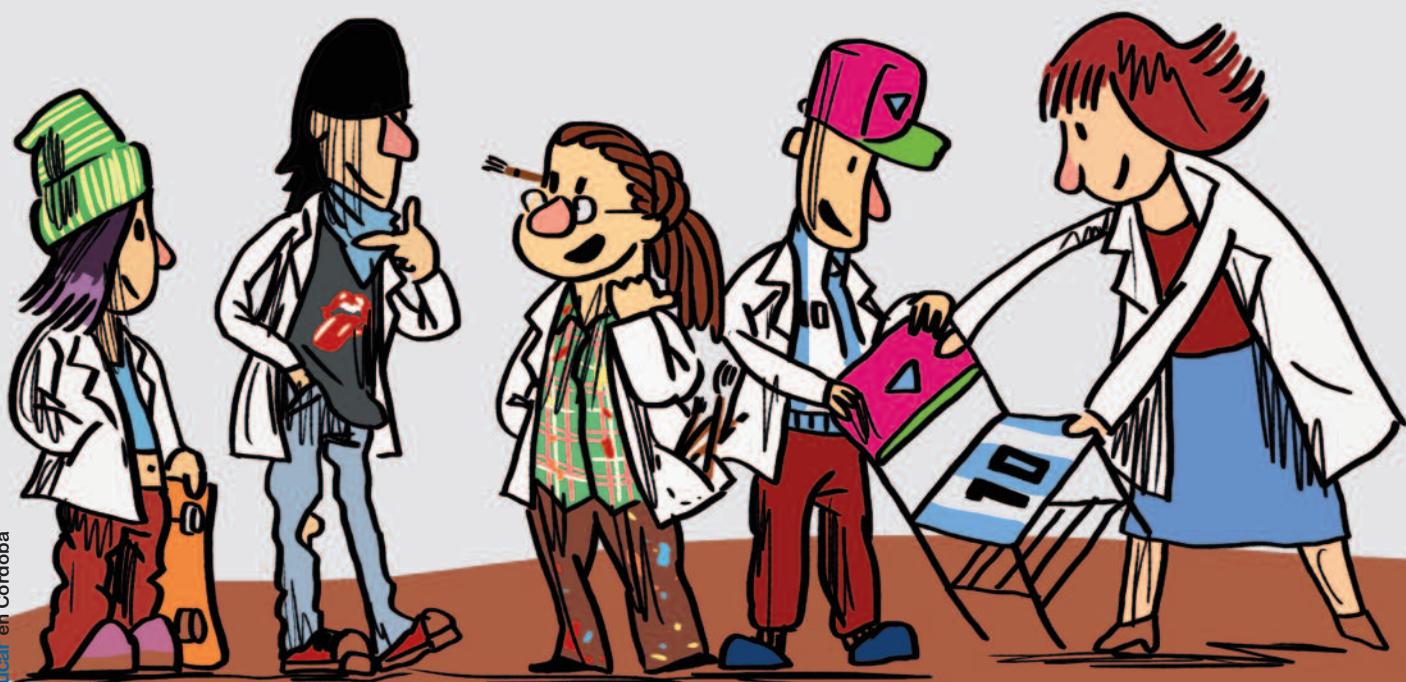


# Restauración conservadora, escuela pública y derecho educativo

Por **Gonzalo Gutiérrez** (\*)

---

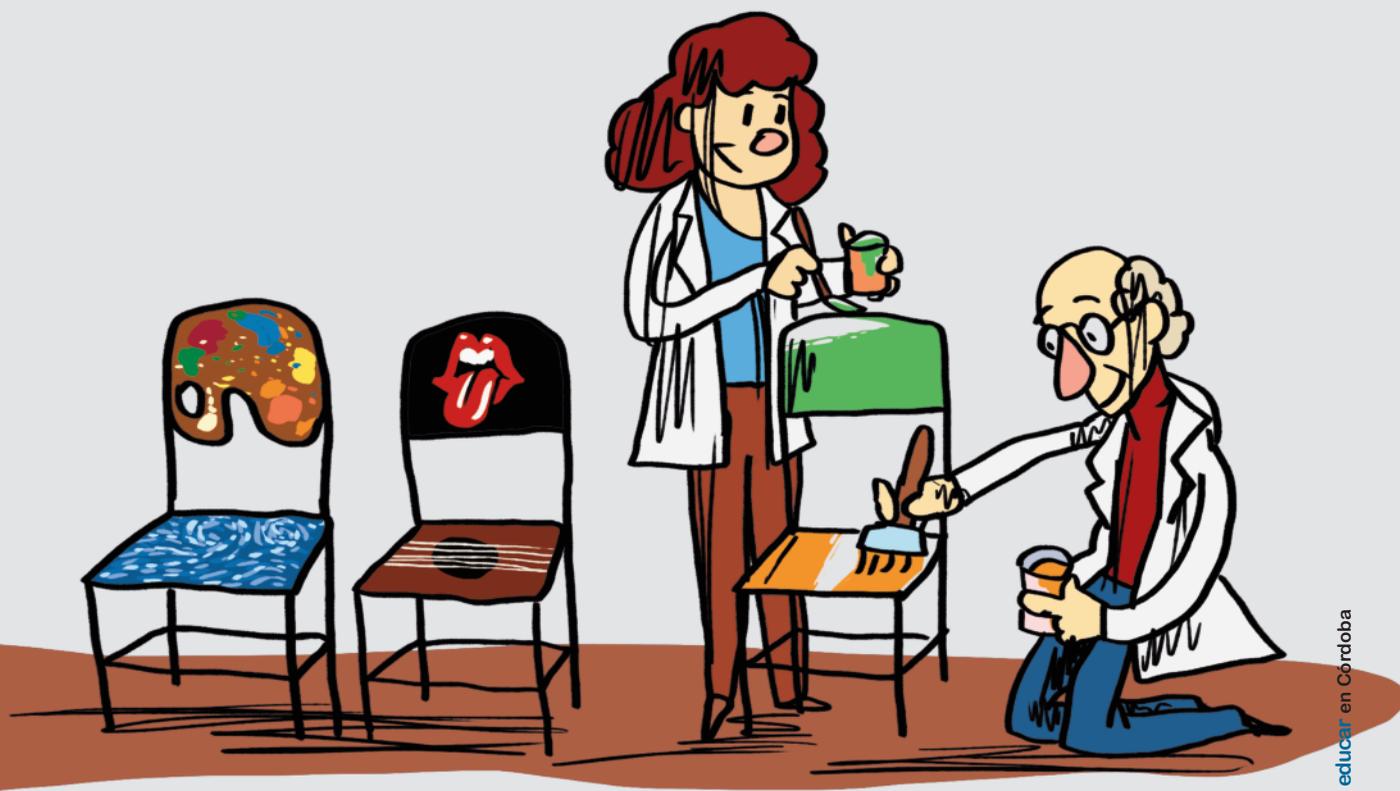


A fines de 2015, se produjo en Argentina algo más que un cambio de gobierno. Las políticas educativas desplegadas desde entonces cuestionan con fuerza lo realizado durante la etapa anterior, sin mostrar claramente aún, propuestas alternativas en la escala del sistema educativo. Para el actual gobierno, algunas de las prioridades educativas consisten en sostener la inversión en el 6% del PBI, implementar procesos de jornada extendida en las escuelas públicas, reducir la deserción del secundario y evaluar a docentes y estudiantes. Estos puntos, incluidos en la Declaración de Purmamarca, se suman a los de fortalecer aprendizajes en la primaria, alentar a los mejores estudiantes de secundaria para que encuentren atractiva la elección por la docencia, fomentar políticas y proyectos que promuevan nuevas formas de organización escolar y fortalecer la autonomía de las provincias para implementar programas, planes y proyectos acordes a sus necesidades.

Dicha declaración atiende desafíos pendientes de las políticas de inclusión educativa desplegadas durante el período 2003-2015, y poseen alto consenso social. En

especial, los derivados de intentar superar la matriz selectiva de escolarización. Las apuestas por la igualdad educativa permitieron avanzar en la construcción de un sistema educativo más abierto, participativo y comprometido con el desarrollo de una sociedad más justa. De este modo, la educación se instituyó como un derecho, ampliándose la obligatoriedad, problematizando los modelos pedagógicos vigentes, incorporando al currículum contenidos y perspectivas para la formación de una ciudadanía democrática, complejizando el conocimiento escolar al incorporar los últimos avances en el campo de la ciencia y transformando, aunque de modo insuficiente, la organización del trabajo escolar.

Los avances en la inclusión educativa construyeron nuevos problemas, muchos de ellos sin solución aún. Entre los más relevantes se destacan la debilidad de los aprendizajes estudiantiles, medidos por pruebas estandarizadas; la escasa articulación entre diferentes escalas del sistema (escuelas, supervisiones, equipos técnicos ministeriales, etc.), para fortalecer y enriquecer las condiciones de escolarización; la sostenida intensificación del trabajo de enseñar en



## Sobre lo insuficiente, adeudado e inconcluso de las políticas inclusivas se movilizan, actualmente, planteos y propuestas que tienden sistemáticamente a deslegitimarlas, negando sus logros

los procesos de inclusión educativa; el desacople entre cambios promovidos en los modelos pedagógicos existentes y los tradicionales modos de organizar el trabajo escolar; escasez y debilidad de dispositivos de formación docente situados que trabajen sobre los desafíos de los docentes en sus apuestas por la inclusión; el insuficiente financiamiento educativo que, según CTERA, debería pasar del 6% del PBI al 10%, si se quieren generar condiciones de escolarización garantes del derecho educativo de los niños, niñas y jóvenes, que permitan mejorar salarios docentes, transformar la organización del trabajo escolar y diseñar estructuras de apoyo sólidas al trabajo de enseñar.

Sobre lo insuficiente, adeudado e inconcluso de las políticas inclusivas se movilizan, actualmente, planteos y propuestas que tienden sistemáticamente a deslegitimarlas, negando sus logros e introduciendo en su interior sentidos antagónicos, vinculados con la preocupación por el control de los resultados, sin considerar los procesos y contextos pedagógicos. Esto se refleja en el uso descontextualizado de estadísticas educativas, que colocan en situación de déficit a la escuela, los docentes y estudiantes. Pero, también, emergen sentidos antagónicos a los principios de justicia, igualdad y derecho educativo que procuran introducir lógicas individualistas y meritocráticas, donde se promueven nuevas formas de competencia entre sujetos e instituciones. Ejemplos de ellas son

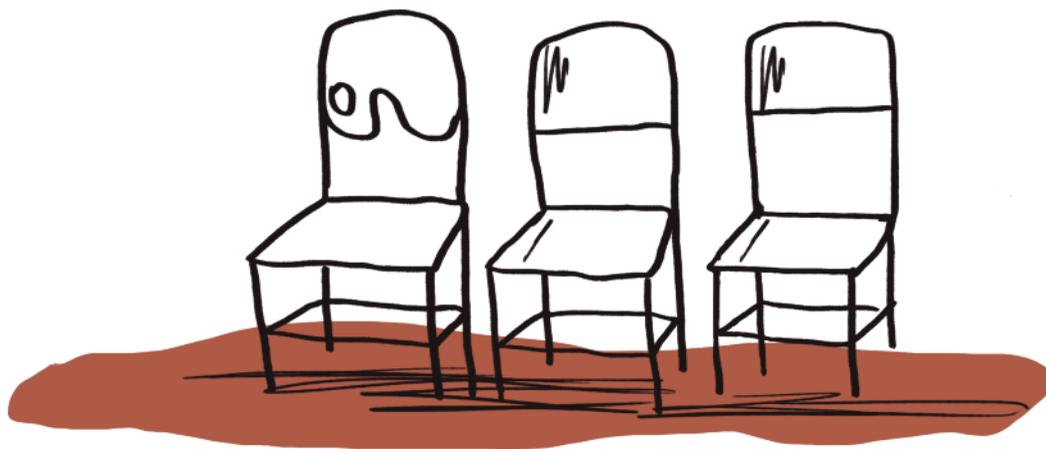
propuestas de estimular y premiar a estudiantes (por sus notas), a docentes (según rendimientos de sus alumnos o proyectos escolares), y a las jurisdicciones/provincias (según el cumplimiento de metas educativas aprobadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación).

Estos planteos pueden interpretarse como intentos de "restaurar" un modelo pedagógico de cuño conservador, que responsabiliza a sujetos e instituciones por sus "logros" y "fracasos", desde una lógica de mercado que desconoce la incidencia que en la producción de desigualdades educativas tienen las diferentes trayectorias, condiciones y recursos materiales/simbólicos de los sujetos, las instituciones y las jurisdicciones. Se deja de considerar así, tanto la responsabilidad del Estado nacional y de las provincias en la construcción de políticas públicas, que garanticen condiciones de escolarización adecuadas para que todos los niños, niñas y jóvenes accedan a los bienes culturales propuestos por las escuelas; como el desarrollo de estructuras de apoyo pedagógico para quienes quedan fuera del "círculo virtuoso" de exigencia, estímulo y premio. De este modo, deja

de considerarse que no es posible construir y sostener mayor igualdad educativa si se introduce la lógica de estímulos y competencia, porque se instalan formas de reconocimiento vinculadas con ganadores y perdedores, que debilitan lazos cooperativos y solidarios entre escuelas, docentes y estudiantes.

(\*)

Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC), de UEPC.



## Desarmando modos de deslegitimación neoliberal

Las medidas adoptadas durante los últimos meses tienden a desarticular el funcionamiento de dispositivos pedagógicos de carácter inclusivo. Entre ellas, ha causado indignación la cesantía de trabajadores de la educación que, con precarias condiciones laborales de contratación, durante años integraron programas y dispositivos pedagógicos altamente legitimados por el conjunto de la sociedad (Conectar Igualdad, Estadísticas Educativas, entre otros). Otras medidas, también preocupantes, tienden a profundizar la fragmentación del sistema educativo produciendo mayor desigualdad. Nos referimos a la transferencia de numerosos programas a las jurisdicciones que poseen desiguales condiciones técnico-pedagógicas y financieras para poder sostenerlos (Matemáticas para Todos, los Centros de Actividades Juveniles, entre otros). Se debilita así el lugar del Estado nacional como garante y responsable de que todos los y las estudiantes reciban bienes culturales comunes, similares (no idénticos), en cualquier punto del país y, al igual que en otras etapas históricas, genere las condiciones para producir nuevas y mayores desigualdades educativas.

En la lógica argumentativa de la actual política educativa, se plantea que pese a la inversión y esfuerzo económico y material sostenido en años anteriores, las escuelas habrían relajado sus exigencias; los docentes no estarían enseñando, o lo hacen en forma inadecuada, por apelar a métodos memorísticos, repetitivos y aburridos; los estudiantes no se esfuerzan por apren-

der y cuando lo hacen, el sistema educativo no los reconoce. Desde esta visión, se alude a un supuesto “fraude educativo”, “ausencia de una cultura del esfuerzo y reconocimiento del mérito”, “desactualización de los contenidos a enseñar”, o el “trabajo con métodos didácticos del siglo XIX en una escuela del siglo XX que debe formar a ciudadanos del siglo XXI”. Por contrapartida, emergen nuevos enunciados como “revolución educativa”, “compromiso por la educación”, “articulación entre escuelas y sector productivo”, “trabajo con el tercer sector”, “promoción de prácticas de voluntariado”, entre otros.

De este modo, para cada logro de las políticas inclusivas -que fueron conquistas de la sociedad en su conjunto y no de un gobierno en particular-, la deslegitimación opera por medio de la deshistorización del análisis de los problemas educativos. De este modo, se valoran como “fracaso” y “fraude” los esfuerzos de inclusión, omitiendo considerar que los actuales problemas educativos son el resultado de haber logrado un sistema educativo menos selectivo, que incorporó nuevos sujetos sociales, contenidos curriculares, perspectivas de enseñanza y con ello, inéditos problemas pedagógicos. Ejemplos de cómo funciona discursivamente el intento de debilitar la escuela pública estatal son los siguientes:

1) Cuando se avanzó en el acceso a la escolaridad, ampliando la obligatoriedad del nivel inicial y secundario y logrando que en este último, la tasa de escolaridad sea superior al 85% (una de las más altas de Latinoamérica), se la criticó por el elevado número de jóvenes que no la terminan.

2) Cuando se logró que más niños, niñas y jóvenes



asistan a la escuela, se la criticó porque muchos de ellos lo hacen en forma discontinua y se sostuvo que era parte de una inclusión sin calidad.

3) Cuando se diversificó la oferta cultural de saberes ofrecida por la escuela, incluyendo nuevos lenguajes como las artes, el teatro, la música, con jornada extendida en la educación primaria y los Centros de Actividades Juveniles en la secundaria, se criticó que ellos no garantizan aprendizajes básicos en Matemáticas y Lengua.

4) Cuando se incorporaron referencias imprescindibles para una formación ciudadana democrática, vinculadas con derechos humanos, género, igualdad y derechos se le criticó su supuesta ideologización.

5) Cuando los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) mostraron una mejora en los rendimientos bajos, la valoración pública se centró en el descenso de los desempeños altos.

6) Cuando se reconoció a la educación como un derecho, se acusó a las políticas públicas de negar el esfuerzo individual y construir desigualdades en las formas de reconocimiento de los sujetos, al no valorar los méritos de cada individuo.

7) Cuando se amplió la mirada sobre los aprendizajes, reconociendo la pluralidad de tiempos que involucran, se le criticó no desarrollar mecanismos de control medibles que ubiquen a cada estudiante donde la escuela tradicional y graduada presupone.

8) Cuando se dio relevancia a construir relaciones de confianza con los estudiantes, de modo tal que nadie descrea de sus posibilidades de aprender, se le criticó su supuesta falta de exigencia.

En todos los casos, pasa desapercibido que las

preocupaciones por los que no asisten a la escuela, o lo hacen de manera discontinua, por la calidad de los aprendizajes logrados y por la diversificación de bienes culturales ofrecidos, son recientes en términos históricos. Hace 30 años nuestra sociedad no se preguntaba ni se preocupaba por estas cuestiones. Si hoy lo hace, es porque se ha vuelto más democrática y justa, aunque ello no anule las desigualdades aún existentes. En este escenario, las preocupaciones por la igualdad educativa dejan de ser ejes centrales del discurso pedagógico de la política pública. En su reemplazo, asistimos al retorno de planteos conservadores preocupados por el control, la evaluación docente, la eficacia y eficiencia en el desarrollo de los aprendizajes, articulados con concepciones de mercado que conciben al conocimiento como una mercancía sujeta a las relaciones de oferta/demanda y no un bien público. En conjunto, ambas cuestiones (tanto lo que se deslegitima como lo que se pretende legitimar) se integran a un discurso que coloca bajo sospecha la potencialidad democrática de una escuela pública que en estos años, aún con todos sus problemas, ha estado preocupada y ocupada por garantizar la plena inclusión, para que todos los niños, niñas y jóvenes, además de acceder, puedan permanecer desarrollando experiencias y aprendizajes significativos.

### **La escuela puede sostener las apuestas por la igualdad**

Creemos que durante los próximos años, en nuestra sociedad se debatirá con fuerza qué escuela pú-

Es en el trabajo de enseñar donde se transmiten sentidos, que nos acercan o alejan de lógicas meritocráticas, individualistas y competitivas, como las propuestas.

blica queremos (lo que nos sitúa en el marco de proyectos públicos que requieren de amplios consensos políticos y sociales), la que podemos sostener (lo que nos coloca en el plano de las condiciones de trabajo y escolarización necesarias) y la que queremos evitar (lo que nos sitúa en el terreno de las batallas políticoculturales por los sentidos de la educación). Por ello, creemos que en este escenario de creciente desempleo, aumento de la pobreza y debilitamiento de dispositivos de cuidado para la infancia y juventud, la escuela tiene la posibilidad de construir lazos cooperativos y consensos básicos sobre aquello que nos otorga sentido como educadores: el trabajo con la cultura, como abrigo y herramienta para la emancipación de todos los niños, niñas y jóvenes.

Es en el trabajo de enseñar donde se transmiten sentidos que nos acercan o alejan de lógicas meritocráticas, individualistas y competitivas, como las propuestas. Es en las escuelas donde todos los niños, niñas y jóvenes pueden construir una dignidad social que les permita sentirse parte de una sociedad que, aunque desigual, continúa esforzándose por ser más justa. Por ello, el desafío es articular esfuerzos por hacer visible los aprendizajes y experiencias valiosas que en las escuelas construyen nuestros estudiantes.

También, es escuchando a nuestros estudiantes y sus familias, donde podremos encontrar elementos para sostener los esfuerzos de inclusión en la escuela pública. Una reciente encuesta realizada desde el ICIEC-UEPC a más de 2500 estudiantes del último

año de la secundaria, en la provincia de Córdoba, muestra que más del 80% siente que aprende cosas valiosas en su escuela y afirma que si pudiera, la elegiría nuevamente. Más del 80% señala, también, que con sus docentes se llevan muy bien y se sienten tratados con respeto por ellos. Otra encuesta realizada por la Cámara Empresaria de Córdoba en el mes de abril de 2016, señala que la segunda profesión más valorada por la sociedad es la docencia (después de la médica). Cada vez más estudiantes -en las ferias de ciencia realizadas en diferentes puntos del país- generan innovaciones, que luego son tomadas por municipios y empresas.

Con esto, y ya dando paso a este nuevo número de **educar en Córdoba**, que como siempre contiene experiencias sumamente valiosas que tienen lugar en nuestras escuelas, queremos enfatizar que además de lo transmitido por los medios de comunicación y las pruebas estandarizadas, existen otras referencias para valorar la escuela pública y el trabajo de enseñar. Estamos, sin dudas, en una disputa de sentidos entre quienes promueven la mercantilización creciente de la educación, el retorno a un modelo escolar más selectivo y el debilitamiento de los lazos sociales al interior de las instituciones educativas, y quienes por medio del trabajo cooperativo, apostamos a que la escuela sea un lugar donde puedan estar todos los niños, niñas y jóvenes aprendiendo y creciendo, con la conciencia de que una sociedad de iguales es posible. ●