

Valorar el trabajo de enseñar y fortalecer el derecho de aprender en escenarios de anarcocapitalismo

Por Gonzalo Gutierrez (*)

La educación pública se encuentra atravesada por dos lógicas políticas que, aunque muy diferentes entre sí, en conjunto debilitan las condiciones para enseñar y aprender. Desde una de ellas, de carácter nacional, los problemas educativos se resuelven reduciendo la presencia del Estado, evaluando a los individuos (estudiantes y docentes) de forma sistemática, en un modelo pedagógico que exalta méritos individuales sin relación con sus condiciones materiales e introduciendo principios competitivos y de mercado. Esta convicción explica el profundo desfinanciamiento del sistema educativo y la individualización de las relaciones pedagógicas en lo que se conoce como modelo anarcocapitalista: con mínima presencia estatal y máxima participación del mercado. Desde otra lógica, de carácter provincial, muy diferente en términos de valores y sentidos, se reconoce la educación como un derecho que debe garantizar el Estado y se propone un modelo pedagógico que, al estar desarticulado de las con-

diciones laborales, institucionales y didácticas existentes, intensifica el trabajo docente y debilita el derecho de aprender.

El encuentro de ambas lógicas en un año donde las desigualdades sociales se profundizaron de modo inédito produce una distancia cada vez más grande entre discursos y prácticas, e intensifica el trabajo docente sin resolver las deudas educativas con respecto a desempeños escolares y terminalidad educativa. Frente a este escenario, en este artículo, se analizan ambas lógicas políticas atendiendo: a) los principios sobre los que se asientan, que son creencias sobre cómo funciona la sociedad y la escuela y sobre cómo se resuelven sus problemas; b) las medidas adoptadas durante 2024; y c) las diferencias y similitudes que poseen y sus efectos en los procesos de escolarización. Por otro lado, se propone considerar que el debilitamiento de la escuela pública afecta a los sujetos que la integran: estudiantes y docentes. Frente a este complejo panorama, se realizan propuestas orientadas a fortalecer las

(*)

Director de ICIEC-UEPC.



... las medidas adoptadas por el Gobierno nacional, al introducir lógicas de mercado y reducir la presencia del Estado en el financiamiento educativo, lejos de solucionar los problemas educativos existentes, los agravan, en tanto precarizan la vida de docentes y estudiantes...

condiciones para enseñar y aprender desde una perspectiva anclada en principios de igualdad y justicia.

Crítica a lo común de la escuela pública con desfinanciamiento educativo e introducción de lógicas de mercado

Las políticas nacionales –cuesta llamarlas educativas porque han disuelto su especificidad al eliminar el Ministerio de Educación e incorporar lo educativo al reciente Ministerio de Capital Humano– se asientan en un cuestionamiento radical al lugar del Estado en el sostenimiento de la educación pública bajo la hipótesis/convicción de que los problemas del sistema educativo se resuelven introduciendo la lógica de mercado como regulador de las relaciones pedagógicas. Son múltiples las medidas y planteos realizados desde esta perspectiva. En enero, con el proyecto de Ley Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos (LBPPPLA), se propuso volver optativa la escolarización presencial desde el Nivel Primario, como si existieran dispositivos y conectividad en todo el sistema educativo y como si la ausencia de presencialidad no fragmentara aún más el acceso a la educación. En febrero dejó de cumplirse el envío de recursos a las provincias establecido por la Ley N° 25.053 para el pago del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID). En marzo de este año, el presidente Milei señaló: “Los jóvenes llevan menos tiempo en el mecanismo de lavado de cerebro que es la educación pública” (diario *La Nación*, 5 de marzo de 2024). En el mismo mes, el Ministerio de Capital Humano lanzó el programa “Vouchers Educativos” consistente en el pago de un subsidio para quienes lleven a sus hijas e hijos a colegios privados. Se comienza a subsidiar, de este modo y por primera vez en nuestro país, la matrícula de escuelas de ges-

ción privada y se lo hace con recursos provenientes del suspendido FONID, cuya quita profundiza el deterioro salarial docente en todo el país. En junio se lanzó el Plan Nacional de Alfabetización con el propósito de fortalecer los procesos de lectura y escritura, a la vez que se cumplían seis meses de no distribuir libros en las escuelas. Se discontinuaron, además, los programas de formación docente situados y gratuitos, así como las becas estudiantiles y la distribución de recursos didácticos, dispositivos y conectividad. En agosto obtuvo media sanción en la Cámara de Diputados el proyecto de ley que establece la educación como un servicio estratégico esencial y limita el derecho de huelga provocado por políticas gubernamentales que debilitan el derecho social a la educación que, por ley, debe garantizar el Estado.

Analizadas en conjunto, las medidas adoptadas por el Gobierno nacional, al introducir lógicas de mercado y reducir la presencia del Estado en el financiamiento educativo (salarios y recursos para enseñar y aprender), lejos de solucionar los problemas educativos existentes, los agravan, en tanto precarizan la vida de docentes y estudiantes, fragmentan las relaciones educativas y debilitan el derecho de aprender en la escuela pública, así como la dimensión común y democrática que nuestro país supo construir desde la sanción de la Ley 1420 hace ya 140 años.

Desacoples entre modelo pedagógico y condiciones para enseñar intensifican el trabajo docente y debilitan el derecho de aprender

En Córdoba, a la inédita crisis socioeconómica del país, se le suma un desfinanciamiento progresivo del sistema educativo provincial que profundizó el

deterioro salarial docente y debilitó aún más las condiciones para enseñar. Numerosos informes coinciden en que, desde el año 2015, la Provincia no asigna el 35 % de recursos a educación, establecido por el artículo 109 de la Ley de Educación provincial N° 9870. Sin embargo, las políticas provinciales son diferentes a las nacionales en tanto reconocen a la educación como un derecho y al Estado como responsable de garantizarlo, promueven el trabajo colaborativo en las escuelas y dan relevancia discursiva a las condiciones para enseñar y aprender. Frente a esta situación, emergen dos asuntos a resolver en la provincia. Por un lado, la recuperación de la inversión educativa para, así, mejorar las condiciones objetivas de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, el desacople existente entre el modelo pedagógico propuesto y organización del trabajo escolar en tanto, al atenderse débilmente las condiciones laborales y pedagógicas para sostener las propuestas de cambio educativo, se intensifica el trabajo docente y se debilitan las oportunidades de aprender de las y los estudiantes.

La nueva gestión ministerial en Córdoba se ha propuesto avanzar en una actualización curricular, introdujo las Jornadas de Formación Situada que posibilitan encuentros mensuales entre docentes, implementó la Coordinadora Local de Educación (CLE), demanda trabajar desde la perspectiva de Educación Ampliada STEAM (Ciencias, Tecnologías, Ingenierías, Artes y Humanidades, y Matemáticas) y, entre otras medidas, lanzó el Compromiso Alfabetizador Córdoba (recuperando la experiencia construida durante más de dos décadas por UEPC desde el programa inicialmente denominado “Proyecto 108 - Rehacer Escuelas en Contexto de Pobreza”). Estas propuestas se implementaron simultáneamente junto a demandas administrativas que, en su pretensión de fortalecer las trayectorias estudiantiles y mejorar los desempeños, solicitan proyectos e informes simultáneos y consecutivos para cada una de las acciones y actividades de las escuelas. De este modo, intensifican el trabajo docente, burocratizan la enseñanza (Hammond, 2001). Frente a esta situación, emergen interrogantes necesarios de resolver: ¿es posible sos-



... superar los problemas educativos existentes requiere mayor inversión, menor demanda administrativa y una transformación en la organización del trabajo escolar que otorgue centralidad al trabajo de enseñar...

tener un proceso de cambio pedagógico que permita mejorar los desempeños escolares sin incrementar el presupuesto educativo? ¿Cómo promover apropiaciones reflexivas y significativas de los cambios propuestos si estos, al ser simultáneos, no dialogan con los tiempos de enseñanza, intensifican el trabajo docente y restan tiempo para estudiar (Bárceñas, 2022) y aprender? ¿Es adicionando demandas administrativas como se fortalece la enseñanza, se mejoran los desempeños y se fortalece el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles? ¿Cómo afianzar las relaciones con las comunidades en el marco de las CLE y sostener la gestión pedagógica con la misma jornada laboral docente?

Los interrogantes compartidos, por un lado, reflejan la imposibilidad de pensar la implementación de un modelo pedagógico desarticulado de las condiciones materiales, laborales y pedagógicas sobre las que se asientan las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, orientan sobre problemas necesarios de resolver si se quiere disminuir la distancia entre discursos, propuestas y realidades escolares.

Valorar el trabajo de enseñar fortalece el derecho de aprender

Desatender las necesidades materiales de la escuela (infraestructura, dispositivos, conectividad, materiales didácticos y libros), así como las condiciones salariales y laborales (formación situada, en servicio y demandas ajustadas a la jornada de trabajo) de quienes enseñan, es el modo concreto de descuidar a docentes y estudiantes. En este sentido, puede señalarse, sobre la lógica anarcocapitalista, que la libertad sin igualdad (de condiciones para enseñar y aprender) solo reproduce injusticias educativas. Y sobre la burocratización de la enseñanza, que, al desatender la profunda relación entre modelos pedagógicos y

condiciones materiales y simbólicas para enseñar, debilitan el derecho de aprender. En este sentido, viene bien recordar lo señalado por Hammond (2001): "En la lógica de la gestión burocrática, a mayores preocupaciones por los logros de la escuela y los estudiantes, más tiempo dedicado a realizar informes sobre cada aspecto de la escolaridad, que son exigidos, además, por quienes están lejos de las escuelas. Se abre así un círculo vicioso; a medida que aumenta el papeleo reclamado a los profesores, de menos tiempo disponen para enseñar; cuanto menos tiempo tienen para enseñar, se provoca menos aprendizaje; cuanto menos aprendizaje, más demanda de papeleo dirigida a asegurar que los profesores enseñen del modo y manera en que la burocracia insiste en que han de hacerlo". Este círculo errático puede interrumpirse si, junto al incremento del presupuesto educativo, se incorpora, como parte de las reformas necesarias, la transformación de la organización del trabajo escolar; si se supera la visión clásica de curso de formación y se lo complementa con genuinos dispositivos de acompañamiento a los dilemas de la enseñanza; y si las reformas curriculares en curso toman nota de la necesidad de disminuir la inflación curricular y otorgar centralidad a menos saberes para generar, así, mayor tiempo a enseñar y estudiar fortaleciendo, de ese modo, las oportunidades de aprender. Es decir, superar los problemas educativos existentes requiere mayor inversión, menor demanda administrativa y una transformación en la organización del trabajo escolar que otorgue centralidad al trabajo de enseñar y los tiempos de estudio como condición para la mejora de las trayectorias estudiantiles y sus desempeños escolares.



Entre consensos y disensos en escenarios de desigualdad creciente: seguimos enseñado

La desigualdad como fenómeno histórico y social atraviesa los procesos de escolarización. Sin embargo, es posible reconocer que, desde el retorno a la democracia, en gobiernos de diferente signo político, fue ganando fuerza una serie de consensos: la escuela es el mejor lugar para las infancias y juventudes; pero acceder a ella no alcanza, es necesario, además, culminar los estudios con aprendizajes de calidad. Estos consensos no frenaron las desigualdades, pero permitieron evidenciarlas como injustas:

ya no nos da lo mismo que un estudiante esté o no en la escuela, que aprenda o no, que repita el año escolar o no, a la vez que colocaron a las autoridades gubernamentales en la necesidad de responder públicamente frente a las deudas de igualdad educativa que aún subsisten.

Junto a los consensos señalados existe un diagnóstico relativamente común en torno a lo pedagógico: los límites de la inclusión se reflejan en la persistencia de bajos desempeños escolares, discontinuidad pedagógica (ausencias de estudiantes y docentes), terminalidad baja de la escuela secundaria, intensificación del trabajo docente y desigualdades educativas profundas entre provincias y regiones.

En cada escuela, en cada aula, día a día, las y los docentes renuevan la apuesta por educar, reinventan sus opciones de enseñanza con los recursos disponibles y ofrecen saberes, experiencias y cuidados valiosos.

¿Es posible revertir los problemas diagnosticados de modo común sobre la educación pública con menos presupuesto educativo, mayor precarización salarial de las y los docentes y menor disponibilidad de recursos para aprender? Claramente no, pero, además, las medidas tomadas por las autoridades nacionales y provinciales en este 2024 profundizan las de-

sigualdades al interior del propio sistema educativo. Estos problemas no se resuelven con lógicas de mercado y menor presencia estatal. Por el contrario, se precisa más y mejor Estado con políticas públicas que asignen más recursos en educación y políticas que compatibilicen las propuestas de cambio pedagógico con las necesarias transformaciones en la or-

El desafío de interpelar para poder enseñar



Por Laura Caset (*)

En nuestro trabajo cotidiano, y más aún en el actual contexto social y educativo que atravesamos, nuestro rol como docentes está desafiado de manera permanente. Y para ello es clave proponernos interpelar a nuestras y nuestros estudiantes, porque la dinámica clásica del aula –estar en sus asientos, con docentes explicando frente a un pizarrón– les resulta cansadora y aburrida. El interrogante es cómo conmovir a esas y esos adolescentes para generar atracción e interés respecto a lo que tenemos para decirles. Y en ese punto, la propuesta de salir del aula, de trasladarnos a otros espacios –un laboratorio, una huerta o un jardín en mi caso– resulta muy efectiva y potente. Si les proponemos trabajar con plantas, lo primero en que piensan es no estar en el aula, pero a partir de allí se abre una puerta para poder relacionarnos de otra manera, y eso tenemos que aprovecharlo.

A lo largo de 2023 y 2024, llevamos adelante un proyecto con estu-

diantes de segundo año, vinculado a la conservación, uso y producción sustentable de la peperina. Y allí también fue importante plantearse en términos de desafíos, tanto sociales como culturales y ecológicos. Asumieron la responsabilidad de revalorizar un cultivo nativo, de trabajar para evitar su extinción –generada por el uso irracional–, de construir opciones laborales y productivas para la región. Considero que parte del rol de la educación pública tiene que estar vinculado a abordar ese tipo de temáticas en la escuela, para, desde allí, poder conmovir a nuestras y nuestros estudiantes respecto a los desafíos más cercanos, que son finalmente los que más movilizan. Este tipo de propuestas, además, nos permiten construir otra forma de autoridad docente, ya no desde la disciplina y el orden, sino desde la interpelación y la movilización. Esa es la mejor autoridad que podemos construir, estimulando y generando apropiaciones, lo cual propicia que nos consideren de otra manera. ●

(*)

Docente de Química en la Escuela ProA, con énfasis en biotecnología, Villa María, departamento General San Martín.

ganización del trabajo escolar, de modo tal que se mejoren las oportunidades de permanencia y aprendizaje de estudiantes sin intensificar las condiciones de trabajo docente.

Lo desarrollado hasta aquí permite sostener que la mejora del derecho a aprender en una sociedad profundamente desigual requiere de mayor inversión educativa, menor burocratización de la enseñanza, reducción de los niveles de pobreza infantil y juvenil y, especialmente, poner en valor el trabajo de enseñar. Y, sin embargo, mientras la desigualdad social crece, junto al desfinanciamiento educativo y la intensificación del trabajo docente, las y los estudiantes no se encuentran en soledad. En cada escuela, en cada aula, día a día, las y los docentes renuevan la apuesta por educar, reinventan sus opciones de enseñanza con los recursos disponibles y ofrecen saberes, experiencias y cuidados valiosos. Por ello, adquiere relevancia insistir en que, para fortalecer el derecho de aprender, los equipos docentes precisan ser acompañados más que evaluados, comprendidos más que juzgados, valorados más que deslegitimados porque son quienes, al enseñar y cuidar a sus estudiantes cotidianamente, continúan sosteniendo la tradición democrática de la escuela pública argentina. ●

