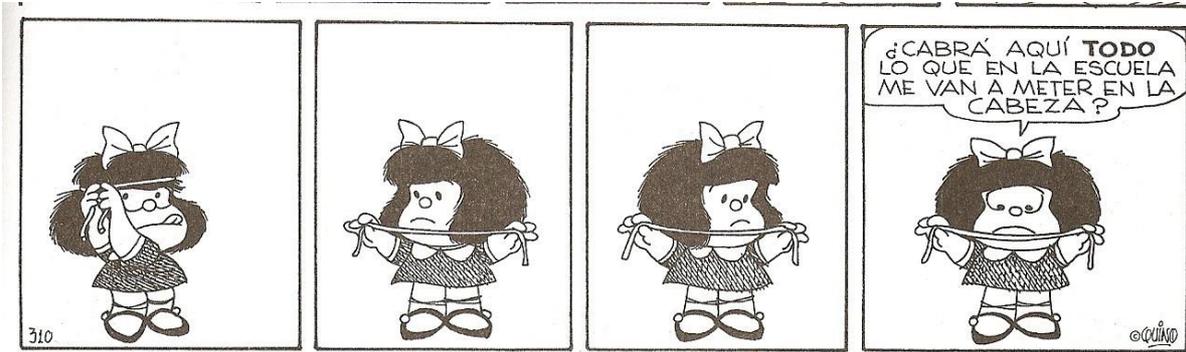


Cátedra: Fundamentos Teóricos de la Educación Musical



QUINO. (1999). *Todo Mafalda*. Barcelona. Lunen.



TRABAJO PRÁCTICO N° 1
“LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA/MUSICAL COMO HECHO POLÍTICO, SOCIAL Y
CULTURAL

Reflexiones en torno a la educación como derecho”
de resolución grupal

Objetivos

- Analizar las representaciones sociales y culturales de la Educación como derecho.
- Reflexionar acerca de la docencia y de la construcción del posicionamiento docente en tanto sujeto político, social y cultural.

Bibliografía

- Grimson Alejandro, Tenti Fanfani (2014). Selección de Mitos. En Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas. Buenos Aires Siglo XXI Editores Argentinos.

Actividad grupal de realización en clase:

1- De los mitos propuestos a continuación, seleccionar 2 de ellos para, en pequeños grupos, debatir en torno a los siguientes interrogantes:

¿Lo planteado constituye un mito? ¿Por qué? ¿De qué manera creen se ha construido este mito? ¿qué interrogantes o puntos de interés nos plantea? ¿Cuál es su posicionamiento respecto del mismo? ¿qué cuestiones ha suscitado la discusión en el grupo? Sintetizar por escrito los ejes de debate del grupo, para luego exponer en una puesta en común.

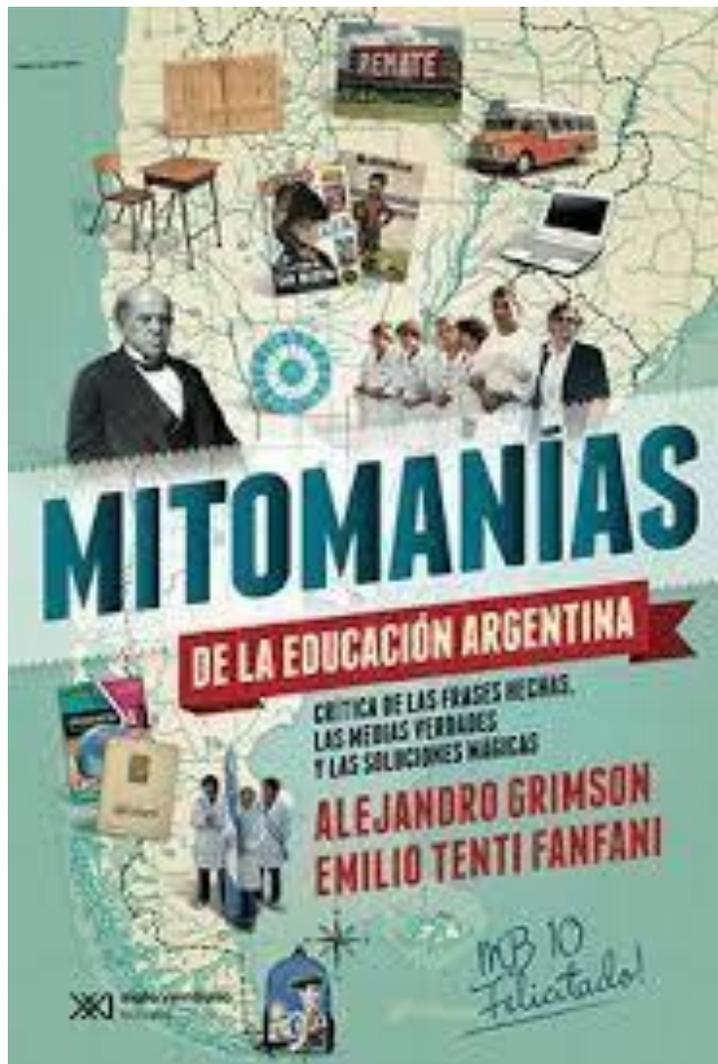
1. Todo tiempo pasado fue mejor
2. A la escuela se llegaba con diferencia y se salía con igualdad.
3. A la escuela pública de antes asistían todos, ricos y pobres.
4. La educación de antes era de mayor calidad

5. Los pobres no pueden aprender
6. Lo que falta es vocación
7. Hay que profesionalizar a los docentes
8. La docencia es un oficio de mujeres
9. A los docentes hay que pagarles por rendimiento.
10. A los pobres hay que enseñarles oficios, educarlos para la vida y el trabajo.
11. La política no debe entrar en el aula
12. O bien todo se resuelve en Pizzurno o bien la educación básica es competencia exclusiva de las provincias.

2- En una puesta en común, sintetizar para el resto de los compañeros las discusiones, las reflexiones y las conclusiones si las hubiere, a las que arribó el grupo. Las mismas serán presentadas por escrito y socializadas con el resto del grupo.

3- A modo de síntesis, responder a los siguientes interrogantes:

- a) ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación como derecho?
- b) ¿Por qué la educación es un hecho político y social? ¿Qué cuestiones definen al docente como sujeto social y político?
- c) Argumentar la importancia de construir un posicionamiento docente.



Índice

Agradecimientos

Introducción

1. Mitos de la decadencia educativa

2. Mitos sobre los alumnos

3. Mitos sobre los docentes

4. Mitos sobre lo que la escuela debe enseñar

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

6. Mitos sobre la escuela pública y privada

7. Mitos sobre la educación y la igualdad

8. Mitos sobre las soluciones mágicas para la educación

9. Mitos sobre el presupuesto y el federalismo

10. Mitos sobre las universidades

«Todo tiempo pasado fue mejor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

en las páginas 35-37.

«La educación pública igualaba

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«La educación de antes era de mayor calidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«Los pobres no pueden aprender

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

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

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

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

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

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

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

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

«Lo que falta es vocación»

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

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

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

determinismo social.

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

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

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

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

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

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

«Hay que profesionalizar a los docentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«La docencia es un oficio para mujeres

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

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

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

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

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

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

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

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

«A los docentes hay que pagarles por rendimiento»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«La política no debe entrar en el aula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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