tiempo laboral en la escuela, por lo que no contempla las tareas realizadas fuera de ella. Esta realidad –concluye el informe– «expone a una sobrecarga laboral que impacta en la salud y en la posibilidad de desarrollar adecuadamente el trabajo de enseñar». La investigación asegura, además, que existe una correlación entre el mayor uso de licencias médicas y la mayor cantidad de horas trabajadas.

El 99% de los docentes encuestados contestó que dedica horas de trabajo por fuera del tiempo remunerado. El 54% lo hace entre tres y nueve horas semanales; el 21%, entre ocho y doce horas; y un 11% aporta más de doce horas extras. Entre las tareas que realizan fuera de la escuela, maestros y profesores mencionaron la preparación de materiales didácticos, la elaboración de informes, el diseño y la corrección de las evaluaciones, las reuniones con otros docentes, tareas administrativas y actividades de formación. La carga horaria extendida ocupa un lugar preponderante en el desgaste del docente, según el informe.

El estudio recuerda que la profesión docente está altamente feminizada (78% de quienes trabajan frente a un aula son mujeres), y son ellas, también, quienes se encargan mayoritariamente de las tareas domésticas. Además, señala la investigación, la segunda causal de licencias laborales de maestros y profesores está relacionada con el cuidado y atención de familiares.

Un dato que llama especialmente la atención es que menos de la mitad de los docentes –el 46%– trabaja solo en una escuela. La mayoría, en cambio, lo hace en más de un establecimiento. El 33% da clase en dos instituciones, y el 21%, en tres o más. Algún profesor, incluso, declaró concurrir a siete instituciones diferentes.

«Tener más de un cargo significa para los docentes –subraya el informe– tratar con las exigencias de varios trabajos que implican diferentes comunidades educativas, distintos equipos de conducción y numerosos grupos heterogéneos de estudiantes. Esto representa un obstáculo para que establezcan un anclaje institucional y puedan desarrollar colectivamente proyectos educativos». Y luego agrega: «El alto porcentaje de docentes con cursos en dos o más escuelas significa jornadas laborales fragmentadas que, agravadas por la falta de tiempos institucionales, producen aislamiento en el trabajo e impacto en la salud de los trabajadores y en el proceso de enseñanza y aprendizaje».

INFRAESTRUCTURA Y OTRAS YERBAS

Después de la muerte de la vicedirectora Sandra Calamano y del auxiliar Rubén Rodríguez, tras la explosión por un escape de gas en la Escuela N° 49 de Moreno, la preocupación por el mantenimiento de la infraestructura escolar amagó con ingresar en agenda. Sin embargo, a pesar de que centenas de escuelas del conurbano cerraron sus puertas a la espera de reparaciones de urgencia, con el correr de los días el tema perdió presencia tanto en los medios de comunicación como

en los discursos políticos. En la encuesta realizada por CTERA, el 53% de los docentes consultados señaló que los problemas de infraestructura y mantenimiento «son un obstáculo» para desarrollar su trabajo cotidiano. El 64% respondió, por ejemplo, que en su establecimiento hay una climatización inadecuada. Entre los principales problemas edilicios, los docentes mencionaron el mal funcionamiento de los baños (43%), dificultades con la instalación eléctrica (40%), instalaciones de gas inadecuadas (31%), problemas de accesibilidad (20%) y falta de provisión de agua potable (17%).

Más allá de estos guarismos, las malas condiciones de infraestructura y mantenimiento fueron señaladas recién en el tercer lugar en el orden de importancia dentro de los problemas que dificultan la adecuada realización de la tarea docente. Los dos primeros resultaron la falta de espacios institucionales y equipos de apoyo para realizar tareas colectivas y, en segundo orden, los problemas sociales y económicos de los estudiantes, «que suponen una exigencia emocional y pedagógica que hace necesario contar con recursos específicos (psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales)», subraya el informe. Y agrega: «Sin embargo, actualmente el Estado no garantiza ninguno de estos recursos y espacios. De hecho, la gestión de la Provincia de Buenos Aires está en un proceso de reducción sistemática de los equipos de orientación y apoyo escolar».

Sobre la falta de espacios y tiempos institucionales —la primera dificultad señalada por los docentes—, el 81% de los entrevistados manifestó que pueden realizar intercambios con colegas del mismo establecimiento en momentos breves o en ratos ocasionales en los que no tienen estudiantes a cargo. Solo un 17% dijo que cuenta con reuniones de trabajo y un 2% reconoció que no tiene intercambios sobre cuestiones laborales con compañeros. «Estos datos —sentencia el informe— preocupan a la hora de hablar de educación de calidad».

Los docentes consultados, además, vincularon las malas condiciones laborales con los problemas de salud que los afectaron en los últimos doce meses. El 87% relacionó el clima de trabajo con patologías como el estrés y la disfonía. Un 68% lo vinculó con problemas osteoarticulomusculares, un 48%, con problemas digestivos, y un 42%, con dificultades respiratorias. Según el informe gremial, algunas de las condiciones laborales que pueden asociarse a padecimientos como el estrés son precisamente aquellas que se desprenden de la propia encuesta: salarios insuficientes, cargos múltiples, fragmentación del trabajo en diversas escuelas, falta de espacios institucionales o áreas de apoyo y la impotencia y el desgaste emocional al enfrentarse con los problemas socioeconómicos y familiares de los estudiantes.

¿GANAN MUCHO?

En los últimos años, las constantes discusiones por el salario de los maestros y profesores permearon a toda la sociedad. La decisión del gobierno de Cambiemos de confrontar con los sindicalistas docentes colocó a las medidas de fuerza gremial y al debate por los aumentos de sueldos sobre el tapete. Según un

informe elaborado a fines del año pasado por el Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), las remuneraciones que perciben los trabajadores de alta calificación de quince de las dieciocho ramas de la actividad económica están por encima de los sueldos que cobran los docentes.²

Los únicos trabajadores con alto nivel educativo que perciben menos ingresos que los docentes son aquellos vinculados a las ramas laborales relacionadas con el arte o con los servicios de alojamiento y comida.

En la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires, jurisdicciones que tienen los mercados de trabajo más dinámicos del país, los docentes cobran sueldos entre un 25 y un 30% inferiores a trabajadores de otros rubros que también poseen alta calificación. Como contrapartida, en La Rioja, si bien los docentes cobran por debajo del promedio nacional, al mismo tiempo su salario está por encima del resto de los profesionales que trabajan en esa jurisdicción.

¿QUÉ LOS MOTIVA?

A principios de la década, Emilio Tenti Fanfani –uno de los principales especialistas del país en educación– dirigió una investigación en los institutos de formación docente (IFD) que, entre otras cosas, procuraba descubrir qué motivaciones llevaban a un joven a elegir la carrera de maestro o profesor.³ Las razones que obtuvieron la máxima adhesión –por encima del 60% de las menciones– son las que tienen que ver con la «propia personalidad» y el «proyecto de vida». Enseguida, aparecen las respuestas que refieren a la vocación: más de la mitad (54,5%) de los estudiantes señaló que siempre quiso ser docente. Los valores trepan al 63% en el conurbano bonaerense y a casi el 58% en la región pampeana, Mendoza y Santa Cruz. Esta fundamentación resulta aún más frecuente en las estudiantes mujeres que en los varones: 58,4% y 40,5%, respectivamente.

Según Tenti Fanfani, la vocación es un viejo componente del oficio docente que tiene que ver con varias dimensiones interrelacionadas: innatismo, desinterés material, compromiso moral con el otro y entrega al trabajo, más allá de su valor instrumental como fuente de ingresos. Sin embargo –agrega–, para darle un sentido real al peso que tendría el factor vocacional en la elección de la carrera docente, es preciso revisar también otros datos. Por ejemplo, el alto porcentaje –un 44%– de alumnos de profesorado que manifiestan que han cursado o cursan otras carreras, distintas de la docencia, en institutos terciarios o en universidades. Además, un 60% de los estudiantes de carreras docentes mani-

2. Bottinelli, Leandro, «Docentes y otros profesionales: ¿Quiénes ganan más?», en *Datos de la Educación*, n° 1, UNIPE, agosto de 2018. Disponible en: <<http://observatorio.unipe.edu.ar/datos/quienes-ganan-mas>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

3. Tenti Fanfani, Emilio, «Los profesores y estudiantes de los Institutos de Formación Docente y la construcción de la identidad profesional», Buenos Aires, 2009. Disponible en: <https://cedoc.infed.edu.ar/upload/010103ESTUDIANTES_Y_PROFESORESformaciondocente.pdf> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

festaron su interés en estudiar otra cosa, no vinculada a la enseñanza, una vez finalizadas las carreras actuales.

«Estas ambiciones –sostiene el investigador– obligan a pensar el estatuto de la decisión de estudiar en un Instituto de Formación Docente. Por un lado, pudo haber sido la única opción a mano de muchos estudiantes de origen social desfavorecido que habitan poblaciones pequeñas donde no existen otras posibilidades de realizar estudios postsecundarios. Por otro lado, podría constituir una segunda alternativa para quienes, por diferentes motivos (costo, tiempo, dificultad), no han podido continuar estudios universitarios. En este caso, el IFD constituye una estación intermedia que puede tener un valor táctico: permitir el acceso relativamente garantizado al trabajo docente y de esta manera facilitar el estudio postergado de carreras universitarias o terciarias no docentes».

¿Por qué este valor táctico no se explicita en las respuestas? Tenti Fanfani arriesga una hipótesis: «Para explicar el gran peso que tiene el motivo vocacional al momento de rendir cuentas de la elección de una carrera docente, hay que tener presente la historia de este oficio. En el momento fundacional, e incluso en la actualidad, muchas expectativas sociales le dan un gran peso a este factor. La vocación es lo que la sociedad valora a la hora de evaluar el trabajo docente. Es común oponer el maestro “vocacional” al maestro “mercenario”, con toda la negatividad que este calificativo comporta. Esta situación es percibida por la mayoría de los docentes y futuros docentes, por lo cual, cuando se los interroga, en gran parte tienden a proporcionar la respuesta políticamente correcta, la cual no siempre expresa las motivaciones profundas de tal elección».

Quizá esa expectativa social sobre la vocación docente sea también una de las explicaciones por las que buena parte de la sociedad manifiesta malestar contra los gremios docentes cuando realizan medidas de fuerza en reclamo de mejoras salariales y condiciones laborales que permitan desarrollar su actividad con mayor eficacia. Pero, como plantea el estudio de CTERA, esas condiciones aún distan mucho de las necesarias para que los maestros puedan cumplir con los ideales educativos que demanda la sociedad.

Salarios docentes: ¿el fin de una política de Estado?

Leandro Bottinelli
(diciembre de 2017)

CADA AÑO, ENTRE LOS MESES DE FEBRERO Y MARZO, la Argentina participa en un intenso debate. Al fin de las vacaciones estivales, gobiernos y sindicatos docentes comienzan una compleja negociación sobre salarios y otras condiciones de trabajo que interpela a toda la sociedad. En 2017, el diálogo paritario se produjo solo a nivel de cada provincia debido a la decisión del Gobierno Nacional de no convocar a una paritaria general para todo el país, una novedad desde que se pusiera en marcha esta institución del federalismo educativo en el año 2008. Pero quizás no sea esta la principal novedad que trajo el 2017 en materia de salarios docentes.

A diferencia de las paritarias de los metalúrgicos o de los bancarios, por mencionar dos sectores de actividad, las de educación adquieren una visibilidad especial, tanto por su carácter de «cosa pública» como por las implicancias fiscales y políticas de una de las primeras negociaciones salariales del año. En la coyuntura paritaria, distintas visiones sobre la educación, el trabajo docente y los salarios se despliegan de modo controversial en los medios de prensa y en las redes sociales, un escenario que incluye, además de los gobiernos y los gremios docentes, a especialistas, comunicadores, padres y madres de estudiantes y al público general. Sin embargo, y además de la controversia, desde hace un tiempo un sentido común ha dominado las discusiones sobre los salarios docentes en la Argentina: la convicción de que es necesario incrementarlos, sea como modo de hacer justicia a los docentes, sea como medio para mejorar la educación.

Este consenso fue plasmado en distintas leyes nacionales desde fines de la década de 1990. El Fondo Nacional del Incentivo Docente (Fonid) en 1998 (un fondo constituido, originalmente, por un impuesto a los automotores) y la Ley de Financiamiento Educativo en 2005 son las dos leyes nacionales que apuntaron a mejorar el financiamiento educativo y el salario docente, algo que sucedió, efectivamente, a partir de mediados de la década del 2000, en un contexto económico y político diferente al de los años noventa. Pero más allá de los contextos y del impacto de las iniciativas, se advierte una línea de continuidad entre ambas que permite afirmar que la Argentina tenía una política de Estado en cuanto a la jerarquización del financiamiento a la educación y del salario de los maestros y profesores. Esta política parece haber sido abandonada durante 2017, teniendo en cuenta la negativa gubernamental a convocar la Paritaria Nacional Docente y, principalmente, el contraste que se observó

entre los incrementos nominales otorgados a la mayor parte de los docentes del país este año y la inflación registrada el año previo. Pero antes de analizar los detalles de este quiebre, revisemos algunos de los argumentos utilizados para acompañar la política de Estado que sostuvo el alza de los salarios docentes hasta 2016.

INCENTIVOS AL DESEMPEÑO

El salario opera como un incentivo para el mejor desempeño de los docentes. Desde esta perspectiva, no solo el monto global, sino la composición interna del salario (bonos, premios), se convierten en señales para que los docentes activen conductas deseadas. Se argumenta también que, dado que la mayor parte de los recursos que se invierten en educación se destinan a pagar salarios (la enseñanza sigue siendo una actividad de «mano de obra intensiva» a pesar de los avances tecnológicos), una herramienta clave que tienen las políticas educativas para inducir cambios en los sistemas educativos es precisamente el salario.

El punto central de este argumento es que propone flexibilizar la escala salarial docente, permitiendo introducir componentes que retribuyan aspectos específicos como el presentismo, los trayectos de formación realizados y, en el extremo, la productividad, medida por algún indicador asociado a los aprendizajes efectivamente alcanzados por los alumnos. Este último aspecto es el más controvertido, ya que la medición de los niveles de productividad es relativamente sencilla, por ejemplo, en la actividad manufacturera, pero es bastante más compleja de ser realizada en un servicio social como la educación. Más difícil aún es atribuir ciertos resultados educativos a la contribución de un determinado docente en un año o en un trimestre, como para afectar su salario.¹

ATRAER A LOS MEJORES

Otro argumento importante que se ha utilizado en los debates es el que podríamos llamar «atracción de altos perfiles a la docencia». ¿Qué son altos perfiles? Hay distintas formas de implementar esta idea: el origen social de los aspirantes a maestros, su capital cultural, las calificaciones obtenidas en el secundario y hasta el talento o la ambición. En este caso, el salario es concebido como un imán capaz de atraer y retener docentes de estas características, de ahí la conveniencia de que sea competitivo con el de otras profesiones.

En cualquier caso, lo que esta perspectiva busca destacar es que el salario debe volver atractiva a la docencia en términos económicos, para que sea elegida por los mejores, por jóvenes que, según se dice, aspiran a otras profesiones mejor

1. San Martín, Raquel, «Más sueldo por desempeño que por antigüedad para los docentes», en *La Nación*, 13 de agosto de 2010; Poore, Federico, «Miradas sobre la evaluación docente», en *Clarín*, 13 de abril de 2013.

retribuidas en el mercado. Un supuesto de este enfoque es que los jóvenes que están por elegir una carrera de nivel superior toman esa decisión a partir del análisis de costos y beneficios y, uno de ellos, es el retorno económico. Otro elemento de este argumento es el que vincula la retribución económica con el prestigio de la profesión, enfatizando la relación sinérgica que se produce entre ambas variables y convirtiendo a ciertas profesiones en más atractivas que otras. El argumento se completa con ejemplos de países que se destacan en los rankings internacionales de las pruebas estandarizadas de educación: el caso finlandés es uno de los mencionados con asiduidad.²

SUELDOS DIGNOS

Un tercer argumento es el que resalta que los salarios son el principal sustento de los trabajadores y sus familias y, por lo tanto, el determinante del bienestar de los hogares de maestros y profesores. Este es uno de los argumentos utilizados por las representaciones gremiales docentes en las negociaciones paritarias, pero no el único y, en la Argentina, no siempre el más importante, en la medida en que los sindicatos buscan más bien asociar sus demandas con la mejora de la enseñanza y la escuela pública. Por ello, también se destaca que un salario digno no solo permite condiciones de vida dignas para los hogares de los docentes sino que también es una condición necesaria (aunque no suficiente) para un trabajo pedagógico de calidad. Por otra parte, y más allá de las posiciones gremiales, se trata del argumento más transitado cuando la discusión paritaria toma estado público y los comunicadores tematizan lo poco o mucho que ganan los maestros.

Este núcleo argumental remite al nivel absoluto del salario de bolsillo más que a sus componentes o a su relación con los sueldos de otras profesiones. Su punto central es relacionar el salario docente con el costo de la canasta básica o familiar, buscando valorar, por ejemplo, si se ubica por debajo o por encima de la línea de pobreza. Para ello, suelen considerarse los montos salariales de los «cargos testigo» (cargos de referencia o representativos) como, por ejemplo, el sueldo que gana un maestro de primaria de jornada simple que recién comienza en la docencia. Otro elemento importante en este argumento es el índice de inflación que se utiliza para evaluar la variación real del salario, pudiéndose utilizar la referencia a la «inflación pasada» (la del año calendario previo a la paritaria de febrero-marzo) o la «inflación futura» (la que se espera para el año en cuestión, definida en el presupuesto del Estado Nacional o a partir de datos de consultoras o centros de estudio).³

2. s/a, «Por ley, quieren que los mejores alumnos del secundario sean maestros», en *Infobae*, 22 de mayo de 2015; Zablotsky, Edgardo, «Cómo atraer los mejores estudiantes a la docencia», en *Bastión Digital*, 13 de julio de 2016.

3. s/a, «La pobreza amenaza a los docentes», en *La Nación*, 27 de febrero de 2011; s/a, «Provincia: docentes reclaman un salario que “los saque de la pobreza”», en *Ámbito Financiero*, 13 de febrero de 2016.

RESTRICCIÓN PRESUPUESTARIA

El cuarto argumento enfatiza las limitaciones que tienen los presupuestos públicos para hacer frente al incremento de los salarios docentes. Parte del supuesto de que existe un nivel de gasto público en educación dado en el corto plazo y que otorgar un cierto nivel de aumento de los salarios escapa a la voluntad política de los funcionarios estatales. Cuando los gobiernos echan mano de este argumento, pueden apelar a evidencias respecto del «esfuerzo presupuestario» que está haciendo la jurisdicción por la educación, señalando qué porcentaje del gasto público se destina a sufragar los costos del sistema educativo.

Este argumento remite a todo el debate sobre el financiamiento de la educación y a la disputa por elevar o congelar el volumen de recursos públicos que se destinan a la enseñanza. El movimiento a favor del incremento del financiamiento de la educación ha encontrado resistencias en núcleos ortodoxos que aspiran a reducir el gasto público como objetivo permanente. Una versión blanda de esta posición es la de aquellos que propugnan mejorar la inversión en educación a partir de un uso más eficiente de los recursos, evitando los gastos superficiales o redundantes que habría en todo sistema educativo. La versión más políticamente correcta de este argumento es la que afirma estar de acuerdo en que se invierta más en educación pero señala que, en el ciclo de incremento de la inversión educativa que vivió la Argentina desde los años 2004 o 2005, no se habrían alcanzado mejores resultados, según una particular visión de los logros educacionales. En su desarrollo, este tipo de argumento puede llevar a concluir sobre la completa inutilidad de mejorar el financiamiento de la educación.⁴

EQUIPARAR LAS DESIGUALDADES

El quinto y último argumento remite a las desigualdades salariales entre las provincias en un país de organización federal en el que los sueldos docentes son abonados por las jurisdicciones provinciales. Este núcleo argumental sostiene que el Estado Nacional, como responsable del derecho a la educación en todo el país, debe intervenir para contribuir a igualar los salarios de las distintas provincias como factor de equidad. Un aspecto nodal de esta visión es el diagnóstico sobre la fragmentación del sistema educativo que se produjo en la década del noventa, ocasionada por la definitiva descentralización de la educación argentina en el año 1991. Esta reforma, se señala, no habría estado acompañada por la garantía de los fondos necesarios para que las provincias (en particular las que disponen

4. Di Santi, Matías, «Alberto Pérez: "Somos la provincia del país que más invierte en términos relativos en educación"», en *Chequeado.com*, 22 de agosto de 2012; s/a, «Gaido afirmó que la última propuesta "es el máximo esfuerzo presupuestario"», en *La Mañana*, Neuquén, 25 de marzo de 2007.

de menos recursos) pudieran sostener su sistema educativo, afectando negativamente el salario docente en diversas jurisdicciones.

Una dimensión importante de este argumento se relaciona con la evidencia empírica utilizada para sostener la mayor o menor desigualdad existente entre los salarios provinciales. Así, puede compararse la diferencia entre los montos de los cargos testigo de las provincias que pagan los mayores y los menores salarios. Al respecto se hacen objeciones sobre la pertinencia de esta comparación si no se tienen en cuenta los diferentes costos de vida de las distintas regiones del país. También se puede objetar que la brecha entre la provincia con el mejor y el peor salario docente puede no ser representativa de la desigualdad salarial del país, debiéndose considerar medidas que barran todo el arco de la distribución (como el Coeficiente de Gini, por ejemplo).⁵

ARGUMENTOS EN PERSPECTIVA

Los argumentos revisados coinciden en la necesidad de elevar el salario docente aunque variando los objetivos buscados y los mecanismos. Incluso, en aquellos sectores de opinión en los que se advierten resistencias a los incrementos generales de sueldos porque aspiran a vincular los aumentos con el desempeño, se deja entrever la importancia de que el salario de base de los docentes sea, al menos, equivalente a los que perciben los profesionales en otros sectores de actividad. En el caso de los argumentos asociados con la restricción presupuestaria, suele enunciarse la importancia estratégica de mejorar los sueldos docentes por más que «no sea posible hacerlo» en una coyuntura determinada. Un argumento contra la conveniencia de elevar los salarios docentes es el que surge de algunos estudios de la corriente denominada «eficacia escolar», en la que se señala que no se observa correlación entre los niveles salariales de los docentes y los resultados de los alumnos en las evaluaciones estandarizadas. Sin embargo, estos estudios han recibido críticas porque se basan en casos de países desarrollados en los que el salario docente ya alcanzó un nivel tal que las mejoras en los aprendizajes no se explican por factores estructurales como el salario. Las conclusiones que surgen de estos estudios no han tenido presencia en los debates públicos sobre el salario docente en nuestro país.

DERRUMBE

Como se señaló al comienzo, el año 2017 trajo una novedad para la discusión salarial docente de la Argentina, a partir de que el Gobierno Nacional no convocara al diálogo paritario docente, según lo establece el Artículo 10 de la Ley

5. s/a, «Diferencia salarial docente», en *La Nación*, 2 de julio de 2013; Filmus, Daniel, «Mucho más que un justo reclamo docente», en *Página/12*, 28 de febrero de 2017.

de Financiamiento Educativo. Sin embargo, la verdadera novedad parece haber sido el derrumbe del salario real de los docentes que quedó como saldo de los aumentos nominales que, en 2017, promediaron un 25% en el país, luego de un año con 41% de inflación. Esta situación parece quebrar el consenso expresado, tanto en las leyes nacionales sobre salarios docentes que se han mencionado como en buena parte de los argumentos que se han revisado. Ese consenso se expresó en una política de Estado que tuvo sus orígenes en 1998, como resultado de la presión gremial y social por el incremento del financiamiento de la educación, y luego de dos décadas marcadas por la desinversión y el desgaste salarial. Aquel año, el Congreso de la Nación votó la ley que creó el Fonid como una normativa que buscaba garantizar los recursos necesarios para el sistema educativo. Tanto los defectos de ese proyecto (basaba el incremento del presupuesto educativo en un impuesto a los automotores) como la falta de voluntad política para aplicarlo, sumados a la crisis del 2001, impidieron consolidar las mejoras prometidas. Hubo que esperar a la fase de recuperación económica posterior a esta crisis que, en sinergia con la voluntad política expresada en la Ley de Financiamiento Educativo, abrieron una importante fase de mejora del salario docente. Entre 2005 y 2016 inclusive, los incrementos interanuales de los docentes estuvieron, casi todos los años, por encima de la inflación real del año previo, acumulando una mejora del 100% real en todo el período y considerando el parámetro de inflación de índices no oficiales entre 2007 y 2015. En los tres años en que esto no ocurrió (2009, 2013 y 2015), la brecha con la inflación del año anterior fue escasa (2 a 4 puntos) y fue recuperada al año siguiente. El contraste con lo ocurrido en 2017, con una brecha negativa de 16 puntos entre los incrementos salariales promedio y la inflación del año previo, es muy elocuente. Parece marcar un cambio de ciclo y la interrupción de una política de Estado.

[*Nota de actualización:* de acuerdo con CTERA, entre enero de 2018 y julio de 2019 se registró una caída del salario de 43,6 puntos porcentuales en comparación con la inflación.]

¿Por qué faltan los docentes?

Leandro Bottinelli

(junio de 2015)

COMO TANTOS OTROS, EL AUSENTISMO DOCENTE ES un tema en cuya definición se juegan relaciones de poder entre gobiernos, sindicatos, docentes, medios de comunicación y familias. La controversia está marcada además por la limitada disponibilidad de datos y estudios consistentes, lo que vuelve más dificultosa la elaboración pública del problema. Más allá de ello, parece haber un acuerdo entre los actores respecto de que se trata de una problemática que reviste gravedad, en particular desde el punto de vista pedagógico, por el impacto que tiene en las rutinas de enseñanza y aprendizaje. Pero el acuerdo parece terminar allí, ya que los discursos señalan cifras de ausentismo muy diferentes, factores distintos que lo explicarían y estrategias disímiles para abordarlo.

LO TÉCNICO Y LO POLÍTICO

El ausentismo laboral como problema, más allá de la enseñanza, está presente en buena parte de los estudios especializados sobre el trabajo. Los planteos más tradicionales se preocuparon por sus impactos en los costos y en la productividad. Sin embargo, más allá de estas preocupaciones de tipo microeconómico, el ausentismo laboral fue visualizado también como un desafío para el orden social. Una reciente investigación de Victoria Haidar¹ analiza la constitución de los primeros discursos públicos sobre el ausentismo laboral en la Argentina de comienzos del siglo XX. En el marco del Centenario, y con la cuestión social como gran preocupación para la élite oligárquica, funcionarios gubernamentales, políticos y hombres de empresa denunciaban con frecuencia la cuestión del ausentismo, enfatizando no tanto sus consecuencias económicas sino sus impactos en términos del cuestionamiento de la autoridad y las jerarquías sociales. Al mismo tiempo, los estudios ya comenzaban a señalar la influencia que tenían

1. Haidar, Victoria, «La aparición y declinación del ausentismo como problema para el gobierno de la población trabajadora (Argentina, siglo XX)», en *Revista Trabajo y Sociedad*, n° 20, Santiago del Estero, 2013, pp. 395-425.

sobre el ausentismo las condiciones laborales y de salud de la población trabajadora, superando paradigmas explicativos que pivotaban sobre la indolencia o la débil moral de los empleados.

Desde algunos años antes se vislumbraba también una preocupación por el ausentismo en el sector educativo. Las investigadoras de la UNIPE Ana Vitar y María Eugenia Grandoli² identificaron diversos discursos que tematizaban el ausentismo en los orígenes del sistema educativo argentino. Cuatro años después de sancionada la Ley N° 1420 de Educación Común (1884), un apartado de la revista *El Monitor* expresaba las preocupaciones de las autoridades educativas por la cuestión: «No nos parece cosa fácil de averiguar los motivos que obligan a los maestros a faltar con demasiada frecuencia a sus tareas [...] si por cualquier nimiedad faltan a sus deberes, si por cualquier fútil causa faltan a sus clases contando de antemano con la complacencia de sus superiores, los esfuerzos de las autoridades por dignificar el magisterio serán completamente estériles. Maestros hay que la mitad del tiempo que dura el año escolar se lo pasan fuera de la escuela: hoy faltan por el mal tiempo, mañana por enfermedad, pasado con licencia y así constantemente, de donde resulta que sus clases en lugar de adelantar se desmoralizan y atrasan».³ Estos apuntes históricos son útiles para llamar la atención sobre el carácter marcadamente político e ideológico de los debates públicos sobre el ausentismo laboral (docente o no), algo que no debe conducir a restarle importancia a la problemática pero sí a encuadrarla más allá de los mitos, los prejuicios o los discursos de campaña.

MULTICAUSALIDAD

Una vasta producción especializada en el marco de las relaciones del trabajo busca dar cuenta de los factores que contribuyen a explicar el ausentismo laboral en general, un punto de partida estimulante para comprender el problema en el sector docente. Un primer tópico común de casi todos los enfoques es el reconocimiento de su carácter multicausal, ya que está determinado por variables organizacionales (liderazgo, clima de trabajo), regulaciones externas (la legislación laboral), condiciones de salud, y por la motivación y el compromiso de los trabajadores con la tarea y la institución. Los enfoques más modernos redirigen la mirada no tanto hacia los controles sobre el ausentismo, sino más bien hacia estas condiciones o características de la organización y del trabajo.

En la actividad docente los modelos explicativos del ausentismo tienen algunas particularidades propias de una tarea que mayoritariamente se desenvuelve

2. Vitar, Ana y Grandoli, María Eugenia, «El trabajo de la docencia en perspectiva histórica», proyecto de investigación en curso en el momento de la publicación del artículo, UNIPE.

3. *El Monitor*, año 9, n° 141, Ministerio de Educación, 1888.

en la órbita del empleo público y de una actividad de servicios personales. En cuanto al carácter de empleo público, el rasgo más destacado es el alto nivel de regulación de la actividad definido en los estatutos docentes. En ellos se establecen las modalidades de licencias de distinto tipo que, según la perspectiva ideológica, son consideradas o bien como un marco de derechos laborales ganados por los docentes, o bien como una regulación laboral excesivamente permisiva. Por otra parte, el desarrollo de actividades laborales signadas por el trato intensivo con personas, en las que la carga de compromiso emocional es alta, produce en algunos contextos lo que se conoce como «síndrome del quemado» (*burn out*), una patología caracterizada por el cansancio emocional, los sentimientos negativos respecto a las personas a las que se dirige la tarea y el bajo nivel de satisfacción con el propio trabajo y sus resultados. Algunos estudios señalan que estas afecciones son más frecuentes entre los docentes de escuelas de contextos sociales vulnerables.

Las enfermedades profesionales de los docentes son un aspecto que suele pasar inadvertido para la opinión pública debido a que muchos siguen considerando a la docencia como un trabajo vocacional que no puede estar afectado por características propias del empleo en general. Para una parte de la sociedad pueden resultar inverosímiles las cifras que dan cuenta de la extensión de estas afecciones o, directamente, ser concebidas como excusas de los elevados niveles de ausentismo. En ese esquema de percepción, los casos de docentes o directivos que sufren maltratos físicos por parte de estudiantes o de sus familias y que alcanzan notoriedad pública en medios masivos de comunicación son visualizados como expresiones de la decadencia en la autoridad de la docencia y nunca como una expresión más de las complejas condiciones en que se desarrolla la tarea docente en algunas instituciones. Más allá de que este tipo de casos son minoritarios y no expresivos de las enfermedades profesionales, vale la pena este señalamiento para dar cuenta de la dificultad que existe para visibilizar las afecciones laborales de la docencia.

CIFRAS ESCASAS

¿Qué dicen los datos sobre los niveles de ausentismo? Los estudios que se han publicado en la Argentina son escasos y parciales, en la medida que recortan el análisis a alguna o algunas provincias e, incluso, solo a un conjunto no representativo de escuelas en su interior. Por otra parte, los indicadores que se utilizan en los estudios también son diferentes, lo que dificulta el análisis comparativo. En algunos casos se consideran las licencias como indicador directo de ausentismo; entre otros, se toma el porcentaje de la masa salarial que se destina al pago de sueldos de suplentes. La información puede asumir también otras formas de presentación, como por ejemplo: porcentaje de trabajadores que se ausentó al menos una vez al mes o porcentaje de horas de clase en las que los estudiantes no tuvieron clases por ausencia de su docente, o las tuvieron pero con un suplente. Esta diversidad de criterios e indicadores resulta en una verdadera babel de

cifras de ausentismo, que es el resultado tanto de la poca disponibilidad de información por el hermetismo gubernamental (que dificulta la producción e intercambio de estudios especializados), como de los diferentes enfoques ideológicos y metodológicos del problema.

Un estudio de Juan Doberti⁴ sobre cuatro provincias (Formosa, La Pampa, Río Negro y Santa Fe) indica que los reemplazantes que ocupan los puestos que dejan los docentes titulares que piden suplencias son el 21% en el promedio simple de las cuatro provincias. Sin embargo, el trabajo aclara que las licencias no equivalen linealmente a ausentismo, ya que, además de las licencias por enfermedad o maternidad (para mencionar algunas de las más conocidas), existe en el sistema educativo una extendida cantidad de licencias de tipo funcional o administrativo, que habilitan al docente a cumplir su labor en otro puesto o función. Se trata de licencias que no implican un gasto adicional en términos presupuestarios cuando son sin goce de sueldo, para ocupar, por ejemplo, un cargo de mayor jerarquía de manera interina. Además, como suelen ser de larga duración, habilitan el nombramiento de un docente suplente que asume el cargo de modo prolongado sin los efectos negativos en lo pedagógico que pueden tener las suplencias fugaces. El estudio de Doberti evidencia que las suplencias de doble erogación –aquellas que son con goce de sueldo y que obligan al Estado a abonar dos sueldos por el mismo cargo– equivalen al 7% del costo total de los puestos de trabajo, ya que en dos de cada tres licencias no hay costos económicos por ser solo un «enroque de personas». El artículo concluye que, debido a que las licencias de doble erogación no son las más frecuentes, reducir su volumen no tendría el impacto presupuestario que a veces se sugiere.

Un estudio reciente de Silvia Montoya⁵ analiza el problema en la Ciudad de Buenos Aires. El indicador más agregado que se presenta señala que los docentes porteños toman veinte días de licencia en promedio en un año, lo que equivale a un 11% del total de un calendario escolar de 180 días de clase (calendario que subestima el total de días de trabajo anuales en la docencia). En cuanto a los motivos de licencias, el principal es enfermedad (44% del total), seguido por actividades de formación y capacitación (22%). Agrega que las licencias sin justificación no superan el 6% del total y que (contrariamente a lo que indica la literatura especializada o puede ocurrir en otros territorios) no hay concentración del ausentismo en zonas vulnerables de la Ciudad. El trabajo señala que existe una leve asociación negativa entre ausentismo y niveles de aprendizaje medidos por pruebas estandarizadas, en línea con lo reportado por algunos estudios internacionales y lo señalado habitualmente respecto del impacto pedagógico del ausentismo.

4. Doberti, Juan, «Las licencias del personal docente: del mito a la evidencia empírica», ponencia presentada en el Segundo Congreso Argentino de Administración Pública, Buenos Aires, 2001.

5. Montoya, Silvia, *Presentismo y licencias en el sector docente de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Análisis y propuestas de reforma*, Buenos Aires, UCA, 2013.

Otro estudio empírico sobre varias provincias (Santa Fe, Buenos Aires, Misiones, Mendoza, Río Negro y La Pampa) es el de Florencia Mezzadra.⁶ El informe no presenta un indicador agregado de ausentismo para las seis provincias, debido a la diversidad de la estructura de la información. Sin embargo, los datos de algunas de las jurisdicciones analizadas muestran rasgos que vale la pena mencionar. Una constatación interesante es que el ausentismo se concentra solo en una parte del colectivo docente, ya que entre el 30 y el 50% de los docentes (según niveles de enseñanza, provincias o partidos) no solicita licencias en todo el año. Por otra parte, resulta más marcado el ausentismo en el secundario (en ocasiones por encima del 20%) que en otros niveles de enseñanza (de 12 a 14%). La cantidad de licencias que se solicitan va creciendo a lo largo de los meses del año hasta un pico máximo en agosto, para luego descender. Este dato responde a un rasgo estacional vinculado a las enfermedades de las vías aéreas (más importantes en los meses de otoño e invierno), identificadas como las principales causantes de ausentismo: faringitis, angina, gripe y bronquitis representan el 40% del total de las licencias por enfermedad.

El rango en que se mueven los distintos tipos de indicadores de los pocos y parciales estudios de ausentismo docente va de valores en torno al 10%, y pueden alcanzar, en algunos casos puntuales, hasta el 25%. Se trata de valores que se ubican por encima de los registrados en otras actividades laborales. Al respecto, un informe del Ministerio de Trabajo⁷ presenta diversos indicadores de ausentismo en empresas del sector privado que van desde 4 hasta 16%. En la administración pública los valores de ausentismo tienden a ubicarse más cerca de lo indicado en la docencia que los registrados en el sector privado empresarial. Una parte de las diferencias observadas se explica por aspectos estructurales de cada sector laboral como, por ejemplo, la muy alta proporción de mujeres que trabajan en la docencia y que implica un mayor impacto de las licencias por maternidad en los indicadores de ausentismo que incluyen este tipo de licencias en su definición. Si bien las cifras están construidas mediante distintas metodologías y no son directamente comparables, las diferencias intersectoriales permiten suponer que existe un margen importante para mejorar los valores de ausentismo docente.

ESTRATEGIAS INTEGRALES

En las últimas dos décadas, las administraciones provinciales (quienes tienen a su cargo la gestión del personal docente del sistema no universitario de enseñanza) han ensayado diversos caminos para disminuir los niveles de ausentismo.

6. Mezzadra, Florencia, *El ausentismo docente en la Argentina, Documento de Asistencia Técnica para el Ministerio de Educación de la Nación*, Buenos Aires, Cippec (inédito), 2011. [N. de E.: El autor accedió a este material pero no pudo localizarse.]

7. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, «Incidencia del ausentismo laboral en las empresas privadas de los principales centros urbanos. Primer semestre de 2014». Disponible en: <<https://tinyurl.com/vvc4jmwz>> [fecha de consulta: 13 de abril de 2021].

Como rasgo general, puede decirse que los principales han sido los incentivos salariales por presentismo (en particular en la década del noventa) y la reforma de los sistemas de control de salud laboral (más importantes en la última década). Tanto la implementación como los resultados de estas estrategias pueden ser dispares, debido a marchas y contramarchas en la implementación de iniciativas no exentas de dificultades y conflictos. En cuanto a los resultados, hay provincias que lograron avances en la reducción del ausentismo. Mezzadra menciona los casos de Río Negro y Buenos Aires, gracias a la introducción de cambios en los sistemas de control de la salud laboral.

En la docencia, como en cualquier otra actividad laboral, el ausentismo es un síntoma de problemas diversos. Tanto las distintas experiencias de cada jurisdicción como los estudios reseñados contienen aprendizajes sobre líneas de trabajo que parecen funcionar mejor. Por ejemplo, y dado que el problema está concentrado en ciertos perfiles, niveles de enseñanza o escuelas, el abordaje tiene que involucrar estrategias específicas y focalizadas. El plus por presentismo puede también resultar en un aporte en la medida en que se articule con otras estrategias como las mencionadas; por sí solo, no parece ser eficaz. Una adecuada conducción pedagógica de la escuela y el compromiso del docente con el proyecto institucional son también factores que aparecen asociados con menores niveles de ausentismo. Programar las actividades de formación y capacitación de modo que no se superpongan —o lo hagan en una mínima proporción— con la actividad del aula frente a alumnos parece ser también una línea recomendable. La mejora en los sistemas de supervisión médica parece resultar eficaz para desincentivar los casos de simulación, pero su eficacia es limitada si no se articula con iniciativas de prevención de las enfermedades más comunes de la profesión.

Hay un camino que puede transitarse para reducir el ausentismo sin lesionar los derechos laborales de los docentes. La tarea de la política es encontrarlo; mejor aún, construirlo.

¿Cuál es el rol de un director de escuela?

Leandro Bottinelli

(marzo de 2016)

DESDE HACE POR LO MENOS DOS DÉCADAS, las directoras y los directores de escuela son el eje de diversos debates educativos. Una renovada conciencia sobre el carácter estratégico de su función ha contribuido al desarrollo de las políticas, las investigaciones, las ofertas de formación y los discursos que hacen foco en los directores. Los funcionarios ministeriales ven en ellos a los actores clave para la exitosa implementación de las políticas educativas en las instituciones escolares. Los estudios basados en pruebas estandarizadas a los alumnos han puesto en evidencia la importante contribución que tiene el trabajo directivo en los resultados de aprendizaje. Desde otra perspectiva, también resulta de interés apuntar la creciente importancia que los padres de los alumnos conceden a las capacidades, al estilo y a la apertura del director de la escuela de sus hijos, una consideración relevante tanto en las escuelas privadas como en las públicas.

En el país hay más de treinta mil directores o directoras de escuelas. Es un colectivo extenso y heterogéneo, ya que la función asume especificidades según el sector de gestión de la escuela (estatal, privada, social), el nivel de enseñanza (inicial, primaria, secundaria o superior) o la modalidad (jóvenes y adultos, especial, etc.).¹ Según un informe de la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc-Unesco), en la Argentina la dirección escolar está mucho más feminizada que en otros países de la región, con ejemplos extremos como México o Ecuador, donde las mujeres representan menos de la mitad de los directivos. Aquí, el 83% de las direcciones las ocupan ellas, una proporción muy similar a la que se observa en el conjunto de la docencia en nuestro país.²

La mayoría de los directores tiene más de quince años de antigüedad en la docencia, un rasgo que se explica porque el acceso al cargo se produce, mayoritariamente,

1. Acosta, Felicitas, «El perfil de los directores de escuela en Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004», en *Boletín Temas de la Educación*, nº 8, Buenos Aires, DiNIECE, 2010.

2. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*, Santiago de Chile, Orealc-Unesco, 2014.

luego de desempeñarse bastante tiempo como docente frente a los alumnos. Es poco frecuente encontrar directivos con menos de diez años de antigüedad, aunque es una realidad en algunas áreas en las que no existen aspirantes con suficiente trayectoria, o en el sector privado, debido a que la antigüedad en la docencia no es un requisito formal para acceder a la dirección.

¿PEDAGÓGICO O ADMINISTRATIVO?

En un estudio sobre políticas de profesionalización dirigidas a directivos de escuelas, Florencia Mezzadra y Rocío Bilbao destacan diversas razones que explican el carácter estratégico que tiene el trabajo del director. Mencionan aspectos como su impacto en la motivación y las prácticas pedagógicas de los maestros; la determinación del clima general de la escuela; y la posible derivación de alumnos con dificultades de aprendizaje o disciplina hacia otras instituciones escolares, contribuyendo a reforzar los procesos de segregación educativa.³

El estudio de Orealc-Unesco resalta que en América Latina los directores tienden a dedicarse a una multiplicidad de tareas, entre las que predominan las de tipo administrativo que insumen hasta el 25% del tiempo laboral. El trabajo concluye, además, que los directivos de la región les destinan poco espacio a las actividades pedagógicas. En el caso de la Argentina, los estatutos provinciales enumeran una multiplicidad de funciones que deben cumplir los directivos y que varían desde 33 en el caso de Jujuy hasta 65 en el de la provincia de Buenos Aires. Más allá de las diferencias en el rol directivo en cada provincia, en todos los estatutos establecen funciones de tipo administrativo, pedagógico y socioeducativo o sociocomunitario.

La función pedagógica refiere a los vínculos que los docentes y estudiantes construyen a través del conocimiento, los modelos didácticos, las teorías de enseñanza y aprendizaje. Las tareas que quedan incluidas en esta dimensión varían de acuerdo con la manera de entender lo pedagógico pero, en principio, podrían mencionarse las actividades de asesoramiento y orientación a los docentes de la escuela para la enseñanza o el dictado de clases, algo que resulta más frecuente en el nivel primario. Por otra parte, la dimensión sociocomunitaria o socioeducativa puede involucrar aspectos como la alimentación de los alumnos, la salud y la relación con todos los actores de la comunidad que interactúan con la escuela. Entre lo administrativo, habitualmente se incluyen los formularios en los que se declaran datos para la estadística central; las planillas con resúmenes de asistencia y calificaciones de los estudiantes; o informes que deben elaborarse para la gestión cotidiana de la escuela o para elevar a supervisores o directores de programas.

Un director se ocupa de garantizar las suplencias docentes; de supervisar las asistencias de los alumnos; de reunirse con los padres; de mediar en los conflictos entre estudiantes; de contener a los alumnos que están en riesgo de abando-

3. Bilbao, Rocío y Mezzadra, Florencia, «Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización», documento de trabajo n° 58, Buenos Aires, Cippec, 2011.

nar la escuela; de supervisar y contribuir con la formación de los docentes; de revisar planificaciones; de atender la resolución de problemas de infraestructura de la escuela; de articular con la supervisión... Son todas actividades características de la cotidianidad, que marcan las dimensiones pedagógica, administrativa y sociocomunitaria de su trabajo. Pero, además, es necesario concebir una cuarta dimensión que es de tipo política o político-pedagógica. Es un aspecto distinguible de lo meramente administrativo u organizacional y refiere a la forma en que el equipo directivo se apropia o resignifica las políticas educativas y promueve sus propias estrategias para involucrarse con los distintos tipos de programas o líneas de trabajo que se proponen desde los niveles de conducción de los sistemas educativos. Se trata de la dimensión más estratégica de la función directiva.

EQUIPOS Y ESTILOS

En los espacios de formación, los directores expresan que la multiplicidad de tareas que tienen que desarrollar, en muchos casos, desbordan sus posibilidades, los recursos de los que disponen; o que deben resolver situaciones para las que no los han preparado, por ejemplo, las que implican responsabilidades sociocomunitarias. En los casos de escuelas que cuentan con equipos de conducción integrados por más de una persona, las diversas actividades son asumidas por un colectivo del que pueden ser parte una vicedirectora, un secretario, algunos docentes o integrantes del equipo de orientación escolar. De hecho, en la actualidad existe un amplio consenso respecto de que la dirección escolar debe concebirse en términos de un grupo de personas que asume las principales decisiones de la conducción de la institución.

También resulta necesario problematizar los distintos estilos de conducción de un establecimiento escolar. Llevado a un extremo, podría pensarse en liderazgos democráticos o autocráticos; o, quizá, en términos menos contundentes, en formas de conducir más abiertas o más cerradas. La Ley de Educación Nacional (2006) y distintas resoluciones del Consejo Federal de Educación señalan la necesidad de que los actores de la comunidad escolar participen en la toma de decisiones, aunque consideran que son el director y el vice quienes ocupan el centro de ese circuito. Un reciente estudio de Sonia Hirschberg sobre los equipos directivos de escuelas secundarias de nuestro país pone en evidencia las limitaciones que existen en los establecimientos para avanzar hacia modelos de conducción más abiertos y participativos.⁴ Cómo generar, articular y graduar esa participación es tarea compleja para los equipos de conducción, pero necesaria no solo para construir instituciones abiertas y democráticas, sino también por razones de orden práctico, relacionadas con dar mayor legitimidad a las decisiones y fortalecer el proceso de conducción institucional.

4. Hirschberg, Sonia, «La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel», serie *La educación en debate*, n° 18, Buenos Aires, DiNIECE, 2015.

¿DÓNDE SE APRENDE?

En las escuelas públicas, los directores acceden a sus cargos a través de concursos de antecedentes y oposición regulados por los estatutos provinciales, en los que se tienen en cuenta requisitos como la antigüedad, las capacitaciones y las evaluaciones de desempeño. A diferencia del acceso al cargo docente, los directores deben pasar por una instancia de oposición que, habitualmente, implica un examen teórico, un coloquio y una defensa oral de un trabajo. Podría decirse que en nuestro país hay poca formación de directores y lo que sí hay más es capacitación: cursos, trayectos o experiencias puntuales que los docentes realizan muchas veces en el marco de procesos de concursos para acceder a los cargos directivos.

La carrera de director toma como base fundamental el trabajo de docente de aula, algo que podría pensarse como una fortaleza por la profunda comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que ello conlleva; pero también como una limitación, cuando no media un trayecto de formación integral para ejercer la función. En una investigación realizada en la UNIPE por Ingrid Sverdlick, Luciana Aguilar y Sofía Spanarelli⁵ se analiza el camino desde el cargo de maestra hasta el de directora. El trabajo señala que el proceso está marcado por una intensa preparación autogestionada, en la que los futuros directores estudian mucho y se someten a distintas instancias de evaluación y exámenes. El camino del concurso es vivido con gran tensión y nerviosismo por parte de los participantes y no está exento, según señalaron algunos entrevistados, de decisiones que son consideradas arbitrarias y poco fundadas por parte de las autoridades o jurados, y que se explicarían por la carencia de un sistema de preparación y evaluación con criterios claros.

Para una corriente de la literatura sobre el planeamiento educativo, el aspecto clave en la formación del director es el liderazgo, el cual se considera determinante para la instrumentación local de las reformas educativas impulsadas desde las oficinas centrales del sistema. Hay un sesgo tecnocrático y mecanicista en esta perspectiva que debe ser superado por una mirada que incorpore la dimensión política o político-pedagógica a la forma de comprender el rol directivo. Esta dimensión refiere a los modos en que el equipo de conducción interpreta y se apropia de las políticas educativas emanadas desde los niveles centrales a partir de una lectura compleja de su escuela, del contexto y de los actores que integran su comunidad. El director es un agente estatal, en el sentido en que trabajan este concepto Sebastián Abad y Mariana Cantarelli, lo que significa que es una figura que está más allá de la de un líder o de alguien capaz de generar una visión para su grupo de trabajo.⁶ Esto implica que el director no instrumenta una decisión

5. Aguilar, Luciana; Spanarelli, Sofía y Sverdlick, Ingrid, «De maestro/a a director/a: condiciones y contextos para la construcción del oficio», en Secretaría de Investigación, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, 2015.

6. Abad, Sebastián y Cantarelli, Mariana, *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*, Buenos Aires, Hydra, 2012.

central de modo mecánico en la escuela, sino que la complementa a partir de una aplicación situada y orientada a la promoción y protección de derechos. Por eso, la búsqueda de la justicia educativa es un vector central de esa tarea. Sin dudas que los directivos deben ser líderes capaces de trabajar por la calidad y aun por la excelencia educativas; pero deben hacer y ser mucho más que eso, en la medida en que son quienes realizan una lectura compleja de las políticas educativas y las desarrollan en el entramado social y cultural en que se inserta su institución. Al respecto, un documento del Ministerio de Educación de la Nación dirigido a los equipos directivos señala que el objetivo estratégico de la conducción escolar es generar condiciones para torcer posibles o previsibles destinos de fracaso escolar, que rompan caminos aparentemente prefijados por las determinaciones sociales y culturales.⁷

Este resulta un buen punto de partida para pensar la formación de los directores como algo más que la mera capacitación, ya que supone la construcción de un conocimiento complejo de la realidad pedagógica, institucional y social. Existe una asimetría histórica en nuestro sistema educativo entre el amplio desarrollo de la formación de los docentes y la escasa importancia dada a la formación de los directores hasta épocas relativamente recientes. La reforma educativa impulsada durante la década del noventa comenzó a marcar un punto de inflexión y a dar mayor relevancia a la formación de directivos, aunque con un sesgo tecnocrático. También existe una vacancia relativa en la investigación sobre equipos directivos: hay pocos trabajos específicos que no lleguen a conformar un debate sostenido en nuestro medio. El menor desarrollo de este campo de investigación tal vez contribuya a entender la proliferación de modelos de pensamiento y formación de directivos que abrevan en un marco de ideas propio del *management*. Es necesario profundizar el desarrollo y la incidencia de un abordaje superador de la formación de directivos, sostenido en la especificidad que tiene la conducción de organizaciones públicas que son parte del aparato del Estado y cuyo objetivo es la educación.

7. Marturet, Margarita et al., *El trabajo del director y el proyecto de escuela*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Los nuevos roles en la escuela

Diego Herrera
(octubre de 2017)

SE REPITIÓ HASTA EL CANSANCIO que la escuela permanece inalterable frente a los cambios vertiginosos que se producen en la sociedad. La maestra, o a veces el maestro, sigue metida en su guardapolvo blanco, con las manos manchadas de tiza, mientras unos treinta niños espían las pantallas de sus celulares inteligentes. La inadecuación entre la educación y su contexto social explicaría la pérdida de eficacia de la institución escolar, que ya no estaría en condiciones de hegemonizar el control de la cultura.

La escuela-máquina de la que habló Beatriz Sarlo, aquella institución que construía ciudadanos, moldeaba cuerpos obedientes y propiciaba la movilidad social, ya no funcionaría. A la vez, la escuela sería la misma máquina de siempre. Una mirada sobre la aparición de nuevos (y no tan nuevos) actores en los distintos niveles educativos de la escuela puede poner en entredicho la supuesta inalterabilidad de la máquina. Si Sarmiento volviera a la vida, tendría serias dificultades para comprender qué rol cumplen tutores, asesores pedagógicos, facilitadores pedagógicos digitales, promotores de la educación o referentes de alumnas madres. Se encontraría perdido en un mundo de siglas escurridizas: DOE (Departamento de Orientación Educativa), ACP (ayudante de clases prácticas) o APND (acompañantes personales no docentes).

Ciertas representaciones de la escuela irrumpen en la imaginación como una película en blanco y negro. La señorita maestra, con el cabello bien sujeto, recibe a niños alegres e inocentes. Es rigurosa pero también cariñosa. Reúne la autoridad de la escuela y el afecto de la madre. La sobrevuelan las figuras del director y del inspector que, llegado el caso, pondrán límites a la maestra excesivamente permisiva, que olvida la función disciplinadora. Pero, en definitiva, la escuela de los orígenes parecía reducirse a eso: la maestra que gobernaba con mano firme y afectuosa a sus alumnos. Todo empezaba y acababa en el aula; en la relación mano a mano entre educadora y educandos.

¿En qué momento ya no alcanzan maestros, profesores, directores, inspectores, preceptores y secretarios? ¿Qué otros roles empezaron a gravitar en las escuelas y los jardines de infantes? ¿Hay claridad sobre su importancia? ¿Tienen algún reconocimiento social? ¿Quiénes saben para qué están allí?

A partir de la transferencia de los «servicios» educativos a las provincias (primero durante la dictadura cívico-militar y luego en los noventa), no resul-

ta sencillo construir un mapa homogéneo de todas las funciones pedagógicas. Pese a la implementación de algunas políticas de alcance nacional durante los gobiernos kirchneristas, el sistema continuó teniendo diferencias sustantivas en las distintas jurisdicciones. La mayoría de los roles relevados en este artículo corresponden a instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de la Provincia de Buenos Aires (PBA), que representan casi la mitad de la matrícula escolar.

OTROS ACTORES

En 2012, el Consejo Federal de Educación emitió la Resolución N° 174, que establece que «la trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la de los niveles comunes, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común». A partir de entonces, las docentes integradoras pasaron a ser parte del paisaje cotidiano de muchas aulas del nivel inicial y primario y, en menor medida, del secundario. Patricia Ledesma, docente del Jardín de Infantes N° 905 de Magdalena, Provincia de Buenos Aires, sostiene que «antes los nenes con discapacidades no iban al jardín». Aunque, dice la docente, también ocurre que estos niños muchas veces llegan al nivel inicial sin un diagnóstico previo y pasa mucho tiempo hasta que reciben el apoyo que necesitan. Y agrega: «Suele requerir de una burocracia total que nos manden una maestra integradora. Pueden pasar meses hasta que la Inspección nos apruebe el pedido». Hay instituciones del nivel inicial que también cuentan con equipos de orientación: el Jardín N° 905 dispone de una psicopedagoga, una fonoaudióloga y una trabajadora social. Sin embargo, no todos los jardines tienen estas posibilidades.

Asimismo, en la CABA (de acuerdo con la Resolución N° 3034-MEGC-2013) existe la figura del acompañante personal no docente. Este agente no cumple funciones pedagógicas, sino que se limita a asistir a los alumnos que tienen movilidad reducida o alguna condición que limite el tránsito por la escuela común. A esto se le agrega la presencia de maestros de apoyo pedagógico, que dependen de la Dirección de Educación Especial y se encargan de planificar estrategias pedagógicas para chicos que requieren otras modalidades de aprendizaje. Hace algunos años, estos maestros comenzaron a trabajar también en las escuelas medias —antes solo lo hacían en los niveles inicial y primario—. La prioridad para tomar este cargo la tienen aquellas personas que sean, al mismo tiempo, psicopedagogas y profesoras de nivel primario.

INTERDISCIPLINARIOS

Los Equipos de Orientación (en PBA) o Departamentos de Orientación Escolar (en CABA) son grupos interdisciplinarios que se encargan de seguir, de forma individualizada, las trayectorias escolares en la educación común. Cuando se

requiere personal de apoyo docente o no docente, suelen ser el nexo con la modalidad especial. El DOE presenta una configuración estable: asesor pedagógico, psicólogo, psicopedagogo. El número de profesionales para cada uno de estos roles varía según la matrícula, las necesidades de cada institución y las gestiones que realicen las distintas direcciones escolares. Lo cierto es que no todas las escuelas cuentan con este equipo profesional completo.

El asesor pedagógico es la figura que, en las escuelas medias de la CABA, coordina los equipos interdisciplinarios. Liliana Bortnik es licenciada en Educación y hoy está jubilada, pero fue asesora pedagógica entre 1982 y 2011. También se desempeñó como coordinadora de los asesores pedagógicos de las escuelas públicas de la CABA. «El origen de la figura del asesor pedagógico –cuenta– se remonta al Proyecto 13». Esta propuesta, que data de 1970, fue puesta en marcha en escuelas secundarias nacionales con la idea de cambiar las horas cátedra de los docentes por cargos, es decir, por paquetes de horas en un mismo establecimiento. El objetivo principal era terminar con la dispersión del trabajo docente. Al mismo tiempo, el hecho de que los docentes concentraran más horas en una misma escuela permitió pensar en nuevas funciones, entre ellas la del asesor pedagógico y la del tutor (entonces llamado *consejero de curso*). Aunque este modelo de escuela no se impuso, muchas de sus creaciones perduraron en el ámbito educativo porteño y fueron retomadas con fuerza, particularmente a partir del nuevo milenio.

«La principal función del asesor pedagógico –dice Bortnik– es colaborar en la elaboración del Proyecto Institucional Educativo». Desde ese marco general, el asesor identifica necesidades de la escuela y propone distintas acciones a sus directivos. Explica la profesional: «Cuando, por ejemplo, se observa que muchos chicos de primer año se llevan Matemática, puede organizarse una capacitación con las profesoras del área». El rol del asesor pedagógico estuvo, en un principio, fuertemente marcado por la coordinación del trabajo de los tutores. No obstante, Bortnik cree que hoy en día esa tarea se ve desdibujada porque muchas escuelas no logran compatibilizar horarios para que los tutores confluyan en un mismo espacio de reunión. Otro problema, según la licenciada en Educación, es que cualquier docente puede tomar un cargo de asesor pedagógico, por más que no tenga una formación específica. Además, no siempre se cuenta con un equipo de psicólogos y psicopedagogos, y no todos los directivos tienen en claro cuál es el rol que le corresponde al asesor pedagógico.

La masificación del nivel secundario puso de relieve la figura del preceptor: los adolescentes ya no se enfrentan a un único docente sino a una docena que se reparten las porciones del saber. El preceptor, como la maestra, permitió que los alumnos tuvieran un punto de referencia. El tutor del curso vino a apuntalar el trabajo de los preceptores. En algunas escuelas, los tutores de primer y segundo año del secundario forman parte de la Planta Orgánica Funcional, si bien sus horas deben renovarse al principio de cada ciclo lectivo. En la CABA, esta función cuenta con tres horas cátedra de dedicación: una frente a la clase y otras dos para atender padres y alumnos fuera del aula. El tutor debe hacer un seguimiento del desempeño académico de los estudiantes y es una figura clave para acompañar la

difícil transición entre el primario y el secundario. También suele mediar cuando surgen problemas de convivencia en el aula o cuando se presentan conflictos entre docentes y estudiantes. Si bien la necesidad de que exista esta figura hoy parece fuera de discusión, su dedicación horaria es escasa y su efectividad depende mucho de que cada institución coloque en esa función a los docentes adecuados y de cómo se gestionan espacios de trabajo con preceptores, directivos y otros tutores.

También en el nivel secundario, los ayudantes de clases prácticas (CABA) y los ayudantes de laboratorio (PBA) pasaron a ser una especie de pieza multifunción. Estos docentes tienen un paquete de horas que cumplen fuera del aula. En ese tiempo, por ejemplo, hay quienes se han encargado de la gestión de los recursos tecnológicos o del reparto y desbloqueo de *netbooks* del agonizante Programa Conectar Igualdad. Aunque haya funciones que son asignadas más frecuentemente a estos cargos, el rol que estos actores ocupan termina dependiendo de las necesidades de cada institución y de la imaginación de los directivos. Así, Mabel Boeykens, vicedirectora del turno vespertino de la Escuela de Educación Secundaria N° 7 de Monte Grande, relata: «Nosotros repartimos un poco el trabajo administrativo con ayudantes de laboratorio que tenemos. Por ejemplo, los informes de calificación». En escuelas secundarias con tres turnos y varias divisiones por año, la tarea de los secretarios se vuelve realmente engorrosa. Por eso, nunca está de más que se cuente con algún colaborador.

En la CABA también existe la figura del Facilitador Pedagógico Digital. En las escuelas primarias y especiales es un cargo de 16 horas cátedra semanales. La tarea, de acuerdo con la facilitadora Sofía Luppino, «consiste en trabajar junto con los docentes para armar proyectos de trabajo que incluyan las TIC en el aula y, cuando fuera necesario, estar en el aula acompañando la actividad». Algunas de las dificultades para llevar adelante este rol tienen que ver con la disparidad de perfiles profesionales al frente de la tarea (desde maestras hasta estudiantes de Sociología o de Ingeniería en Sistemas) y con que, como señala Luppino, «todavía hay gente en las escuelas que piensa que somos maestros de Informática». La figura del facilitador existe desde 1999, aunque en ese entonces se lo llamaba *coordinador escolar en tecnología*. El plantel estaba conformado por unos pocos profesionales que atendían a una decena de escuelas. A partir del 2011, se incorporaron muchísimos más y hoy son unos 500. En su momento, llegaron para llenar de sentido pedagógico la entrega de *netbooks* a los alumnos del nivel primario. La falta de disponibilidad de computadoras (las máquinas suelen romperse y las reparaciones se realizan con poca frecuencia) obliga a que muchas veces se trabaje con otros recursos: pizarras digitales, filmadoras, cámaras fotográficas, etc.

Por último, el reconocimiento de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Ley de Educación Nacional (2006) evidenció la existencia (y la necesidad) de docentes bilingües o con manejo de lenguas de los pueblos originarios. La antropóloga y especialista en Educación Intercultural Bilingüe Adriana Serrudo, coordinadora nacional de EIB entre 2009 y 2012, destaca que provincias como Chaco y Formosa cuentan con docentes bilingües desde la década de 1980. Hoy, las respuestas que las provincias encontraron para atender la especificidad de sus comunidades son variadas. Así, Formosa cuenta con maestros

especiales de Modalidad Aborígen; Chaco, con maestros bilingües interculturales y profesores bilingües interculturales; Salta, con auxiliares bilingües, y Misiones, con auxiliares docentes indígenas. Serrudo, además, sostiene que la existencia de instituciones de formación docente específicas para la modalidad también es dispar en las distintas provincias.

AL BORDE DE LA INFORMALIDAD

En el año 2009, a partir de varias resoluciones del Consejo Federal de Educación, comenzaron a implementarse los llamados Planes de Mejora Institucional (PMI) en el nivel secundario. Estos planes, que corren con la ventaja de alcanzar a todas las provincias, tuvieron como objetivo brindar apoyo económico para que las escuelas fortalecieran las trayectorias educativas de sus estudiantes. Así, los PMI habilitaron la creación de nuevas funciones dentro de la escuela. Tal es el caso de las parejas pedagógicas en las asignaturas con mayor tasa de desaprobación y de docentes con horas fuera del aula para brindar apoyo escolar o ayudar a los alumnos a preparar exámenes previos. El problema que presentan los PMI es la inestabilidad de los nombramientos docentes (no son horas «en blanco») y que una nueva dirección en la escuela puede interrumpir proyectos o modificar su desarrollo. Por otro lado, cada año surgen incertidumbres sobre la llegada de los recursos y, por consiguiente, sobre la continuidad de los proyectos.

En la CABA, el Área de Programas Socioeducativos ha permitido el afianzamiento de roles que cubrieron necesidades urgentes de muchas escuelas, sobre todo en el sur de la ciudad. Un caso muy interesante es el de los referentes institucionales que dependen del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas. Este proyecto surgió por iniciativa de docentes de la zona sur y, en 1999, fue implementado formalmente en pocas instituciones. Con el paso del tiempo, se extendió a unas 150 escuelas.

Este programa es coordinado por un equipo técnico interdisciplinario: hay trabajadores sociales, psicólogos, licenciados en Ciencias de la Educación, antropólogos y profesores. Pero, además, cuenta en las escuelas con uno o más referentes institucionales. Esta función suelen cumplirla docentes, preceptores o asesores pedagógicos, quienes se encargan de trazar estrategias para garantizar la continuidad en los estudios de las alumnas madres o embarazadas y de alumnos padres. Las horas cátedra que se les pagan a estos referentes sufrieron distintos recortes presupuestarios: pasaron de cuatro a tres horas y se empezaron a postergar las fechas de alta de las designaciones. Es decir, si antes esas horas se empezaban a cobrar en marzo, ahora el cobro puede postergarse hasta mayo. Pese a estas dificultades, los referentes pasaron a ser actores reconocidos por las comunidades y se convirtieron en verdaderos garantes del derecho a estudiar de las estudiantes madres.

Otro programa socioeducativo de la CABA que vale la pena destacar es el de Promotores de la Educación. Cumplen un rol esencial en las instituciones que atienden población socialmente vulnerable: visitan las casas de los alumnos que

abandonan la escuela o que se ausentan sin aviso por un tiempo prolongado. Aunque los trabajadores de este programa conquistaron la estabilidad laboral, no todos tienen el mismo tipo de contratación.

Los obstáculos en el funcionamiento de muchos de los roles relevados y el desconocimiento de estos por parte de otros actores del sistema tienen que ver con la existencia de altos grados de informalidad. El diagnóstico sobre la complejización de las funciones de la escuela se convirtió en un lugar común que nadie se anima a desconocer, pero los problemas surgen cuando quieren enfrentarse nuevas necesidades con gastos presupuestarios mínimos. Esto es llevado al paroxismo si se pretende que «jóvenes talentosos», capacitados por la ONG EnseñáXArgentina y que cobrarían un tercio del salario docente, ocupen un lugar en las aulas como «codocentes». Algo similar sucede cuando se amplía la jornada escolar del nivel primario sin crear nuevos cargos docentes. La desigualdad jurisdiccional presenta otro grave problema: una alumna madre de la CABA cuenta con el apoyo de referentes para continuar sus estudios, pero ¿qué pasa en otras provincias? Estos roles nuevos o poco conocidos son muy importantes, pero requieren de una formalización de los requisitos para cumplirlos, de formación y capacitación, y de estabilidad en el puesto de trabajo, bajo el amparo del estatuto docente. Por otra parte, si se acuerda que son roles necesarios, debería garantizarse su distribución igualitaria en todas las jurisdicciones del país.

¿Qué se espera de la universidad?

Adrián Cannellotto, Sebastián Abad y Esteban Amador
(mayo de 2019)

TANTO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO EN LA sociedad civil y el mundo político se ha instalado una discusión sobre el sentido de la universidad argentina actual. El debate tiene mucho que ver con el financiamiento (con la justificación de la asignación de dinero), pero también con la vieja cuestión del valor (importancia intrínseca) o la utilidad (beneficio social) del conocimiento y sobre la sede institucional (universidad, institutos de investigación, empresas) donde tal conocimiento se produce. La universidad sigue siendo visualizada como el lugar de la producción del conocimiento, pero no solamente como eso.

Señalemos, a modo de ejemplo, algunos interrogantes que articulan esa discusión, que lejos está de tener una forma precisa y ordenada: ¿debe ser gratuita o arancelada la educación universitaria? ¿Es *gratuito* sinónimo de *público*? ¿Tiene que ser masiva u ocuparse de la formación de élites? ¿Debe estar la formación universitaria necesariamente moldeada por el mercado laboral? ¿Expresa la universidad a la Nación y su despliegue o es solo un espacio para las clases acomodadas? Si la universidad es expresión de la nación, ¿debe organizarse de manera homogénea en todo el territorio y según lineamientos generales o bien regirse por la autonomía universitaria? ¿Es la universidad o la escuela secundaria la instancia que lidia con el problema de la formación?

En la discusión pública, y en ocasiones en la especializada, la respuesta a estas preguntas se construye a partir de la postulación de un criterio de utilidad (económica, social, política) con el que luego se mide lo que la universidad aporta o produce. La pregunta ¿qué es la universidad y cómo se inscribe en un proyecto de país? se transforma en ¿qué clase de problemas (económicos, sociales, políticos) puede resolver la universidad hoy? Antes de recorrer un conjunto de respuestas típicas a la segunda pregunta, hagamos una aclaración: la primera pregunta es muy distinta de la segunda y, por ello, pretender responder a la primera a través de la segunda genera una comedia de enredos. En ella priman, en general, los posicionamientos y sus resonancias ideológicas, y muchas veces quedan relegados los argumentos sobre el sentido y la misión de la universidad.

Reconstruyamos, entonces, diversas formas socialmente disponibles de responder a la pregunta por la utilidad del conocimiento o de la universidad, que podríamos formular de la siguiente manera: ¿qué hace la universidad hoy y qué relación tiene tal actividad con lo que la sociedad espera de ella?

IMAGINARIOS

Un primer posicionamiento, que podríamos denominar «profesionalista», sostiene (en términos generales) que el núcleo de la universidad es la formación profesional. En efecto, es indudable que en la universidad se forman profesionales para el mundo del trabajo, sea para el ámbito privado (por ejemplo, ingeniería) o bien estatal (docencia en el sistema obligatorio). Incluso la estructura curricular de dicha formación profesional proviene, en ocasiones, de lineamientos derivados de los puestos de trabajo que efectivamente existen en el mercado. Y en esto consiste la virtud de la universidad: adaptarse a la dinámica de los cambios sociales.

A la luz de esta posición, el asunto que adquiere centralidad es la acreditación, entendida como el reconocimiento oficial de competencias habilitantes en el mercado de trabajo. El gran desafío que se plantea a las instituciones formadoras es lograr que los egresados sean buenos profesionales de acuerdo con una lógica de la calidad. En este desafío, y en las condiciones de nuestra época, la calidad se define ante todo como actualización profesional. Este posicionamiento arraiga en una vertiente muy profunda de nuestro sentido común, que cifra el ascenso social en el esfuerzo individual y familiar, y lo asocia íntimamente al mérito. Si bien es habitual asociar tal figura con el que «baja de los barcos», esta no se refiere solo a los inmigrantes, sino a todo tipo de migrantes, que en su desarraigo intentan sobrevivir. Cuando este sentido común se piensa bajo el paraguas de la idea de ciudadanía, afirma que el gran aporte de la universidad es la formación de profesionales serios e íntegros que trabajan en y por su país.

Alguien podría decir, con razón, que en la universidad no ocurre solamente la formación profesional, debido a una proactividad institucional que la y se proyecta a la cultura en general. He aquí un segundo posicionamiento, que podríamos denominar «distribucionista». A decir verdad, la tarea de la universidad no puede reducirse a la transmisión «elitista» del conocimiento para quienes pueden acceder a él gracias a que ostentan un capital cultural previo. En este sentido, la idea de «mérito» olvida la desigualdad constitutiva del punto de partida de los individuos. Superar ese olvido supone compensar, en la medida de lo posible, la desigualdad originaria del mercado y, entre otras cosas, lograr que los bienes culturales lleguen a zonas y poblaciones relegadas. Es así que la universidad debe constituirse en un centro de irradiación cultural en general. Con este posicionamiento, ganan relevancia iniciativas como los museos y teatros universitarios, la presencia de la universidad en cárceles y en procesos de externación de adictos, etc. Para decirlo en términos generales, pasan a primer plano los procesos de extensión, transferencia y divulgación. Al pensar el sentido social de la universidad, este posicionamiento se afianza en la idea de reparación de injusticias, también sociales, a través de la distribución de bienes culturales. ¿Qué significa distribuir bienes culturales? Ante todo, ampliar las posibilidades de acceso, inscribir nuevos sujetos en el consumo cultural y bregar por el reconocimiento de las diversas producciones de la cultura popular.

Pero hay quienes dicen que el aporte más significativo o específico de la universidad no consiste en la formación de profesionales o en la democratización de

la cultura, sino en la creación de intangibles o bienes simbólicos de naturaleza científica que aportan decisivamente al desarrollo nacional. Así, por ejemplo, la universidad es crucial para producir la mediación tecnológica de la ciencia básica o lo que se llama «aplicaciones». En este caso, el indicador clave de la actividad universitaria es la obtención de patentes y otras formas de la innovación tecnológica. Según este tercer posicionamiento, la universidad trabaja para el desarrollo del país en clave de agregación de valor, contribuyendo así a la desprimarización del sistema productivo, tanto en el ámbito industrial como en el área de servicios. Sin embargo, esta idea desarrollista de la universidad, que piensa la profunda imbricación entre el saber, la actividad productiva y el bienestar de la población, es inconcebible sin la condición previa que hace posible el proceso de desarrollo: la investigación básica y su transmisión. Se considera habitualmente que la legitimación de la investigación básica —en las ciencias «duras», por ejemplo— reside en sus efectos. La justificación es, en este caso, por las obras y no por la fe: de la investigación química proceden vacunas; de la física, materiales resistentes; de la investigación matemática resultan algoritmos novedosos para la programación o el *big data*. Los ejemplos abundan, pero redundan. Siempre se trata de un resultado que justifica una inversión. En cambio, cuando no somos capaces de ver estos resultados, acaso por precipitación, no hablamos ya de «inversión», sino de «gasto». Mas como todos sabemos, en momentos difíciles se recortan los gastos. Ahora bien, lo que parece una diferencia de naturaleza entre gasto e inversión puede aparecer bajo otra luz si la consideramos en el largo plazo, en el marco de una política y desde un punto de vista estratégico.

Hasta ahora señalamos un conjunto de representaciones ampliamente compartidas sobre la universidad. Todas ellas se basan en un concepto más o menos inmediato de la utilidad o, para ser más precisos, *servicio público* que presta la universidad. ¿Quién no las compartiría? Sin embargo, la pregunta reside más bien en qué es y qué hace una universidad. De la insuficiencia de las tres representaciones mencionadas para dar cuenta de esta pregunta aparece, en ocasiones como respuesta salvadora, una representación adicional que supuestamente se opone a las tres anteriores. Esta cuarta representación asegura que la misión de la universidad nada tiene que ver con la «burocracia» ni con la «utilidad». Desde su posición autonomista, y sin advertir que su financiamiento no es algo que la universidad misma produzca, esta representación supone hiperbólicamente que la tarea académica solo es significativa cuando se aísla de su mundo circundante y cuando pretende abstraerse de toda noción de servicio y utilidad.

I+D=U

Sin embargo, lo que cada una de las representaciones, tomadas aisladamente, piensa por separado no está en verdad separado. En efecto, gran parte del debate sobre la universidad y sus distintos aspectos (financiamiento, organización institucional, acceso, modelos formativos, investigación) parece un diálogo de sordos en el que cada cual, llevando agua a su molino, recorta el problema y transforma

a una parte integrante en un fragmento inconexo. Pero lo que se separa sin criterio solo puede unirse al modo de Frankenstein. ¿Cuál sería entonces el punto de articulación de las cuatro representaciones? Nuestra hipótesis es la siguiente. Lo que se presenta bajo la oposición útil *versus* inútil, aplicado *versus* puro, o bien «compromiso social» *versus* «torre de marfil» se deja pensar de modo articulado e integrado 1) alumbrado por el sentido institucional de la universidad y 2) sin reducir la temporalidad institucional al corto plazo. En efecto, si reordenamos las imágenes, que se presentan de modo unilateral y oposicional, resulta que el sentido de la universidad, pensado como investigación/transmisión, es el eje ordenador de largo plazo (que no siempre se deja ver en el corto plazo) de las primeras tres representaciones. Resta entonces ilustrar brevemente cómo el eje investigación/transmisión organiza coherentemente y subordina las tres funciones que las respectivas representaciones expresan: la formación profesional, la distribución de bienes culturales, y la producción y desarrollo tecnológicos.

En efecto, la investigación resulta ser una condición de posibilidad de las tres funciones (de la formación profesional y sus currículas, de los bienes distribuidos con compromiso social y de la generación de los conocimientos que resultan aplicados) y constituye, a la vez, la especificidad institucional. Consideremos algunos ejemplos. Si necesitaríamos preparar un programa para la Facultad de Medicina o de Derecho, ¿a quién recurriríamos para confeccionarlo? A quienes hacen de su profesión la investigación o acumulación de conocimiento validado. Lo mismo sucede con los bienes culturales: se los demandamos a la universidad y no al mercado porque no buscamos, en este caso, entretenimiento sin más, sino el contacto con una tradición reflexiva. Por último, consideremos un ejemplo trillado bajo la forma de una pregunta: ¿a quién recurriríamos para producir una vacuna o un fertilizante? Llegados a este punto, el lector nos podría objetar lo siguiente: en la medida en que hasta aquí hemos hablado eminentemente de *investigación*, ¿qué papel tiene la transmisión en el mundo universitario? ¿No podríamos llegar a los resultados deseados separando, en dos instituciones diferenciadas, la investigación y la transmisión? Pero justo esta pregunta nos remite a uno de los núcleos, acaso el más importante, de la universidad moderna. En efecto, hay instituciones que investigan sin proponerse como su finalidad central la transmisión (academias, Conicet) y otras que transmiten sin que sea indispensable institucionalmente la investigación (escuela, institutos de formación docente), pero la universidad constituye un formato intermedio, según el cual la transmisión es la condición para que se desarrolle la comunidad de investigadores (universitarios).

La universidad puede satisfacer las demandas del sentido común (utilidad profesionalista, cultural y tecnológica), pero con la salvedad de que necesita resguardar su especificidad institucional y los tiempos propios de la investigación y la formación. ¿No es esto acaso la autonomía? Lo que aparece como portador de utilidad indiscutible frente a la supuesta inutilidad de lo «puro» es en verdad la flor de un proceso institucional de acumulación *comunitaria* sin el cual dicha flor sería imposible. Y viceversa: del hecho de que los procesos de investigación/transmisión carezcan de una conexión inmediata con la utilidad y/o la coyuntu-

ra, no hay que inferir que esos procesos no estén al servicio de un proyecto de país. La actual ansiedad que pide a la universidad que, en lugar de formar, capacite para un puesto de trabajo es a todas luces paradójica. En primer lugar, porque pide peras al olmo o, mejor dicho, le pide velocidad al fondista. En segundo lugar, en su supuesto vanguardismo, atrasa: si la aceleración de los procesos productivos y, por ende, formativos, es exponencial, ¿no sería más sensato pensar en una formación generalista en vez de pensar en las competencias específicas de un puesto de trabajo que podría desaparecer de un día para otro? Para aclarar el tema, pensemos en un ejemplo proveniente del ámbito en el cual resulta más difícil escapar a la idea de la torre de marfil, pero también a la ansiedad de los resultados: las Humanidades. Imaginemos cómo habría reaccionado –digamos, hace cincuenta años– el sentido común ante la idea de destinar fondos públicos al estudio de la lengua (clásica y moderna) y la cultura de países lejanos como China o India. Hoy, con el diario del lunes, ¿podría alguien dudar de que nuestro país necesita una hipótesis sobre estas dos potencias globales (entre otras) para posicionarse de forma «autónoma» en el concierto de las naciones? Al mismo tiempo, ¿cabe alguna duda de que un investigador de las Humanidades –no importa lo aislado que se halle por las exigencias de su profesión– trabaja para la soberanía nacional?

En resumen, cuando se trata de la universidad, lo inmediato tiene su verdad y sustentabilidad en lo mediato, del mismo modo que el corto plazo en el largo plazo y la comunidad científica de investigadores en la transmisión. Este sistema de apoyos trabaja sobre un punto fijo, una suerte de demora, que podemos formular políticamente como renuncia estratégica a la efectividad inmediata. Es decir, una paciencia confidente en el futuro de la comunidad política.

Universidad: ingreso y gratuidad

Julián Mónaco
(mayo de 2016)

APROBADA EN EL SENADO A FINES DE 2015, la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior modificó seis artículos y agregó otros dos a la Ley de Educación Superior (LES) sancionada durante la presidencia de Carlos Menem, hace ya veinte años. La discusión alrededor de esta modificatoria –que a cinco meses de su sanción todavía no ha sido reglamentada– ayuda a comprender algunos de los nudos conflictivos de un debate que, incluso en un tiempo prolífico en materia de legislación educativa, no ha tenido como correlato una nueva normativa, aun cuando existe un amplio consenso respecto de su necesidad.

La Ley N° 27204 nació como proyecto en la Cámara de Diputados en 2013, con un fuerte impulso de la entonces diputada por la Provincia de Buenos Aires del Frente para la Victoria (FPV), Adriana Puiggrós. En mayo de ese año, obtuvo el voto afirmativo de todos los bloques, excepto del PRO y del diputado de Compromiso Federal, Eduardo Amadeo. Finalmente, en octubre del año pasado el proyecto consiguió la media sanción restante en el Senado de la nación, con el voto afirmativo de 40 de los 52 senadores presentes. Los doce que votaron en contra (diez de la Unión Cívica Radical –UCR– y dos del bloque Justicialista de San Luis que lidera Adolfo Rodríguez Saá) impugnaron con fuerza el segundo artículo que establece, entre otras cosas, que las universidades públicas nacionales deberán rendir cuentas ante la Auditoría General de la Nación (AGN) ya no solamente respecto de los fondos presupuestarios recibidos, como lo hacían hasta ahora, sino también de los fondos producidos por ellas mismas, cada vez más importantes y que muchas veces alcanzan a los invertidos por el propio Estado.

La senadora de la UCR Silvia Elías de Pérez se opuso al uso de los conceptos de *supervisión* y *fiscalización* por parte del Estado. «Dos palabras –argumentó en la sesión del 28 de octubre del año pasado– que realmente nosotros sentimos que van en contra de la autonomía». En respuesta a este tipo de críticas, que continúan todavía hoy, Puiggrós es contundente: «Este ítem no tiene nada que ver con la autonomía universitaria y no va en contra de ella. Pero sí limita las acciones que pueden realizar organismos que viven de fondos presupuestarios».

Fue el artículo quinto, sin embargo, el que más polvareda levantó: mientras que la LES permitía que en las universidades con más de 50.000 estudiantes

cada facultad resolviera discrecionalmente su régimen de admisión (poniendo en cuestión una de las políticas privilegiadas por el radicalismo tras el regreso de la democracia: el ingreso irrestricto), la modificatoria establece que todos los egresados del secundario, por el solo hecho de serlo, ya están en condiciones de comenzar una carrera universitaria, sin necesidad de rendir exámenes de ingreso o de esperar por un cupo.

Previsiblemente, esta cuestión disparó el interrogante de si las universidades pueden hacerle frente a una política de este tipo con su infraestructura, docentes y presupuesto actuales, es decir, sin una mayor inversión estatal. Y también volvió a poner sobre la mesa la pregunta de si es posible garantizar la calidad de las carreras (o al menos de algunas de ellas) una vez que se masifican.¹

Apenas una semana después de la sanción de la ley, Marcelo Yorio, decano de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), emitió un comunicado asegurando que la regulación del ingreso a una carrera como Medicina, que requiere no solamente de docentes sino también de múltiples escenarios de prácticas, todos ellos limitados y costosos (laboratorios básicos y clínicos, centros de investigación básica y aplicada, salas de simulación, consultorios, dispensarios, centros de salud, hospitales y ambientes comunitarios), es la única herramienta para garantizar su calidad. En 2004, la carrera sancionó una resolución que limita el ingreso a partir de un orden de mérito según las notas obtenidas en el ciclo de nivelación. Cada año se presentan cerca de 2.500 aspirantes para un cupo de 630.

En el caso de la Facultad de Ciencias Médicas de La Plata, el Consejo Directivo votó la eliminación del curso anual de ingreso a Medicina, a las licenciaturas en Obstetricia y Nutrición y a la tecnicatura en Prácticas Cardiológicas. Además de aprobar las ocho materias del curso, el acceso a Medicina exigía responder correctamente a más de 40 de las 60 preguntas de cada uno de los dos exámenes finales. Obteniendo entre 30 y 39, permitía ingresar a las licenciaturas. Quienes obtenían un puntaje menor, realizando un curso complementario, podían ingresar a la tecnicatura. Si en los últimos años la cantidad de ingresantes a Medicina se mantenía entre 300 y 600, este año se prevé que saltará a unos 3.500.

«No hemos recibido ninguna ayuda financiera extra, así que seguimos con la misma capacidad áulica y el mismo número de docentes», explica Ana Lía Errecalde,² decana de la Facultad y titular de una de las cátedras de Histología, que este año abrirá cincuenta comisiones: cuarenta más que el año pasado. Sus estudiantes, que tenían clases de dos horas dos veces a la semana, cursarán cada quince días. Todo ello, asegura Errecalde, afectará negativamente la acreditación que carreras como Medicina están obligadas a realizar periódicamente ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) por

1. Para seguir una posición que intenta deponer la oposición masividad-calidad, véase «Una falsa disyuntiva», entrevista a Martín Gill, en *Hacia dónde va la educación*, edición especial de UNIFE y *Le monde diplomatique*, edición Cono Sur, marzo de 2015.

2. Entrevista realizada en colaboración con Diego Herrera.

otorgar títulos que habilitan el ejercicio de profesiones que, al ser de interés público, están reguladas por el Estado. «Este tipo de carreras –agrega– sí deberían tener alguna forma de selección de sus alumnos».

Voces como las de Yorio y Errecalde muestran que la reglamentación de la ley impulsada por Puiggrós será vital: para ser posible, el ingreso irrestricto deberá ir acompañado de una amplia transferencia de recursos financieros, así como de una transformación edilicia en la mayoría de las universidades. Pero, además, una nueva ley de educación superior deberá ser explícita respecto de las estrategias que hagan del ingreso irrestricto una conquista efectiva y no una fuente de deserción masiva. Una vez más: abrir las puertas de la universidad no significa asegurar la inclusión inmediata y exitosa de los ingresantes en la vida universitaria.

«El desafío para las universidades –afirma Adrián Cannellotto, rector de la Universidad Pedagógica (UNIPE)– 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. Son preguntas que las universidades recién están comenzando a hacerse y que deberían aparecer en una nueva normativa».³

Otro de los aspectos fuertes de la modificatoria apunta a proteger la gratuidad de todos los estudios de grado. Si el texto de la LES de 1995, cuya aprobación fue exigida por el Banco Mundial para liberar un crédito de 165 millones de dólares destinados al Programa de Mejoras de la Educación Superior, dejaba abierta la posibilidad de su mercantilización, la Ley N° 27204 prohíbe establecer sobre los estudios de grado cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa, de modo directo o indirecto.

La polémica alrededor de este punto incluyó la puesta en circulación del viejo argumento de que en una universidad como la argentina, en la que buena parte de los estudiantes provienen de hogares con ingresos medios y altos, la gratuidad genera mayor inequidad. Este tipo de posiciones suelen analizar la educación superior en términos de costo (inversión estatal) y beneficio (cantidad de egresados), desconociendo que la experiencia universitaria en nuestro país, aun si no redundaba en egreso, nutre las trayectorias, tanto a nivel profesional como personal, y, por supuesto, a la sociedad en su conjunto.

En este sentido, vale recordar que la matrícula de las universidades argentinas no ha dejado de crecer desde la vuelta a la democracia (en 1983 era de 400.000 estudiantes; en 2015 ya trepaba a más de 1.600.000) y que, sobre todo en los últimos años, esa expansión incluyó desde jóvenes de los sectores populares que son la primera generación de sus familias en pisar la universidad hasta adultos

3. Para ampliar este punto, con referencia explícita al problema de la deserción en las nuevas universidades del conurbano y a las estrategias de inclusión a la vida universitaria que se están ensayando en ellas, véase «Incluir, mucho más que abrir las puertas», en *Hacia dónde va la educación*, edición especial de UNIPE y *Le monde diplomatique*, edición Cono Sur, marzo de 2015.

que completaron sus estudios secundarios en el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs).⁴

La Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) ofrece profesorado pagos (en Biología, Química y Física, entre otros), dictados en forma virtual, a aquellos egresados que se encuentran trabajando en colegios secundarios de la provincia. Este tipo de carreras, que en 2015 costaron a la UNRN cerca de \$6.000.000, también deberán ser gratuitas. «De acuerdo con nuestro criterio como legisladores –explica Puiggrós–, todas esas modalidades, y todas aquellas de primer nivel y posteriores al secundario, deberán ser consideradas de grado».

Juan Carlos del Bello, secretario de Políticas Universitarias al momento de sancionarse la LES y actual rector de la UNRN explica: «A partir de la publicación en el Boletín Oficial de la Ley, el Ministerio de Educación tendría que haberse comunicado con todas las universidades para que indicaran el costo de las carreras que hoy son aranceladas, a fin de cubrirlas con un presupuesto especial. Si el gobierno actual discrepa con esta Ley deberá elevar un proyecto para derogarla; si no lo hace, pero tampoco nos transfiere recursos, no va a quedarnos otra salida más que recurrir a la Justicia».

También aquí la reglamentación de la modificatoria jugará un papel fundamental y es probable que la discusión se centre en la definición de qué es (y qué no es) un estudio de grado. Lo cual implicará posturas fuertes de las universidades nacionales, cuyos ingresos dependen, muchas veces, del dictado de diplomaturas, especializaciones, tecnicaturas y profesorado pagos.

El debate que generó la sanción de la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior demuestra que la tarea de defender la gratuidad de todos los estudios de grado y el ingreso irrestricto ya ha comenzado. Y obliga a quienes aspiran a defender esas conquistas a interpelar a la sociedad con ideas y prácticas concretas y potentes que, para ser efectivas, deberán disputar en el presente. Esto supone volver sobre el propio pensamiento para no resignarse ante los «aires de época» ni quedar atrapados en la pura nostalgia. Elaborar esas prácticas e ideas requerirá, como siempre, de imaginación y construcción políticas.

[Nota de actualización: En 2016, ingresaron 2.851 estudiantes a la carrera de Medicina de la UNLP; en 2017, 2.362; en 2018, 2.670; y en 2019, 3.979.]

4. Véase «¿Quiénes son los nuevos estudiantes universitarios?», en *La educación en debate*, n° 30, suplemento especial UNIFE y *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, mayo de 2015.

Arancelamiento universitario: ¿un debate superado?

Adriana Puiggrós
(mayo de 2018)

DESDE SUS LEJANOS ORÍGENES, las universidades se encarnaron en los poderes establecidos, aunque las fraternías reclamaban su conducción. Subsistían alineadas en uno u otro bando en las disputas entre las coronas, las órdenes religiosas y el Vaticano, o bien ponían en jaque esos poderes usando su efímera fuerza y esbozando voluntades de autonomía. Si bien las universidades medievales gozaban de prerrogativas que les permitían usar una simbología propia, decidir sobre los estudios y otorgar títulos, en su origen y en su forma de financiamiento se escondía una última verdad. Ninguna universidad nació fuera del gesto voluntario de un rey o un Papa y todas se mantenían con fondos de aquellas procedencias. En el siglo XIX, las reformas napoleónicas encomendaron a la universidad formar los profesionales que requería el proyecto de un nuevo orden social. La diseñaron como un órgano del Estado moderno, financiando la reforma de los antiguos claustros y el sostenimiento de las novedosas facultades. La «universidad napoleónica» es por definición un organismo estatal.

En la genealogía de las universidades latinoamericanas se encuentra su dependencia colonial de otros poderes: el Consejo de Indias, el virrey, los oidores. El patronato era en la práctica ejercido por el rey, de cuyo aporte dependían. En cuanto al modelo napoleónico, en el caso de la Argentina fue introducido legalmente en 1885 por la Ley N° 1597, conocida como Ley Avellaneda. En sus Artículos 4° y 7°, se refiere a un «fondo universitario» y a «derechos universitarios», denominación equivalente a «aranceles». Situémosla en su época: la Ley de Educación Común N° 1420 (1884) acababa de dictarse. La oligarquía agroexportadora representada por el gobierno de Julio A. Roca entendía que era menester poblar el país y coincidía con la masa de inmigrantes en la necesidad de garantizar la educación gratuita desde el Estado. La enseñanza primaria se generalizaría a mediados del siglo XX. En cuanto a la secundaria pública, tanto los colegios como las trayectorias que otorgaban formación profesional (escuelas normales, industriales y profesionales) fueron fundados y sostenidos por el Estado. Su carácter gratuito nunca constituyó un tema consistente de discusión: esta quedó desplazada hacia la cuestión del subsidio estatal a las escuelas privadas.

Aunque muchos inmigrantes soñaran con el «hijo doctor», su problema inmediato era que los chicos terminaran la primaria y los adolescentes estudiaran

o trabajaran. El movimiento reformista descontaba que la enseñanza universitaria era una función pública y esbozaba un concepto avanzado de Estado en el cual tuviera cabida la compleja relación entre derechos políticos y libertad. El financiamiento no constituía un problema, dadas la extracción social y la baja cantidad de estudiantes que tenían éxito al subir la empinada escalera de la educación formal.

Es en la década de 1940 cuando se empieza a sostener que la universidad pública es un servicio que el Estado debe disponer para toda la sociedad con los impuestos que pagan los ciudadanos. El 22 de noviembre de 1949, el entonces presidente de la nación, Juan D. Perón, firmó y promulgó el Decreto N° 29337 de gratuidad de la enseñanza universitaria. Desde esa fecha, todas las universidades nacionales suprimieron el arancel. Desde el punto de vista legal, fue la Ley Taiana N° 20654 (1974) la que reunió las banderas reformistas (autonomía, libertad de cátedra y cogobierno) con la gratuidad. Habiendo sido interrumpida la continuidad institucional por la dictadura militar, el gobierno de Raúl Alfonsín repuso la vigencia de los cuatro principios. La presidencia de Carlos Menem, a su vez, dictó la Ley de Educación Superior N° 24521 (1995), que abrió la posibilidad de su arancelamiento y mercantilización, acorde con las directivas del Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), en el marco de la instalación de las políticas monetaristas, la libertad de mercado y la reducción del sector público. La política educativa, entonces, fue invadida por economistas neoliberales.

En la Convención Constituyente de 1994 hubo una histórica disputa sobre el alcance de los términos *igualdad* y *equidad* en relación con la educación. Con fuerte presión de delegados del BM en el lugar, el bloque oficialista logró que se inscribieran aquellos términos de manera vinculante: la gratuidad quedó subordinada a la arbitrariedad de la definición circunstancial de *equidad*. El ministro de Educación del gobierno de Menem, Jorge Rodríguez, declaró que la gratuidad debía sostenerse para los tres niveles escolares y la formación docente, pero no para la universidad, dado que a esta concurren los sectores de mayores ingresos.¹

CONTRA LA GRATUIDAD

Es importante advertir que los principios de política universitaria impuestos por los organismos internacionales encontraron un terreno fértil en la clase alta argentina, los liberales a ultranza, las corporaciones profesionales conservadoras, la prensa de derecha, quienes eran (y siguen siendo) adversos a la democratización de la educación universitaria. Sus razones no son exclusivamente económicas sino fuertemente ideológicas. Los argumentos de entonces y de ahora son semejantes, sumándose en el escenario actual corporaciones empresariales interesadas en el negocio de la educación, que está en pleno crecimiento como parte

1. Puiggrós, Adriana, *Volver a educar*, Buenos Aires, Ariel, 1995.

del proceso de concentración global del capital. Los considerandos principales del rechazo a la gratuidad son:

- La educación es un bien y no un derecho. Y no es un bien social sino privado. Su carácter es individual y no social. Los sujetos de la apropiación de los beneficios de la educación universitaria son los individuos, y no se reconocen sus efectos en la sociedad.
- La apropiación no puede responder a la lógica de la igualdad sino a la de la equidad, y la equidad se asegura si los individuos que se apropian de la «renta educativa» pagan un arancel a cambio de los servicios educativos que reciben. Por lo tanto, deben ser los individuos quienes financien su educación universitaria.
- Su distribución debe determinarse por criterios meritocráticos. El Estado debe intervenir para seleccionar a los más aptos mediante evaluaciones durante y al término de los niveles de educación obligatoria, de ingreso a las universidades y de matriculación profesional. Debe darse prioridad al financiamiento de potenciales talentos antes que a amplios sectores sociales.
- Calidad y cantidad son términos mutuamente excluyentes.
- El principio de libre juego de la oferta y la demanda en la educación permitirá formar la cantidad y el tipo de profesionales que demande el mercado, de modo de cumplir una asignación de recursos eficiente. La desocupación o subocupación de profesionales demuestran que hay que limitar el número de universitarios.
- La gratuidad de la universidad pública atenta contra la libre elección de los individuos entre la oferta pública y la privada; y contra el principio de libre competencia entre los proveedores públicos y privados de educación.
- La libre competencia asegurará la mejora de la calidad de los docentes.
- Los costos sociales disminuyen si los individuos se hacen cargo de las consecuencias de su elección.
- La gestión educativa privada es siempre más eficiente que la pública (se usan como indicadores el cociente entre la cantidad de graduados y la matrícula total, o bien el gasto por graduado, comparando entre universidades públicas y privadas y entre países).
- Quien elige una universidad privada es objeto de una doble imposición tributaria.

En síntesis: el carácter público, gratuito y masivo de la educación pública atenta contra los principios de la teoría neoclásica: la equidad queda asegurada si quienes se apropian de la «renta educativa» pagan un arancel a cambio de los servicios educativos que reciben; la asignación óptima de recursos se alcanza cuando, considerando la inversión educativa un gasto y no un derecho, se establecen mecanismos de retorno de la dotación inicial y se registran ganancias. La libertad de elección requiere la derogación de todas las normas, reglamentaciones y prácticas de las naciones y las universidades hasta lograr la libre circulación del mercado mundial de la educación superior. Esa postura es impuesta por la

Organización Mundial del Comercio (OMC) y por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a los países miembros.

DERRIBAR MITOS

Los argumentos neoliberales son presentados como evidencias provenientes de un discurso supuesto como científico que no tiene en cuenta hechos relevantes en países ricos, donde el arancelamiento universitario acarrea crecientes problemas. En Estados Unidos, por ejemplo, el endeudamiento de las familias que toman préstamos para solventar la educación universitaria de sus hijos aumentó un 70% en tres años, y la emigración de estadounidenses hacia universidades alemanas, que son gratuitas, alcanzó el 20% (4.500 estudiantes). Mientras Alemania abolió el cobro de matrícula tanto para estudiantes nacionales como extranjeros, la deuda estudiantil en Estados Unidos llegó a 1,3 billones de dólares y el 70% de los estudiantes se gradúa con una deuda cercana a los treinta mil dólares. Como consecuencia están creciendo colectivos como el Debt Collective, que resisten al pago de los préstamos para el financiamiento de los estudios universitarios.²

También resulta importante observar la experiencia chilena. En 2014, Michelle Bachelet llegó a la presidencia de Chile derrotando a su predecesor y candidato de la derecha Sebastián Piñera. El triunfo de Bachelet fue impulsado especialmente por el movimiento de una clase media asfixiada por las deudas contraídas con las entidades financieras para pagar el arancel universitario. El entonces derrotado Piñera ganó las últimas elecciones en marzo de 2018, derrotando al candidato oficial, pero comprometiéndose a sostener la gratuidad de las universidades públicas.

El arancelamiento en los estudios superiores, lejos de solucionar el financiamiento de la educación, produce serios problemas que afectan tanto a la retención y graduación de los alumnos como a la vida de las familias y la comunidad: sus consecuencias no son solamente individuales sino sociales.

En el caso argentino también deben tenerse en cuenta una cultura y una tradición por las cuales las universidades públicas son gratuitas. El país se ha visto beneficiado por una mayor cantidad de estudiantes y profesionales provenientes de sectores medios y populares. Ello aporta a un clima cultural más democrático en las universidades. No está de más subrayar que la imposición de un arancel no mejoraría los bajos porcentajes de graduación. Estos tienen un origen complejo, socioeconómico y pedagógico, que afecta a muchas universidades, no solamente argentinas, y ha sido insuficientemente estudiado.

2. «Los jóvenes que se niegan a pagar sus deudas estudiantiles en Estados Unidos», en BBC, 31 de marzo de 2015. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/03/150312_eeuu_estudiantes_deuda_pagar_tsb> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

Ocultando la evidencia de las distintas condiciones económico-sociales como punto de partida (que incluye haber tenido un acceso desigual a los niveles de educación obligatoria), se disimula que la suspensión de la gratuidad dejaría automáticamente fuera de los estudios superiores a una proporción de estudiantes cuantitativa y cualitativamente significativa. Ese hecho es una preocupación para quienes aspiramos a que todos los jóvenes que terminan la educación secundaria tengan la posibilidad de ingresar a las universidades. Lo contrario ocurre con quienes prefieren que las profesiones sean reguladas por arcaicos colegios de corte corporativo, y que, comprometidos con las variables de la dependencia, desechan los aportes nacionales al conocimiento científico-tecnológico.

Detengámonos en la postura que sostiene que la idea democrática de derecho supone la igualdad entre las personas.³ Otras nociones, como la de inclusión y la de mérito, disociadas de aquella noción de derecho, dejan a esta última en un lugar subordinado. Si es evidente que el Estado está obligado a garantizar la gratuidad de la educación que estableció como obligatoria, podría argüirse su desvinculación al respecto de la educación superior, no obligatoria. Pero en cuanto derecho universal, su aplicación no puede ser excluida del nivel superior. Hacerlo produciría una brecha en la sociedad y eliminaría la posibilidad de conformar la «esfera pública». Esta, como espacio de múltiples intercambios, es negada si no actúa el Estado «para fortalecer el papel de la democracia en el capitalismo, interviniendo para aminorar las tendencias estructurales de la desigualdad social».⁴

Si el Estado asume ese rol, deberá garantizar el acceso igualitario, siendo la equidad una cualidad subordinada. En este caso no se excluyen programas focalizados, como las becas y la formación de talentos, pero serán secundarios respecto a los que abarcan al conjunto, en el marco de una adecuada planificación. El limitado alcance de los programas focalizados suele intentar justificarse como aporte a la equidad. De manera publicitaria se exponen éxitos de fundaciones o sujetos privados en acciones educativas sobre grupos considerados vulnerables, y se las confronta con la supuesta «ineficiencia» de políticas públicas de alcance masivo.

Hemos mencionado que la opinión negativa respecto a la gratuidad reclama contra una supuesta doble imposición tributaria, que marcaría la desigualdad en desmedro de los que deciden (y pueden) pagar un arancel en una universidad privada, a la vez que deben abonar tributos que concurren a financiar la educación pública de otros. Nuevamente actúan las premisas a las que nos hemos referido: se trata de reconocer o invalidar que la educación superior tiene efectos sobre el conjunto de la sociedad, tanto mediante la formación de los profesionales y técnicos, de la investigación, de desarrollos tecnológicos e innovaciones, como en la difusión social de la cultura. Por otra parte, la elección de concurrir a un establecimiento educativo privado en lugar de recibir el que le asegura el Estado es una decisión personal que no puede invalidar las obligaciones del individuo con la sociedad; tampoco su aporte a las prestaciones públicas de las cuales es beneficiario.

3. Rinesi, Eduardo, *Filosofía (y) política de la universidad*, Buenos Aires, UNGS, 2015.

4. Torres, Carlos, *Las secretas aventuras del orden*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

Otra objeción sostiene que la educación superior estatal gratuita limita el derecho a la libre elección por parte de los individuos, pues establece diferentes condiciones de acceso a las universidades públicas y a las privadas, limitando de ese modo la libertad de enseñar y aprender. Una interpretación liberal de este último precepto constitucional fue la Ley Domingorena N° 14557 (1958), que autorizó a las universidades privadas a emitir títulos habilitantes. El mismo punto de vista debería reconocer que el campo de la libertad se ensancha si existe la opción gratuita. Por otra parte, nada impide que una universidad privada decida ser gratuita.

Carece de sentido discutir desde abordajes técnicos las estrategias meritocráticas de selección. Cualquiera que sea su formato, no van dirigidas a mejorar la «calidad» de los universitarios, sino a asegurar su selección de acuerdo con las demandas del mercado y la reproducción de los privilegios. Estos requieren desigualdades y distinciones sociales que el acceso gratuito a la universidad tiende a disminuir. En ese sentido, los medios de comunicación monopólicos realizan una insistente campaña a favor del arancelamiento y otras medidas selectivas de la población universitaria.⁵

Abordando la educación superior como derecho universal, sostenemos que la instancia creada para atender al bien común es el Estado. Las universidades públicas son organismos autónomos y autárquicos del Estado Nacional. Este debe planificar la educación superior y la investigación, en diálogo con la comunidad universitaria y con otras representaciones sociales, fortaleciendo el espacio público. Los avances de la tecnología, los cambios en las formas de comunicación y el aprendizaje temprano de lógicas avanzadas impactan sobre la organización de la educación y muestran la inconsistencia del antagonismo calidad/cantidad y de los cálculos basados en la relación estudiantes/docentes, o ingresantes/graduados. La sociedad tiene ante sí las llaves para reconfigurar las universidades sobre las bases del derecho a la educación y de la dignidad social. La pedagogía tiene una ardua labor que cumplir si se compromete con ello.

5. Guadagni, Alieto, «Nuestra universidad desperdicia recursos», en *Clarín*, 8 de mayo de 2016.

Setenta años de gratuidad universitaria

Darío Pulfer
(septiembre de 2019)

DESDE NUESTRO PRESENTE, atravesado por diversas tensiones, resulta interesante reconsiderar los pasos dados por el primer gobierno de Juan Domingo Perón en torno a la gratuidad universitaria así como su perdurabilidad en el tiempo. Ese ejercicio se enriquece si lo insertamos en la tradición abierta por el movimiento reformista del año 1918.

Esta acción pone en discusión algunos tópicos encontrados en el sentido común, motivados en procesos históricos concretos (antinomía irreductible entre peronismo y reformismo). También arroja algunos elementos acerca de la permanencia hasta la actualidad del principio de gratuidad, aunque existieron y existen intentos en sentido contrario.

Podemos colocar la cuestión de la gratuidad universitaria en una perspectiva de larga duración. Es real y cierto que tanto la política universitaria del golpe militar de 1943 como la confrontación de los años 1945 y 1946 colocaron frente a frente al naciente movimiento peronista con los estudiantes universitarios. También lo es que los estudiantes que engrosaron lo que Tulio Halperin Donghi llamó «resistencia», como vanguardia de la clase media urbana más consolidada, buscaron identificarse y monopolizar las banderas de la tradición reformista.

Sin embargo, muchos dirigentes que se integraron o configuraron el peronismo inicial habían actuado en el seno de esa tradición. De allí venía también la motivación por la gratuidad, enarbolada sin éxito por algunos estudiantes de 1921.

A partir de estos elementos, los términos *reforma*, *reformismo* y *peronismo* no admiten una aproximación simplista ni lineal, por más peso que tengan los hechos de un período y algunas interpretaciones e imágenes en esa consideración. A la luz de la decisión tomada por el gobierno peronista de establecer la gratuidad en las casas de estudios de nivel superior del país, esas relaciones requieren una mirada más amplia y superadora.

Si observamos el recorrido que han tenido las cuestiones legadas por la Reforma de 1918 en la vida universitaria de los gobiernos de raíz democrática, esta perspectiva se hace más necesaria.

Recordemos que el tercer gobierno peronista, en 1974, a través de la Ley N° 20654 (conocida como Ley Taiana), intentó integrar los sentidos clásicos asociados al movimiento estudiantil y democratizador: cogobierno, autonomía,

gratuidad y vinculación con lo social. Con posterioridad, ya en la democracia recuperada a partir de 1983, las perspectivas de construcción de una universidad íntimamente ligada a la sociedad, a un modelo de desarrollo deseado y a la profundización democrática han sido referentes utópicos de las fuerzas políticas con expresión mayoritaria en las instituciones de estudios superiores, dando por válidos los elementos constitutivos de la tradición reformista, de la que ya pasaba a formar parte la gratuidad.

Resultado clave sortear, entonces, los efectos de división y asociación directa de sentidos en la comprensión histórica, originados en categorizaciones sumarias, reduccionistas y fuertemente connotadas por el debate político-ideológico. Una aproximación más abierta puede introducir algunas distinciones, basadas en decisiones políticas como las referidas a la gratuidad, y problematizar ciertas lecturas.

El peronismo clásico, a través de la determinación de la gratuidad, disputó a su modo el sentido de la Reforma de 1918. Retomaba esa bandera democratizadora, y en algunos casos también incorporó críticas producidas en el seno de la misma tradición reformista, declarándola caduca, superada o cumplida a partir de las realizaciones que venía llevando a cabo en el campo universitario. Entre ellas no eran menores las cuestiones relacionadas al aumento de alumnos con una mejora del acceso desde el punto de vista social.

Esa situación se vinculaba a la implementación de la gratuidad. Si bien el anuncio se realizó el 20 de junio de 1949, se estableció con posterioridad mediante los Decretos N° 29337 (1949) y N° 4493 (1952), integrando una demanda presente en el reformismo desde 1918.¹

Estas reformas democratizadoras en el ámbito estudiantil impulsaron la organización a través de la Confederación General Universitaria, que buscaba debilitar y competir con la Federación Universitaria Argentina. En boca de uno de sus dirigentes, reconocía aportes de la Reforma Universitaria en cuanto a la participación y organización estudiantil, pero le presentaba cargos en cuanto a no haber abatido el enciclopedismo y superado el arancelamiento.²

Por otro lado, el peronismo jerarquizaba demandas de la tradición reformista (la autonomía a nivel constitucional), daba lugar a demandas largamente planteadas (como la gratuidad y un mayor acceso al ámbito universitario), suprimía los exámenes de ingreso y ampliaba otros derechos como los servicios sociales a estudiantes (comedores, materiales), y avanzaba en las dedicaciones exclusivas para los docentes, unidas a la duplicación de sus salarios. A su vez, y en una dimensión que los opositores no dejaban de percibir como autoritaria, rompía con ciertos elementos de las prácticas y los legados de aquella tradición reformista tal como venía desplegándose hasta la mitad de la década del cuarenta. Las regulaciones en cuanto a la participación estudiantil, su exclusión del gobierno universitario, la

1. Del Mazo, Gabriel (comp.), *La reforma universitaria, tomo I: El movimiento argentino*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1967.

2. Bordo, Horacio, «Los movimientos universitarios argentinos: de la Reforma a la CGU», en *Cuadernos del Ateneo*, n° 1, Buenos Aires, 1954.

limitación en la pluralidad de reclutamiento docente y la autonomía en el ejercicio académico, así como la designación de autoridades por parte del Poder Ejecutivo Nacional mediante normativas precisas (leyes N° 13031, de 1947, y N° 14297, de 1954) venían a modificar un derrotero y a plantear un escenario de confrontación, aumentado por lo que se vivía en el polarizado sistema político.

A través de becas, el peronismo favoreció la integración de estudiantes latinoamericanos a los espacios universitarios —otra de las banderas reformistas de la década de 1930—, cuando se eximió del pago de aranceles a los estudiantes de ese origen en algunas universidades nacionales.

En tiempos de la Revolución Libertadora, en un momento de fuertes pujas y lucha de sentidos, los estudiantes, con Ernesto Laclau entre los dirigentes prominentes, propusieron la candidatura de José Luis Romero a la intervención de la UBA. Se abrió allí una nueva etapa signada por la modernización académica. El reformismo encabezó y hegemonizó una experiencia que quedó estrechamente ligada a esa tradición en las universidades públicas. En ese marco, sostuvo la gratuidad, que posibilitó un aumento continuo de nuevas camadas de sectores —sobre todo medios— en el ámbito universitario. En esa nueva oleada de acceso se destacó el crecimiento de la participación femenina.

En esos años, variados grupos estudiantiles comenzaron a cuestionar ese ordenamiento y migraron hacia posiciones aliadas, cercanas o comprensivas con el peronismo. Esos movimientos fueron generando espacios de síntesis, ya que a los aportes y legados de la Reforma de 1918 que consideraban positivos sumaban los intentos democratizadores y obreristas del primer peronismo.

A su vez, en el campo intelectual del denominado «pensamiento nacional», se producían una serie de materiales con importante difusión. Enrique Rivera, desde posiciones de izquierda nacional vinculadas al Partido Socialista de la Revolución Nacional (PSRN), planteaba: «La Reforma perdió su proyección continental, su naturaleza nacional y social, quedando reducida a una serie de consignas técnicas para democratizar la universidad y proveer buenos profesionales, científicamente conformados, y humanistas de nuevo cuño», y vinculaba así ese estancamiento a la situación semicolonial del país. Para él, los reformistas desnaturalizaban la Reforma. El intelectual peronista Juan José Hernández Arregui, a su vez, instalaba la idea de que los ideales de la Reforma de 1918 fueron completados por el peronismo —entre 1946 y 1955— mediante el acceso y la gratuidad. Arturo Jauretche polemizaba con los fubistas (reducto mayor del reformismo para él), realizando una clara distinción entre el legado y la fuerza democratizadora del radicalismo que generó las condiciones y otorgó la plataforma para la reforma con las consignas «vacías» del estudiantado divorciado de la realidad del país y de las masas. Jorge Abelardo Ramos, de la izquierda nacional, a través de sus ensayos históricos acusó al reformismo de ir «a contramano» de los impulsos populares representados en primer término por el radicalismo yrigoyenista y luego por los hechos del año 1945 que dieron lugar al surgimiento del peronismo.

La Noche de los Bastones Largos generó una situación novedosa en las «fuerzas populares y democráticas», igualando a todos los partidos en la proscripción y cerrando las vías del debate y la participación estudiantil. El orden autoritario

buscó limitar los ingresos a través de mecanismos indirectos, pero no pudo retraer la ya consolidada política de gratuidad. Los fenómenos de «cátedras nacionales» y las «convergencias» producidas por la reconsideración del peronismo por parte de figuras que venían del reformismo del período anterior, a la vez que una revisión del legado de la Reforma por parte de los sectores «nacionales» ligados a la educación superior (alumnos, docentes, no docentes y sus agrupaciones), llevaron a una «aproximación» en vísperas de 1973, empujados por un nuevo clima de época signado por cierto latinoamericanismo antiimperialista.

Por ese tiempo, Jauretche volvió a la universidad visitando el Noreste, y participó de un ciclo en el que anticipó los pilares de *La colonización pedagógica*. Avanzaron las «cátedras nacionales» con Justino O'Farrell, Roberto Carri, Horacio González, Alcira Argumedo, Gunnar Olson, Ricardo Sidicaro. El científico Rolando García convocó a equipos técnicos para la formulación de insumos para el plan de gobierno. Juan Domingo Perón ofreció a Rodolfo Puiggrós el rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Las obras de Hernández Arregui se reeditaron y fueron ampliadas con anexos en los que la temática universitaria tomó cuerpo. Las revistas *Envido* y *Antropología Tercer Mundo* expresaron los movimientos que se producían en la «nacionalización» de las clases medias y los debates sobre la universidad futura. La movilización social y política del retorno democrático del año 1973 operó como acelerador del ingreso a la universidad y contuvo expresiones novedosas y procesos de síntesis de tradiciones enfrentadas («lo popular» y «lo reformista»). La Ley Taiana sería una expresión de esas búsquedas. Ese intento naufragó por las internas en el oficialismo, la muerte de Juan Domingo Perón y las intervenciones desatadas desde el Ministerio de Educación en tiempos de Isabel Perón. A ello le siguieron el terrorismo de Estado desde el año 1976 y otra ola de intervención a las universidades. La instalación de exámenes de ingreso operó como filtro invisible para reducir la matriculación.

La transición democrática condujo a la aceptación «normalizada» de la tradición reformista construida entre 1955 y 1966 junto con los agregados democratizadores provenientes de la tradición justicialista. Estas fuerzas irían configurando un campo institucional con reglas estables y en constante expansión, de masividad creciente, con creaciones en territorios geográficos y sociales nuevos.

En los años noventa se estableció la Ley de Educación Superior, que habilitaba el arancelamiento (su posible implementación quedaba a cargo de las casas de estudio). Ello llevaba a que en tiempos de ajuste presupuestario se limitaran los recursos para las universidades, como en la propuesta fracasada del ministro de Economía de la Alianza, Ricardo López Murphy, quien las obligaba a reemplazar los recursos provistos por el Estado a través del arancelamiento o la venta de servicios.

En la etapa siguiente, bajo la estela de inclusión y ampliación de la oferta universitaria, se modificó el articulado de la Ley de Educación Superior para pasar a considerar a la educación como bien público, personal y social, y garantizar el papel del Estado como actor principal e indelegable en el financiamiento, prohibiendo el cobro de aranceles de manera directa o indirecta.

De un pasado de mutua exclusión, pasando por cierta reconsideración, se fue llegando a una recuperación de los postulados reformistas en el conjunto de sus dimensiones por parte de las corrientes principales de actuación en el ámbito universitario. Puede verse que la reafirmación del cogobierno, de la autonomía, de los concursos, de la libertad de cátedra, de la búsqueda de mayor vinculación con el entorno social, unidos al sostenimiento de la gratuidad para promover mayor acceso y permanencia, forma parte de una tradición compartida y singular de la universidad argentina.

Este lento y trabajoso proceso de construcción democrática, no exento de conflictos y confrontaciones, distingue al sistema universitario nacional del de otros países de la región. La gratuidad es un timbre de distinción, como umbral para el derecho a la educación superior. Es la puerta de acceso a niveles mayores de justicia social en el campo educativo. Esa nota distintiva, así como su apropiación por parte de la sociedad y las organizaciones estudiantiles y docentes, tiene dos proyecciones actuales. Por un lado, hace difícil el camino del arancelamiento planteado por economistas ortodoxos, organismos de crédito o sectores políticos con escasa o nula inserción en el ámbito. Por otro lado, constituye una plataforma para mayores niveles de incorporación y mejora de la permanencia de los estudiantes en las instituciones universitarias, enmarcada en un proyecto político-académico de más largo alcance que integre justicia y democracia.

¿Por qué eligen las universidades privadas?

Sandra Ziegler
(septiembre de 2015)

LA INVESTIGACIÓN ADVIRTIÓ hace varios años la dinámica desarrollada por nuestro sistema educativo en relación con sus procesos de diferenciación interna y la tendencia a la segregación y fragmentación escolar.¹ Si bien se trata de un fenómeno de larga data, la profundización de esta situación y las distancias crecientes entre las diferentes instituciones, el público que reclutan y la propuesta que desarrollan las escuelas pone en jaque la idea de un sistema internamente cohesionado.

Dada esta situación, las investigaciones desarrolladas en los últimos años en el circuito de las instituciones de élite resultaron relevantes para señalar las distancias materiales y simbólicas entre el conjunto de las escuelas, brecha que no se advertía en toda su densidad y magnitud frente a una tradición de estudios centrados en las condiciones de escolarización de las clases populares y los sectores medios.

En un trabajo previo, en el que abordamos los procesos de escolarización en establecimientos de élite, surgió como temática entre algunos profesores entrevistados la prolongación de los procesos educativos en instituciones de características semejantes cuando los estudiantes ingresan a la universidad.² En este sentido, es factible interrogarse por la continuación de las estrategias de cierre social³ que desarrollan estos grupos, que contribuyen a consolidar un circuito

1. Entre otros trabajos pueden mencionarse: Braslavsky, Cecilia, *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Flacso/Gel, 1985 (reeditado por UNIPE: Editorial Universitaria en 2019); Kessler, Gabriel, *La experiencia fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE/Unesco, 2002.

2. Ziegler, Sandra, *Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Buenos Aires, Flacso Argentina, 2012.

3. La categoría *cierre social* fue acuñada inicialmente por el alemán Max Weber (1944) y retomada por el británico Frank Parkin (1964). Alude a los mecanismos de repliegue que desarrollan los grupos sociales como modo de preservación de las posiciones adquiridas. Emplear el concepto de cierre social en enclaves favorecidos se vincula con las dinámicas que se observan ante los procesos de segregación, que dan cuenta de la conformación de grupos aislados e internamente cada vez más homogéneos, tanto en el espacio social como en el territorial. Este repliegue es producto de, y produce al mismo tiempo, procesos de fragmentación social pronunciados.

educativo que se inicia en la escolaridad temprana, sigue en la secundaria y parecería extenderse hacia el tramo universitario.

Este proceso se produce asociando un conjunto de dinámicas. Por una parte, hay un crecimiento de la gestión privada en el sistema de «educación común» que se encuentra en franca consolidación: para los niveles inicial, primario, secundario y superior no universitario, la matrícula privada en 2003 era un 24% del total y en 2011 pasó al 27,4%.⁴

Por otra parte, hacia fines de los años ochenta⁵ se habilitó un nuevo grupo de universidades privadas orientadas a las fracciones más altas de la población, que representan cierta continuidad del circuito de la educación secundaria privada. Estos establecimientos se suman a otros, fundados en décadas anteriores, que eran tradicionalmente frecuentados por estos sectores.⁶ Por ende, hay una disponibilidad de instituciones de educación privada universitaria más diversificada.

Algunas de estas universidades de más reciente creación se han emplazado en los espacios urbanos habitados por estos grupos, concentrándose en el eje norte de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense. De manera que se han consolidado polos educativos que atienden a una población que optó por una vida en condiciones de segregación urbana, ya sea por la presencia de los barrios cerrados o por su ubicación en espacios abiertos en un radio geográfico claramente delimitado.

La confluencia de estos elementos sentó las bases para una vinculación fluida entre las escuelas secundarias y las universidades a través de diferentes mecanismos como, por ejemplo, las visitas y actividades de orientación que desarrollan de manera colaborativa,⁷ la articulación y el reconocimiento de los programas de exámenes internacionales que ofrecen las secundarias y permiten obviar cursos de admisión o mecanismos de acceso nivelatorios que plantean algunas de estas casas de estudio, entre otros.

Esta dinámica torna factible reconocer un proceso de crecimiento de la educación privada que se expande hacia la educación superior, al tiempo que comienzan a consolidarse una continuidad y una convergencia entre la educación secundaria y universitaria asociada a los sectores altos de la población.⁸

4. «El debate sobre el crecimiento de la educación privada», serie *La educación en debate* n° 11, documentos de la DiNIECE, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2013.

5. Plotkin, Mariano, *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina*, Buenos Aires, Clacso, 2006.

6. Hacia 1961 funcionaban en el país cinco universidades privadas reconocidas, tres de ellas se ubicaban en la Ciudad de Buenos Aires y cuatro estaban vinculadas a la Iglesia Católica (Plotkin, *ibíd.*).

7. Fuentes, Sebastián G., «Elegir la universidad privada en Buenos Aires: espacialización de la elección en contextos de diversificación», en *Educação e Pesquisa*, vol. 43, n° 4, 2017, pp. 957-972. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710177123>> [fecha de consulta: 13 de abril de 2021].

8. Este proceso es también concomitante con la creación de universidades nacionales nuevas y la regionalización de las sedes de las casas de estudio más antiguas.

PATRÓN DE SEGREGACIÓN

El sistema de educación superior universitaria está integrado por 126 instituciones a las que asisten un total de 1,8 millones de estudiantes. De ellas, 62 pertenecen al sector estatal y concentran el 80% de la matrícula. El 40% de las instituciones está asentado en el área metropolitana.

Entre los años 2000 y 2013, la matrícula se incrementó un 36,6%. Sin embargo, en ese período los estudiantes que asisten a universidades privadas crecieron un 95%, situación que implica que además estas instituciones han captado estudiantes que antes asistían a universidades nacionales, cuya matrícula creció un 26% en estos trece años.⁹ De modo que si bien las universidades privadas de última creación que se orientan al circuito más selecto representan un número reducido, se encuentran inmersas en un proceso de crecimiento de alumnos inscriptos.

En un estudio realizado en secundarias orientadas a los sectores altos pertenecientes al sector privado, los profesores entrevistados¹⁰ advierten que si bien en estas familias hay una tradición, aún vigente, de haber cursado estudios tanto en las universidades públicas (sobre todo la Universidad de Buenos Aires) como en las casas de estudio privadas más antiguas (Universidad Católica Argentina o Universidad del Salvador), aparece la opción por las nuevas universidades como una alternativa en franco crecimiento (Universidad San Andrés, Universidad Di Tella, Instituto Tecnológico de Buenos Aires, entre otras).

Existe una tensión entre la opción por las universidades públicas que plantean los profesores secundarios entrevistados y las elecciones que prefieren los estudiantes. De este modo, las familias –y también los propios jóvenes– habitualmente plantean proseguir su formación en instituciones que continúan con el mismo patrón de segregación de la escuela secundaria.

«En el último año –ejemplifica una profesora de Historia de una escuela laica bilingüe¹¹–, los tutores llevamos a los chicos a que conozcan la Ciudad Universitaria o la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Los padres están chochos de que vayan, pero después les dicen “ahí vos no vas a ir a estudiar”. Los llevamos para abrirles un poco el mundo».

Esta «apertura al mundo» está asociada a una preocupación que formulan los docentes secundarios acerca de los espacios segregados en que sus alumnos han sido socializados y a las consecuencias de una formación en un espacio restringido solo a un grupo de semejantes.

9. Fuente: *Anuario de estadísticas universitarias*, 2000; *Síntesis de información*, SPU, Ministerio de Educación, 2013-2014.

10. Estas tendencias se desprenden de la realización de veinte entrevistas en profundidad a profesores de tres escuelas secundarias privadas que se proclaman formadoras de élite y se ubican en la zona norte del conurbano bonaerense (Ziegler, S., *Docentes de la elite, elites docentes*, op. cit.).

11. Los testimonios de este artículo se obtuvieron bajo el compromiso de resguardar el anonimato tanto de los entrevistados como de las instituciones en las que trabajan.

«El problema –señala una profesora de Lengua de una escuela católica de zona norte– es que los chicos vienen desde el jardín de infantes. Viven en la burbuja y después se encuentran con el CBC multitudinario y dependerá de la fortaleza de cada uno. Tienen que pasar por el *shock* de ser un número. No me parece que el obstáculo para que ingresen esté planteado por lo académico, sino en lo social y cultural de la vida que llevan».

Un profesor de Arte y Diseño de la misma institución plantea: «Siempre les recomiendo que si la carrera que quieren existe en la UBA, vayan allá. Para mí es la mejor opción, pero tienen miedo de ir. Eso pasa porque muchos no conocen ni la ciudad donde viven, están acostumbrados a moverse solo en su medio. A los que quieren seguir Arquitectura o Diseño, les digo que vayan a la universidad pública, pero ellos entran, ven los carteles políticos y les resulta chocante. Entonces terminan yendo a las privadas; algunas en lo creativo son buenas, pero si quieren una formación más profunda tienen que ir a la UBA».

PERSONALIZACIÓN

La formación de los sectores altos y de las élites en espacios segregados es histórica y podríamos señalar que las propias universidades públicas, si bien son de acceso libre, también representan la esfera de la educación superior a la que accede un grupo restringido de la población. Sin embargo, a medida que la educación superior se masifica, se crean nuevos patrones de diferenciación y las franjas más altas se inclinan por aquellas universidades que ofrecen un perfil que armoniza con sus intereses. En este sentido, uno de los elementos centrales que explica la elección de las universidades privadas se funda en el papel y la dinámica que proponen como lugares de formación en ambientes más restrictivos que ofrecen, además, espacios caracterizados por la «personalización». Dicha dinámica constituye una línea de continuidad fuerte de las características de las secundarias a las que estos alumnos asistieron previamente.

En un trabajo anterior,¹² caracterizábamos la matriz de selección que operó en el sistema educativo argentino como un modelo de selección por exclusión que tuvo amplia vigencia hacia fines del siglo XIX y se consolidó en el siglo XX. La selección se producía en la escuela media –y también en la universidad– a través de un sistema de competencia abierta por los recursos en la que todos disputaban contra todos de modo desregulado.

La desregulación resultaba el mecanismo que permitía que un sistema educativo que se presenta como abierto al conjunto de la población lograra de todos modos la promoción y selección social de un grupo determinado. En este contexto, los recursos y las posibilidades individuales eran los que se articulaban y se ponían en juego para la consecución de los estudios. Bajo esa matriz puede

12. Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra, *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

explicarse que los actores quedaran librados a su propia suerte y obtuvieran beneficios quienes contaran con recursos propios (materiales o simbólicos) y pudieran realizar una lectura acerca de los requerimientos para efectuar una trayectoria relativamente exitosa, así como desplegar una serie de estrategias para salir airosos de la contienda que planteaba este sistema.

A diferencia de la desregulación, hemos identificado en algunas instituciones privadas la implementación de mecanismos de personalización, cuya función es facilitar la consecución de logros académicos de la población juvenil, con el propósito de tener un mayor control de sus trayectorias y minimizar los riesgos de su «desviación».¹³

En parte, este fenómeno también es expresado por los profesores: «Esas universidades –sostiene la docente de Lengua de la escuela católica privada de Zona Norte– mantienen una forma más escolar, menos autónoma».

Una profesora de Geografía de otra escuela católica de Zona Norte agrega: «Muchos padres terminan aceptando la inmadurez de sus hijos, se criaron en ambientes muy protegidos. Eligen las universidades privadas porque son como un colegio. Cursan de 8 a 12 hs, tienen los mismos compañeros desde el principio hasta el fin. Algunos pueden elegir una institución pública, pero muchos no se la van a bancar ni tres días».

Los profesores se preguntan cómo sus estudiantes sortearán la inserción en otros espacios donde no se registran estos cuidados. Según los entrevistados, las disposiciones que la personalización genera en los estudiantes parecerían no ser sencillas de abandonar en pos de la incorporación en otras esferas que se rigen bajo modalidades masivas y con dinámicas selectivas y excluyentes. En estas últimas, parecería que se pondría en juego en mayor medida la habilidad de los estudiantes para «subsistir» en entornos que exigen autonomía, y que contrastan con la personalización en tanto que proporciona el sostén necesario para sortear la selección que plantea el sistema educativo.

ORDEN Y TRABAJO

Estas universidades privadas ofrecen, desde la perspectiva de sus destinatarios, un ambiente de formación ordenado y continuo, un espacio para entablar vínculos entre semejantes, que permite acumular capital social, y una articulación más estrecha con el mercado profesional de cada carrera. La misma profesora anterior dice: «Las universidades no pierden días de clase. Muchas ofrecen pasantías y los estudiantes salen con posibilidades de trabajo».

En las elecciones de las universidades privadas, la personalización deviene en una estrategia que permite sortear los escollos académicos que plantea la

13. Nobile, Mariana y Ziegler, Sandra, «Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 19, n° 63, México, octubre-diciembre de 2014.

educación superior. Cumple el papel de acompañar la experiencia universitaria y también de desarrollar una propuesta más «amigable» que opera a modo de amparo ante una carrera de largo aliento. Los profesores advierten el abandono de estos grupos de las formas desreguladas y competitivas en pos de formas más protegidas.

Esta opción privilegiada daría cuenta de un cambio de patrón en las trayectorias de la educación superior que persiguen los sectores altos. Como señala una profesora de Inglés de un colegio bilingüe: «La gran mayoría de los padres de mis alumnos estudiaron en la universidad pública y hay un gran porcentaje que tal vez prefiere que sus hijos salgan al mundo exterior y que vayan a la pública, tomen el colectivo 60, después el subte y que viajen dos horas y no haya clases, porque eso es parte de la Argentina. Pero finalmente sus hijos terminan en una universidad privada porque les ponen las fichas a un lugar que los ordena».

El cambio en el patrón de elección a favor de las universidades más selectas evita las formas de selección desreguladas del sistema educativo y acontece al tiempo que se masifica el acceso a las universidades. De este modo, la educación superior asume una dinámica de crecimiento que parecería engrosar el nicho del sector privado con los sectores más altos de la población.

Este proceso abona, además, a la consolidación y prolongación de una serie de patrones electivos relativamente recientes entre los jóvenes pertenecientes a estos grupos selectos a la hora de escoger universidades. Así, dos décadas después de los estudios que analizaban los procesos de diferenciación de la escuela secundaria, ha llegado el momento de advertir el traslado de procesos muy semejantes en la dinámica de la elección de la educación superior.

[*Nota de actualización:* De acuerdo con los últimos datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (2016), el sistema de educación superior universitaria está integrado por 131 instituciones a las que asisten un total de 1,94 millones de estudiantes de pregrado y de grado. Las 66 universidades estatales concentran el 78,4% de la matrícula. Las otras 65 pertenecen al sector privado.]

El mundo de la edición universitaria

Flavia Costa
(octubre de 2018)

QUE LA EDICIÓN DE LIBROS Y LA UNIVERSIDAD están íntimamente ligadas desde los tiempos de Gutenberg no es una novedad. En la conferencia inaugural del II Foro Mundial de la Edición Universitaria, celebrado en la Feria del Libro de Frankfurt de 2014 –una actividad, dicho Foro, gestada en la Argentina por iniciativa de la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)–, el historiador de la lectura Roger Chartier comentaba que «en los tiempos de los incunables, existía una fuerte correspondencia entre la Europa universitaria y la naciente Europa tipográfica». Y citaba tres ejemplos: el primer taller instalado en París fue en La Sorbona en 1470, a partir del impulso de dos profesores de teología, Johannes Heynlin y Guillaume Fichet. La Universidad de Oxford empezó a editar libros en 1478 y tuvo su taller tipográfico en 1530. Por su parte, en 1494, el colofón de un libro de pronósticos astronómicos de Antonio Arquato indicaba que había sido impreso «por orden y autorización del rector de la Universidad de los Estudios de Salamanca».

Con todo, no siempre se identifican, dentro y fuera de las universidades, las implicaciones de esta ligazón profunda, que hace de las editoriales universitarias enclaves estratégicos por estar en la intersección entre dos de los senderos –el mundo del libro y la vida universitaria– más vigorosos del proceso de transmisión, que es siempre también de transformación cultural. En ellas de lo que se trata es de identificar, de editar –establecer cuidadosamente un texto confiable– y de poner en circulación el saber más intensivo y riguroso de una comunidad, tanto el que se origina en la universidad como el que esta y su comunidad requieren para enriquecer su vida.

Para ocupar esa posición, las editoriales universitarias argentinas han realizado en los últimos años esfuerzos notables en función de tres ejes: visibilización, profesionalización e internacionalización. Por mencionar solo algunas acciones, participan desde 2005 con un *stand* colectivo en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires; se integraron de manera activa en las cámaras profesionales del sector, en particular en la Cámara Argentina del Libro (CAL), en cuyos órganos de conducción los editores universitarios han ocupado diferentes posiciones; impulsaron en 2013 la creación de la Librería Universitaria Argentina (LUA), que hasta comienzos de este año funcionaba en la esquina porteña de Lavalle y Montevideo, y que en agosto se trasladó a un local mucho más pequeño, compartido con otra librería, en la Avenida de Mayo al 1100.

Además, han desarrollado espacios de discusión y formación profesional, como las Jornadas de Edición Universitaria, iniciadas en 2011 en el seno de las Jornadas Profesionales de la Feria de Buenos Aires; han participado en ferias nacionales e internacionales, en la más destacada de las cuales, como mencioné al comienzo, impulsaron la creación del Foro Mundial de la Edición Universitaria, que este año va por su sexta edición. Participaron entre 2013 y 2014, con la Secretaría de Políticas Universitarias, en la elaboración de un programa trianual de apoyo al desarrollo de estas editoriales; el plan comenzó a ejecutarse en medio del cambio de gestión ministerial, lo cual resultó en una ejecución más accidentada que lo habitual y en la interrupción de un proceso que preveía etapas subsiguientes, como el desarrollo de trayectos de formación para equipos editoriales y la creación de un Observatorio de la Edición Universitaria.

Esta expansión fue posible por el impulso de los equipos técnico-profesionales de las editoriales, que los llevó a concitar apoyo en sus instituciones y a promover el desarrollo de políticas públicas que identificaran el carácter estratégico de esta actividad. Esto es, el valor de las editoriales universitarias como dinamizadores culturales, económicos y simbólicos dentro del país, y posibles actores de relevancia en el ámbito internacional.

En este momento, sin embargo, tanto el sistema universitario y de investigación como el sector del libro se encuentran, como se sabe, en un contexto crítico. En un caso, ajustes presupuestarios en todos los niveles del sistema, retraso en los pagos, demora o suspensión de obras de infraestructura, reducción drástica del ingreso a la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico, contracción de programas de internacionalización, por mencionar solo algunos elementos de una coyuntura que concita gran preocupación. Por el otro, retracción del consumo de libros, disminución de las ventas –incluida una significativa disminución de las compras estatales–, apertura a las importaciones que arrojan una balanza comercial muy desfavorable sin que ello signifique un aporte significativo a la bibliodiversidad¹, y desactivación de programas de lectura.

Para comprender el lugar en que se encuentran las editoriales universitarias dentro de este panorama, buscaremos describir brevemente algunas de sus características, analizar la coyuntura en que se mueven hoy e identificar tanto los desafíos como algunas posibles líneas de acción.

DOS MODELOS

Desde la imprenta de tipos móviles hasta hoy, la relación entre editoriales y universidades fue tomando diversas formas según las geografías, según el rol que ocupa la universidad en cada país y según las coyunturas, que modelan la manera

1. Véase *El Libro Blanco de la Industria Editorial Argentina 2017*, publicado por la Cámara Argentina de Publicaciones (CAP). Disponible en: <<http://www.publicaciones.org.ar/LIBRO%20BLANCO%202017.pdf>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2021].

en que los distintos actores, y en especial las dirigencias, interpretan su papel en ese proceso de transmisión-transformación cultural.

En líneas muy generales, se perfilaron a lo largo del último siglo y medio dos grandes modelos de editoriales ligadas al mundo académico. El primero son las editoriales universitarias propiamente dichas, con colecciones dirigidas por profesores especialistas y cuyo financiamiento proviene, en diferentes proporciones, del presupuesto de la universidad, de la venta de libros, de subvenciones y de legados de derechos por parte de profesores. Su paradigma fue la editorial universitaria estadounidense, entre cuyas pioneras están Cornell (1869), Johns Hopkins (1878), Chicago (1891) y Princeton (1905). Ese modelo se difundió luego en Europa y América Latina. En la Argentina, la primera editorial de este tipo fue Eudeba, fundada por Boris Spivacow en 1958, durante el rectorado de Risieri Frondizi en la Universidad de Buenos Aires.

El segundo tipo son editoriales privadas que publican libros escritos por docentes e investigadores, materiales dirigidos a estudiantes y libros dirigidos a lectores no necesariamente especialistas, pero sí interesados. Se incluyen aquí tanto las llamadas «texteras», productoras de materiales de estudio, manuales, libros de idiomas (que en nuestro medio incluyen desde «tanques» como Pearson, el sello editor más grande del mundo, hasta Kapelusz, Santillana, Aique o Puerto de Palos), como casas que construyeron su fuerza editando autores, investigaciones y temas propios del mundo académico (Siglo XXI, Paidós, Manantial, entre otras).

En nuestro país, las editoriales universitarias nacieron según el primer modelo, insertas en un mercado de libros académicos ya consolidado gracias a la labor de las editoriales comerciales. Esto implica para ellas una tensión constitutiva. Por un lado, pertenecen a instituciones cuyos quehaceres fundamentales son la docencia, la investigación y la extensión a la comunidad, y por ende las racionalidades y pautas de acción académicas puján por imponer sus lógicas en la dinámica editorial. Y por otro, pertenecen a la industria cultural más antigua de Occidente, lo que las obliga a desenvolverse dentro de un mercado altamente competitivo, fuertemente concentrado y, en este momento, en plena transformación por la llamada «revolución digital».

Cabe considerar que en la Argentina las editoriales de las universidades cumplen no solo la función de abastecer un mercado interno de estudiantes y docentes, sino también la de expandir públicos lectores en las ciudades donde se encuentran y la de dar a conocer a los autores de su región dentro y fuera del país. En buena parte de las provincias argentinas, las editoriales universitarias se constituyen en la principal, cuando no la única, editorial.

SALTOS Y REDES

Si observamos el sistema universitario argentino, notaremos su crecimiento por saltos. A comienzos del siglo XX existían cuatro universidades nacionales: las de Córdoba, Buenos Aires, Litoral y La Plata. En los setenta años siguientes se crearon otras seis (Tucumán, Cuyo, Tecnológica Nacional, Sur, Nordeste y Rosario).

A partir de 1970, hubo tres grandes momentos de expansión. El primero fue el llamado Plan Taquini, que se inició con la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto en 1970, y significó pasar de 10 a 23 universidades nacionales en solo tres años (entre ellas, Comahue, Salta, Luján). El segundo fue en la década de 1990, durante el cual se creó otro grupo de universidades, sobre todo en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires (entre otras, Lanús, General San Martín, General Sarmiento, Patagonia Austral, Tres de Febrero y Villa María). El tercero fue entre 2007 y 2014, cuando se crearon universidades en distintos puntos del territorio (como Arturo Jauretche, Avellaneda, Chaco Austral, Tierra del Fuego y Villa Mercedes). En conjunto, se pasó de un sistema universitario pequeño, con pocas universidades de gran tamaño, a uno extendido, con universidades públicas pequeñas, medianas y grandes. A lo que hay que sumar el crecimiento significativo de las instituciones universitarias privadas.

Según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, existen hoy 130 instituciones de educación superior: 57 universidades nacionales, 49 privadas, una universidad internacional, cinco institutos universitarios públicos, trece privados, uno internacional y cuatro universidades provinciales.

Entre las universidades nacionales reconocidas por el CIN, del que depende la REUN, 46 tienen editorial y han participado de alguna actividad de la red – vale aclarar que esta red reconoce solo una editorial por universidad, si bien en varias universidades hay más de un sello–. Y entre las universidades privadas, al menos veinte participan de la Red de Editoriales de las Universidades Privadas (REUP). Cuando la REUN se creó, en 1995, había 25 miembros. Y cuando se creó la REUP, en 2009, había catorce. Esto indica que en las últimas dos décadas las instituciones asumieron la edición como una tarea propia, y que los editores universitarios alcanzaron un elemento de madurez profesional: el asociacionismo, la capacidad de generar junto a sus pares organizaciones que los representen y fortalezcan en sus objetivos.

En cuanto a la producción, según datos que resultan del registro de ISBN, de la CAP y de la consultora Promage, en 2014 las editoriales universitarias producían dos mil doscientas novedades al año, y representaban un 8% del total de los títulos registrados (las ediciones ocasionales y las «de autor», en las que una persona imprime su obra sin pasar por una editorial, representan en conjunto el 47%; mientras que las editoriales comerciales representan el 42% y las ediciones de organismos oficiales, el 3% restante). Esas cifras y la proporción dentro del universo de los títulos editados, se mantuvieron estables en 2015 y 2016. Lo que disminuyó, en cambio, es la cantidad de ejemplares impresos. En este sentido, 2017 fue, en conjunto, el año de menor cantidad de ejemplares producidos en la década comprendida entre 2008 y 2017. Según el último número de «Coyuntura cultural», del Sistema de Información Cultural de la Argentina (Sinca), que depende del Ministerio de Cultura de la Nación, en 2017 se imprimieron en total 53.085 ejemplares, mientras que en 2016 habían sido 70.700 y en 2015, 82.697, cifra similar a la de 2008.

Así como las universidades son muy distintas entre sí, lo mismo ocurre con las editoriales. Están orientadas por diferentes proyectos institucionales, y sus ca-

racterísticas se relacionan con el lugar que ocupan en la estructura institucional (si dependen del Rectorado, de la Secretaría Académica, de Extensión, de Investigación), así como con el grado de autonomía del que gozan en términos presupuestarios y de proyecto editorial. Sus catálogos también son variados: incluyen desde obras científicas de referencia hasta literatura local, nacional y universal, pasando por obras de las diferentes disciplinas que componen sus claustros.

Tienen, respecto de las editoriales comerciales, la ventaja de no estar presionadas por obtener grandes ganancias, lo que les permite emprender la edición de obras de gran envergadura, o libros destinados a un público reducido pero sostenido a lo largo de los años: los clásicos *long sellers* del sector. Incluso pueden decidir regalar libros, si consideran que sus lectores así lo necesitan. Pero aun en esos casos, tienen frente a sí una tarea fundamental, que es promover que esos libros se conozcan: un libro que no llega a los lectores no cumple su razón de ser. Y la acumulación de ejemplares en un depósito, o un archivo digital subido a un sitio *web* sin visitas, es una frustración tanto económica como simbólica.

DESAFÍOS

Nos encontramos, en este panorama necesariamente simplificado, frente a varios desafíos. Uno, estructural: las transformaciones de las prácticas de lectura. Según la Encuesta Nacional de 2017 realizada por Sinca, y que contrasta datos con un instrumento similar implementado en 2013, entre ambos años «la lectura de libros experimentó un notable descenso». En efecto, durante 2013, un 57% de la población había leído al menos un libro, mientras que en 2017 ese porcentaje bajó al 44%. En relación con quienes no leen, en 2017 el 29% de los encuestados afirmó no leer libros y el 26,5% sostuvo que antes solía leer, pero ya no lo hace. ¿El motivo? La «falta de interés» es el más mencionado (47,1%), mientras que el costo de los libros fue mencionado solo por el 9,1%.

Este desafío se cruza con otros, que combinan elementos estructurales y de coyuntura. Entre ellos, la retracción del consumo. Entre 2015 y 2016, según la CAP, las ventas bajaron: en un 12%, las del mercado privado medidas en cantidad de ejemplares, y en un 93% las ventas al Estado, lo cual sumado indica una caída total de ventas de libros del 25%, si se cuenta en ejemplares. Por cierto, durante 2016 solo hubo compras oficiales de textos escolares, pero no de literatura infantil y juvenil. Cuando en agosto de ese año se conoció que el Ministerio de Educación de la Nación no compraría libros de literatura para distribuir en escuelas, el entonces secretario de Gestión Educativa, Maximiliano Gulmanelli, argumentó ante la prensa que, tras visitar establecimientos de todo el país, había notado «que se han repartido muchos libros, pero se han leído pocos». Sin dudas la compra de libros no garantiza la lectura, pero si el problema es la poca lectura, no se entiende de qué modo limitando los libros de literatura en las escuelas se estaría contribuyendo a enfrentarlo.

Frente a estos (y otros) desafíos, las editoriales universitarias pueden constituirse en agentes clave: están en un lugar inmejorable para participar activamen-

te en la promoción de la lectura, para ampliar la bibliodiversidad en un mercado cada vez más concentrado, para crear y poner en circulación materiales para la formación de docentes y estudiantes –son, en efecto, sus investigadores y docentes los que escriben muchos de los materiales que se leen en las aulas, publicados por editoriales comerciales–, para editar divulgación científica de calidad y atractiva, algo que los sellos comerciales han demostrado que se puede hacer y con éxito. Y también para involucrarse en la profesionalización de los editores, tanto universitarios como no universitarios, que es un elemento ineludible para fortalecer la posición argentina en lo que algunos llaman la «sociedad del conocimiento».

Si el objetivo es que todo esto sea posible, es clave, por un lado, que las universidades y sus equipos editoriales identifiquen que sus sellos no son centros de publicaciones que responden a los compromisos de autoridades y profesores influyentes. Sus decisiones deben emerger de una mirada de conjunto del ecosistema cultural, universitario y de investigación en el que se encuentran, y estar orientadas por un proyecto de catálogo consistente, con criterios de calidad tanto formales como de contenido, con un fuerte énfasis en la escritura y particular atención a la difusión.

Por otro lado, si sabemos reconocer en las editoriales universitarias ese lugar estratégico, será necesario integrarlas desde el Estado en una política cultural, científica, académica y educativa integral, estableciendo puentes y organizando acciones que conecten transversalmente sus agentes y sus instituciones a lo largo del tiempo.

[*Nota de actualización:* Desde 2019, la LUA funciona en Ecuador 871, CABA]

Sobre los autores y las autoras

SEBASTIÁN ABAD es licenciado en Filosofía, docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Pedagógica (UNPE), donde dirige el Departamento de Humanidades y Arte. Además, está al frente de la Editorial Hydra, en la que publicó –junto a Mariana Cantarelli– el libro *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales* (2012). Últimamente compiló, con Esteban Amador, el libro *El fantasma en la máquina. Sobre la formación de agentes estatales* (2017).

LUCIANA AGUILAR es socióloga (UBA) y directora de Ingreso de la Universidad Nacional de José C. Paz (Unpaz). Ha participado en trabajos de investigación ligados a la educación secundaria y superior. Asimismo, ha trabajado en áreas de gestión del Ministerio de Educación Nacional, específicamente en el nivel primario y en desarrollos vinculados a los abordajes multimediales y la incorporación de TIC. Actualmente, su área de estudio se centra en las trayectorias educativas y el derecho a la educación superior.

ESTEBAN AMADOR es profesor de enseñanza media y superior en Filosofía (UBA) y magíster en Filosofía (UFMG). Se ha dedicado al estudio de temáticas relativas a la filosofía política moderna, área en la cual desempeña su actividad de docencia e investigación actual en la Universidad Pedagógica (UNPE).

DANIEL OSCAR ARIAS es licenciado en Educación (UNQ) y profesor de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNPE). La mayor parte de su carrera estuvo orientada a la formación docente en todos los niveles educativos. Actualmente, desarrolla trabajos de investigación en cuestiones ligadas a la enseñanza de la Matemática para docentes del nivel primario.

MARÍA ELENA BARRAL es doctora en Historia (Universidad Pablo de Olavide-Sevilla) y especialista en la historia del catolicismo en la Argentina. Coordina el grupo Religio del Instituto Ravignani-UBA/Conicet. Es profesora asociada ordinaria de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) e investigadora

independiente de Conicet. Entre sus libros, se encuentra *Curas con los pies en la tierra* (Sudamericana, 2016). Ha participado en la producción de diseños y materiales curriculares para el nivel medio en CABA.

MARÍA MÓNICA BECERRIL es profesora de Matemática, investigadora en el área de Didáctica de la Matemática y miembro del Equipo de Investigación sobre trabajo colaborativo entre investigadores y docentes en la escuela primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Es profesora adjunta de la UNIPE e integrante del equipo de Nivel Secundario (área de Matemática) del Ministerio de Educación de la Nación.

LEANDRO BOTTINELLI es sociólogo (UBA) y magíster en Estadísticas Sociales (Untref). Actualmente es director nacional de Evaluación y Estadística Educativa en el Ministerio de Educación de la Nación. Entre 2013 y 2019, coordinó el Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Se ha desempeñado como investigador especializado en temas de educación en organismos de gobierno y académicos. Ejerce la docencia en la UNIPE.

ADRIÁN CANNELLOTTO es el rector de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Licenciado y profesor de Filosofía, diplomado en Política y Economía y magíster en Relaciones Internacionales (Universidad Complutense de Madrid). Además, es profesor e investigador de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam) y del Departamento de Humanidades y Artes de la UNIPE. Sus artículos más recientes en *La educación en debate* invitan a reflexionar sobre la política educativa y el rol de la universidad.

AGUSTINA MARÍA CORICA es doctora en Ciencias Sociales y licenciada en Sociología (UBA). También es magíster en Diseño y Gestión en Políticas y Programas Sociales (Flacso-Argentina). Es investigadora adjunta del Conicet e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE); y, desde 2005, coordinadora académica del Programa de Investigaciones de Juventud de la Flacso-Argentina. Miembro de la International Sociological Association (ISA) y de La Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA).

FLAVIA COSTA es doctora en Ciencias Sociales (UBA) e investigadora del Conicet. Se desempeña como docente del Seminario de Informática y Sociedad en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), y de la asignatura Teorías de la Cultura y el Poder. Michel Foucault, en el Instituto de Altos Estudios Sociales (Idaes) de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Integra el grupo editor de la revista *Artefacto. Pensamientos sobre la técnica*, y el colectivo Ludión. Exploratorio latinoamericano de poéticas/políticas tecnológicas (www.ludion.com.ar). Desde hace más de una década ha sido una de las traductoras de la obra de Giorgio Agamben al castellano. Su último libro, en coautoría con Pablo Rodríguez, se titula *La salud inalcanzable. Biopolítica molecular y medicalización de la vida cotidiana* (Eudeba, 2017).

CLAUDIA DANIEL es socióloga y doctora en Ciencias Sociales (UBA). Se desempeña como investigadora adjunta del Conicet en el Centro de Investigaciones Sociales (CIS-Conicet/Ides). Su área de interés es la sociología del conocimiento estadístico y la sociopolítica de las estadísticas. Ha desarrollado investigaciones en perspectiva sociohistórica, enfocadas en las instituciones de la estadística pública en la Argentina.

ENRIQUE DI RICO integra el equipo docente de la Especialización en Enseñanza de la Matemática para la Escuela Secundaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y el equipo de investigación del área de Matemática para el Nivel Secundario de la misma institución. Es docente del Bloque Pedagógico (CCPEMS-CEFIEC) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Además, es miembro del Equipo Técnico Regional en el área de Matemática para el Nivel Secundario de la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires.

MARÍA LAURA DIEZ es doctora en Antropología (UBA), investigadora del Conicet y profesora del Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Pedagógica (UNIPE) y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Dirige e integra proyectos de investigación y extensión universitaria en Antropología de la Educación. Actualmente, su área de estudio se orienta a la producción de conocimiento sobre interculturalidad en educación, experiencias formativas y procesos de identificación de niños, niñas y jóvenes en contextos de migración.

OSCAR DANIEL DUARTE es doctor en Historia (UBA) y profesor a cargo de la materia Historia de los Sistemas Económicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ha desarrollado trabajos de investigación referidos a la historia de la educación y sus vínculos con los ciclos económicos. Sus últimos trabajos refieren a la investigación sobre el estado actual de la educación en la Argentina. Es autor de *El Estado y la educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino* (UNIPE, 2018).

MARÍA DEL CARMEN FEIJOÓ es socióloga (UBA). Fue investigadora y profesora titular en las universidades de Buenos Aires y Quilmes, y docente visitante en la Universidad de Columbia (Nueva York). Creó el grupo de trabajo sobre condición femenina en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y fundó la oficina del Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA) en la Argentina. Fue oficial de Programa en la Fundación Ford de Santiago de Chile en materia de educación superior. Es docente de la Universidad Pedagógica (UNIPE) y coordinadora de RedEtis (Educación, Trabajo e Inclusión Social), proyecto de la oficina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco en Buenos Aires. Ocupó diversos cargos públicos, entre ellos, la secretaría ejecutiva del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales.

DENISE FRIDMAN es licenciada en Sociología (UBA), especialista y magíster en Problemáticas Sociales Infantojuveniles y doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Actualmente, es docente e investigadora en la Universidad Pedagógica (UNPE) e integrante de la Secretaría de Extensión en la misma institución. En la Universidad de Buenos Aires (UBA), forma parte del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes (Instituto de Investigaciones Gino Germani). Integra el Núcleo de Estudios sobre la Escuela y los Vínculos Intergeneracionales (Flacso). Sus temas de investigación son la convivencia escolar y la resolución de conflictos de convivencia en la escuela secundaria.

RODRIGO GABRIEL es docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE).

PATRICIA GARCÍA es profesora de Matemática, investigadora en el área de Didáctica de la Matemática y miembro del Equipo de Investigación sobre trabajo colaborativo entre investigadores y docentes en la escuela primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Profesora adjunta de la UNPE y profesora del Instituto Superior de Formación Docente N° 41 de Almirante Brown, Provincia de Buenos Aires.

PATRICIO GRANDE es magíster en Ciencias Sociales (UNLu). Docente ordinario e investigador en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Se especializa en enseñanza de la historia y en historia de Bolivia. Ha participado en publicaciones de libros y artículos de divulgación científica en el área de historia reciente y enseñanza de la historia.

MARÍA EUGENIA GRANDOLI es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación y especialista en Políticas Educativas (Flacso). Desarrolla actividades de docencia e investigación en el campo de las políticas educativas y la sociología de la educación (UBA, Untref, Unipe) y se desempeña en la formación docente para el nivel medio y superior.

VERÓNICA GRIMALDI es especialista en Educación en Ciencias Exactas y Naturales (UNLP). Se desempeña como docente de grado y de posgrado en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y es docente de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNPE). Participa de equipos de investigación sobre enseñanza de la Matemática en la escuela primaria y secundaria, y en la formación docente.

MARIELA JULIA HERNÁNDEZ es socióloga y doctora en Ciencias de la Educación (UBA).

DIEGO HERRERA es licenciado y profesor en Ciencias de la Comunicación (UBA), profesor en Lengua y Literatura (ISPJVG) y diplomado en Ciencias del Lenguaje (ISPJVG). Es docente, periodista y miembro del equipo editorial de la

Universidad Pedagógica (UNIPE). Desde 2013, es redactor del suplemento *La educación en debate*. Entre 2014 y 2018, dictó un taller de crónicas en el Complejo Carcelario Conurbano Norte (San Martín, Provincia de Buenos Aires), junto con Mariana Liceaga y Julián Mónaco.

CAMILA HOURCADE es docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).

HORACIO ITZCOVICH es profesor de Matemática (UBA) y especialista en Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Actualmente se desempeña como profesor e investigador en la Universidad Pedagógica (UNIPE). Su área de estudio se focaliza en los problemas de enseñanza que emergen cuando se incluyen programas de geometría dinámica. Trabaja en la formación de docentes de nivel primario y secundario. Es autor de artículos de investigación y materiales sobre enseñanza de la matemática.

MARCELO DAVID KRICHESKY es licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales (Flacso) y doctorando (UBA) con tesis sobre experiencia de reescolarización y lazo social. Dirige una Especialización en Políticas Educativas y diplomaturas sobre el mismo campo. Profesor e investigador en la Universidad Pedagógica (UNIPE). Su campo de docencia e investigación se centra en problemáticas de desigualdad e inclusión educativa y nuevos formatos de escolarización. Cuenta con diversas publicaciones en revistas y libros sobre tutorías, inclusión y desigualdad en la educación secundaria y nuevos formatos para la reescolarización de adolescentes y jóvenes.

MARIANA LICEAGA es periodista y editora (UBA) con experiencia en Buenos Aires y Nueva York. Escribe sobre temas de sociedad, educación y cultura. Colabora en diarios y revistas de varios países de América Latina y edita la revista digital *Tema (uno)* de UNIPE: Editorial Universitaria. Dicta desde hace seis años un taller de no ficción en un penal de máxima seguridad. Cree en la escritura de no ficción para construir –de modo colectivo– una memoria de época que incluya todas las voces posibles para fortalecer los derechos de las personas y la democracia. Está escribiendo su tesis de maestría en Periodismo (Udesa).

LUCÍA LITICHEVER es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso). Investigadora y cocoordinadora del Núcleo de Estudios sobre Escuela y los Vínculos Intergeracionales en el Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación (Flacso). Además, es docente y coordinadora de Prácticas de Primaria en la Escuela Normal Superior N° 9. Actualmente, sus temas de estudio son la convivencia escolar y la participación de los jóvenes en las escuelas.

FLORENCIA MADERNA NEGRIN es licenciada y profesora de Sociología (UBA). También es docente, investigadora e integrante de la Secretaría Acadé-

mica de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Ejerce la docencia en el nivel secundario en la Escuela Superior de Comercio «Carlos Pellegrini» (UBA). Se desempeñó como docente en distintas universidades y formó parte de varios equipos de investigación. Actualmente, su área de estudio se orienta a la educación en los niveles secundario y superior.

ANDREA MOLINARI es egresada de la carrera de Ciencias de la Educación (UBA) y se desempeña como docente investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Pedagógica (UNIPE). Desarrolla su trabajo de investigación en temas vinculados a la formación docente y también ha desempeñado cargos en la gestión pública, como el de directora nacional de Formación e Investigación, y en universidades nacionales vinculados a esta área.

JULIÁN MÓNACO es licenciado y profesor en Comunicación (UBA) y doctorando en Ciencias Sociales (UBA) con una beca interna doctoral del Conicet. Su proyecto de investigación se titula «El gobierno de los públicos: la publicidad y el marketing en la era de los *big data*». Compiló junto a Alejandro Pisera el libro *Lo que puede una escuela. Una construcción sin modelos* (Unsam Edita y Miño y Dávila, 2019).

ALEJANDRO MORDUCHOWICZ es licenciado en Economía. Sus principales contribuciones son en el campo de la Economía, Planeamiento y Administración de la Educación. Ha escrito numerosos artículos sobre esos temas. Fue asesor de provincias y ha sido consultor de numerosos organismos internacionales. En la actualidad se desempeña como especialista de Educación en el Banco Interamericano de Desarrollo.

RODOLFO MURÚA es profesor de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UBA) y especialista en Enseñanza de la Matemática para la Escuela Secundaria (UNIPE). Actualmente, se desempeña como profesor e investigador en la UNIPE y en la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS). Sus investigaciones se focalizan en la enseñanza de la geometría y las funciones mediante la utilización del programa GeoGebra. Es autor de diversos documentos con propuestas didácticas para docentes y de libros de texto para nivel primario y secundario.

LILIANA PASCUAL es doctora en Ciencias de la Educación (UBA) y licenciada en Sociología (UBA). Se desempeñó como directora nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) y como profesora de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente, es profesora de posgrado en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y en la Universidad Virtual de Quilmes. Se especializó en planeamiento, sistemas de evaluación y metodología de la investigación educativa. Ha dirigido varias investigaciones y es autora y coautora de diversos artículos y libros.

JULIA PASIN es socióloga y doctora en Ciencias Sociales (UBA). Se desempeña como secretaria de Investigación en la Universidad Pedagógica (UNIPE). Ha participado en diversos proyectos de investigación en la UBA y en UNIPE. Actualmente, integra el proyecto de investigación PICTO ANPCYT UNIPE: La educación en sus fuentes. Una sociología del conocimiento de las estadísticas educativas en Argentina.

HÉCTOR PONCE es profesor de Enseñanza Primaria, licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y especialista en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Matemática (Unsam). Actualmente cursa el doctorado en Ciencias de la Educación (UBA). Se desempeña como profesor adjunto regular en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y como docente de Enseñanza de la Matemática en establecimientos de nivel terciario de la Ciudad de Buenos Aires. Es coautor del diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria en el área de Matemática del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y autor de diversos artículos en libros y revistas especializadas, documentos de formación docente y textos escolares.

ADRIANA PUIGGRÓS es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), doctora *honoris causa* de las Universidades Nacionales de La Plata y de Tucumán. Recibió la beca de la fundación John Simon Guggenheim, el «Reconocimiento Escuela Nacional de Altos Estudios» de la UNAM, la Mención Especial de la Fundación Konex y el Primer Premio Ensayo del Convenio Andrés Bello, entre otros. Fue diputada constituyente y diputada nacional; presidenta de las Comisiones de Educación y Ciencia y Tecnología de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación; ministra (Directora General de Cultura y Educación) del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y secretaria de Estado para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva. Fue investigadora principal del Conicet y es profesora consulta de la Universidad de Buenos Aires (UBA), profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y asesora de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Ha publicado veinticinco libros de su autoría y más de cincuenta en colaboración. En UNIPE publicó, coeditado con Clacso, *La escuela, la plataforma de la patria*, en noviembre de 2019.

DARÍO PULFER es profesor en Historia y magíster en Educación. Profesor universitario en la Universidad Pedagógica (UNIPE) y en la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Es director de la Colección Ideas en la Educación de la UNIPE: Editorial Universitaria. En ese marco, realizó las presentaciones de las obras de Joaquín V. González, Ricardo Rojas y Arturo Jauretche. Dirige el Centro de Documentación e Investigación acerca del Peronismo (Cedinpe) en la Unsam.

MARÍA EMILIA QUARANTA es licenciada en Psicopedagogía (Caece). Además, es docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).

DIEGO ROSEMBERG es periodista y docente universitario. Se desempeña como editor del suplemento *La educación en debate*, coeditado por la Universidad Pedagógica (UNIPE) y *Le monde diplomatique*, y de la revista *Tema (uno)*. Además, es coordinador de la Agencia de Noticias de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (Anccom). Publicó ocho libros, entre los que pueden mencionarse *La historieta argentina. Una historia* (De la Flor, 2000), *Oesterheld. Rey de Reyes* (Sinsentido, 2007), *Historia del humor gráfico en la Argentina* (Milenio, 2015), todos ellos en coautoría con Judith Gociol, y *Marshall Meyer, el rabino que le vio la cara al diablo* (Capital Intelectual, 2010).

PATRICIA SADOVSKY es doctora en Educación (UBA) con mención en Didáctica de la Matemática. Es profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica (UNIPE), en el área de Enseñanza de la Matemática. Sus investigaciones se refieren a diversos aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento matemático. Ha coordinado diferentes trayectos formativos dirigidos a maestros y profesores y orientados a la enseñanza de la matemática y ha participado en proyectos curriculares de distintas jurisdicciones de nuestro país. Más recientemente, sus áreas de investigación se orientan al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares desde aproximaciones interdisciplinarias y al análisis del funcionamiento de colectivos de docentes que trabajan de manera colaborativa para pensar problemas de enseñanza de la matemática.

RUTH SCHAPOSCHNIK es profesora de Matemática, Física y Cosmografía, docente y autora de diversos textos escolares.

SILVIA SEGAL es licenciada en Ciencias Matemáticas (UBA) y profesora de la Licenciatura de Enseñanza de la Matemática para la Escuela Primaria de la Universidad Pedagógica (UNIPE). Hace años se dedica a la didáctica de la Matemática, tanto en la escuela secundaria como en la primaria. Es autora de documentos para la enseñanza destinados a docentes. Su área de investigación se focaliza actualmente en los problemas de enseñanza de la Geometría.

CECILIA SLEIMAN es licenciada en Ciencia Política (UBA) y magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación (Flacso). Es investigadora y docente en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y coordinadora de producciones en el Observatorio Educativo y Social de la misma institución. Desde diciembre de 2019, se desempeña como subsecretaria de Políticas en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación.

CORA STEINBERG es socióloga (UBA) y *master of science* en Políticas Sociales y Planeamiento (London School of Economics). Entre 2009 y 2015, fue docente de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y, desde 2012, es profesora adjunta de la Universidad Pedagógica (UNIPE). Se ha desempeñado en el Ministerio Nacional de Educación, de Salud y Desarrollo Social y Trabajo. En investigación, sus

trabajos se han centrado en el estudio de las desigualdades sociales, educativas y territoriales. Ha sido consultora de distintos organismos internacionales. Desde 2016, se desempeña como especialista en Educación de Unicef Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI tiene un diploma superior en Estudios e Investigaciones Políticas en el Tercer Ciclo de la Fundación Nacional de Ciencias Políticas de París. Ha residido y trabajado en instituciones académicas de Colombia, Francia y México. Fue investigador principal del Conicet y profesor ordinario en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Su último libro publicado en la Argentina es: *Mitomanías de la educación argentina* (en colaboración con Alejandro Grimson). Es profesor e investigador en la Universidad Pedagógica (UNIPE) y profesor consulto de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).

MARCELA TERRY es profesora para la Enseñanza Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente, es directora de la carrera de Pedagogía de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) y maestra acompañante de trayectorias escolares (Programa MATE). Ha participado en trabajos de investigación vinculados a la formación docente y las trayectorias escolares. A su vez, ha trabajado en formación docente en CABA y en áreas de gestión del Ministerio de Educación de la Nación, en la Dirección Nacional de Educación Primaria.

NATALIA CAROLINA WIURNOS es magíster en Ciencias Sociales (UNLu). Docente ordinaria e investigadora de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y docente de nivel superior de formación docente en la Provincia de Buenos Aires. Especialista en enseñanza de la Historia. Ha participado en publicaciones de libros y artículos de divulgación científica en temas como enseñanza de la historia, historia reciente de Bolivia e historia colonial rioplatense.

MARTA ZAMERO es profesora y licenciada en Letras (UNR).

SANDRA ZIEGLER es doctora en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso-Argentina) y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Investigadora y coordinadora académica de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). También es profesora asociada en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior (CCPEMS) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Consultora en Unicef-Argentina.

GRACIELA ZILBERMAN es especialista en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Matemáticas (Unsam). Integra el equipo docente de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica (UNIPE). Es investigadora en el marco de proyectos de la UNIPE vinculados a la enseñanza de la Matemática en el nivel primario. Es autora y coautora de materiales curriculares y de publicaciones para docentes y alumnos del nivel primario.

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

Diego Rosemberg (selección) | La educación en debate

Elvira Narvaja de Arnoux y Daniela Lauria (compiladoras) | Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana

Daniel Lauria | La política educativa en la Provincia de Buenos Aires, 2001-2005
De la crisis a la gobernabilidad

Marcelo Krichesky (compilador) | Derecho a la educación y pedagogías
Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI

Adriana Puiggrós | La escuela, plataforma de la patria (coedición con CLACSO)

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores) | Pensar la educación en tiempos de pandemia
Entre la emergencia, el compromiso y la espera

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores) | Pensar la educación en tiempos de pandemia II
Experiencias y problemáticas en Iberoamérica
(coedición con CLACSO)

www.unipe.edu.ar

El nuevo volumen *La educación en debate II* contiene una selección de los principales textos aparecidos entre 2015 y 2019 en el suplemento homónimo de divulgación educativa que la UNIPE publica mes a mes desde 2012 en *Le Monde diplomatique*. A diferencia del libro que lo precedió (*La educación en debate*, 2015), estas páginas permiten recorrer la agenda educativa instaurada durante el gobierno de Mauricio Macri. De esta forma, y a la luz de los acontecimientos del presente, es posible un análisis renovado de las políticas desarrolladas bajo la gestión sucesiva de los ministros Esteban Bullrich y Alejandro Finocchiaro: la educación meritocrática y el valor del emprendedorismo; las evaluaciones estandarizadas como única medida de la calidad educativa; la importación de modelos de enseñanza y aprendizaje; el solucionismo tecnológico; y el retroceso en la inversión educativa y en las condiciones laborales y salariales del colectivo docente. Motorizada por la sociedad civil, la agenda de género también está presente en varios de los artículos aquí incluidos.

El suplemento *La educación en debate* nació con el objetivo de divulgar, democratizar y profundizar la reflexión sobre el sistema educativo argentino, de manera que no quede encriptada en un reducido círculo académico. Este segundo volumen de artículos da muestra de la vitalidad de un proyecto que, nueve años después de su inicio, aún continúa proponiendo discusiones y caminos por explorar. La UNIPE renueva así su compromiso con un debate sistemático y riguroso que escasea y se muestra más necesario que nunca.