

# Una educación pública que garantice el derecho de enseñar y aprender

Por Gonzalo Gutierrez (\*)

En el futuro, ¿cómo serán las escuelas? ¿Qué lugar tendrá el Estado en su sostenimiento? Si consideramos que el avance científico tecnológico es más veloz que los procesos formativos, ¿cuáles serán los saberes socialmente significativos que se enseñarán en ella? ¿De qué modo se enseñará? ¿Se promoverán experiencias formativas que privilegien la individualidad o las relaciones de los individuos en sus comunidades? ¿Qué políticas educativas podrán garantizar el derecho de aprender y enseñar?

Estos interrogantes atraviesan nuestro presente y cobran relevancia en un escenario donde las desigualdades sociales se han profundizado de modo vertiginoso. Nos remiten a proyectos y expectativas políticas y económicas diferentes sobre la escuela y su relación con las tecnologías, el derecho a la educación y los modos de concebir el trabajo docente. También, a transformaciones socio-técnicas de escala planetaria que han modificado los modos de producir y distribuir conociemien-

tos, interpelando a una escuela que ya no monopoliza la transmisión de saberes. Los modos en que se construyan respuestas públicas y pedagógicas a los interrogantes compartidos moldearán diferentes futuros educativos.

En este marco, compartimos algunas coordenadas para sostener la apuesta por futuros que posibiliten a la escuela continuar siendo un espacio y tiempo de igualdad que separe temporalmente a los sujetos (estudiantes) de las lógicas de la producción para que puedan interactuar con nuestras tradiciones culturales y los desarrollos sociotécnicos. Es decir, una escuela que promueva lazos de comunidad y principios de solidaridad otorgando centralidad a las relaciones con los saberes.

## Primera coordenada: el derecho a la educación es una construcción histórica y contingente

En el retorno a la democracia, una proporción importante de niñas, niños y jóvenes no asistían a

(\*)

Director de ICIEC-UEPC.



En 40 años... el acceso a la escolaridad como el egreso de la Educación Secundaria se incrementaron permitiendo, de esta manera, incluir a poblaciones con situaciones socioeconómicas desfavorables de modo continuo.

la escuela. El cuadro 1 muestra que, en 40 años, las tasas de escolarización se incrementaron cerca de 30 puntos porcentuales en la Educación Inicial y Secundaria. En Primaria, casi universalizada en 1980, el crecimiento del acceso continuó. También muestra que, en la población con 25 años o más, la tasa de egreso en Secundaria pasó del 17 % al 47 %. Es decir, tanto el acceso a la escolaridad como el egreso de la Educación Secundaria se incrementaron permitiendo, de esta manera, incluir a poblaciones con situaciones socioeconómicas desfavorables de modo continuo.

Cuadro 1. Tasa de escolarización en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en Argentina (1983-2022)

| Nivel Educativo            | 1983   | 2022   |
|----------------------------|--------|--------|
| Nivel Inicial (3 a 5 años) | 57,7 % | 85,1 % |
| Nivel Primario             | 93,9 % | 97,4 % |
| Nivel Secundario           | 63,6 % | 93 %   |

Fuente: Informe “La educación en democracia. Cuatro décadas de indicadores de escolarización y terminalidad en Argentina y Córdoba 1980-2022”.

El sistema educativo también era selectivo pedagógicamente y generaba desigualdades educativas en su interior. Cecilia Braslavsky (1985) mostró la existencia de una segmentación del sistema que producía formas antidemocráticas de diferenciación institucional y diferencias en los aprendizajes según regiones del país, niveles de escolaridad, dependencias ministeriales y entre instituciones. Esta situación reflejaba el efecto de políticas anteriores que habían producido un “vaciamiento de contenidos socialmente significativos”, una desactualización en las formas de enseñanza, la ausencia de marcos curriculares comunes y un conjunto de representaciones que ponían en duda la capacidad y/o el derecho de algunas infancias y juventudes para asistir a la escuela. La educación, de este modo, no era considerada como un de-

recho. Mostrar y convencer que la totalidad de niñas, niños y jóvenes pueden aprender y que, en tanto iguales como ciudadanas y ciudadanos, poseen el mismo derecho de acceder, permanecer y finalizar la escolaridad implicó construir un proyecto de futuro donde el Estado se hiciera responsable del financiamiento educativo y la construcción de condiciones institucionales, curriculares, didácticas y laborales que permitieran enseñar y aprender.

En un texto clásico de la década de los años 90, *¿Para qué sirve la escuela?* (1993), Daniel Filmus señalaba que la escuela es la única institución donde se recrean y distribuyen los conocimientos y valores necesarios para que el conjunto de las ciudadanas y los ciudadanos esté en condiciones de participar plenamente en los procesos sociales, laborales y políticos. Ese mismo año, se sancionó la Ley Federal de Educación (LFE) y se inició un proceso que, por un lado, posibilitó actualizar saberes escolares, elaborar pautas curriculares nacionales (Contenidos Básicos Comunes), introducir nuevas perspectivas didácticas, elaborar una Ley de Financiamiento Educativo nacional y ampliar la obligatoriedad escolar. Por otro lado, y de modo simultáneo, introdujo una racionalidad económica que otorgó centralidad a la eficiencia y eficacia educativa en función de informes de evaluaciones estandarizadas y promovió la competencia entre escuelas por recursos económicos en función de la presentación de proyectos escolares.

En 2006, con la Ley de Educación Nacional (LEN) se amplió la obligatoriedad y se planteó al Estado como responsable (no solo garante, como en la LFE) de la educación pública. Las políticas desplegadas permitieron democratizar de modo profundo el acceso, la permanencia y la terminalidad educativa. Sin embargo, estos esfuerzos no pudieron erradicar las desigualdades escolares en contextos de desigualdad social creciente y tuvieron su talón de Aquiles en la persistencia de bajos desempeños escolares medidos en evaluaciones estandarizadas en un sistema educativo que, a diferencia del existente en el retorno a la democracia, era más inclusivo, heterogéneo socialmente y, por ello, más democrático.

Frente a las desigualdades educativas señaladas, se han construido diferentes interpretaciones. Algunas sostienen que la educación se encuentra en una crisis terminal sin considerar cómo, desde la democracia hasta la actualidad, se han transformado las desigualdades. La universalización del acceso a la escolaridad junto al incremento de la terminalidad de Secundaria y la extensión de la obligatoriedad generó nuevos desafíos y problemas. La pregunta sobre cuánto saben o no las y los estudiantes no se realizaba hace 40 años, tampoco existían dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares. Estas críticas ahistóricas no se interrogan sobre los efectos de ampliar el acceso y la terminalidad en escenarios de pobreza creciente, incumplimiento permanente de lo establecido por las Leyes de Financiamiento Educativo, débiles y discontinuos procesos de formación docente continua y en servicio y la desigual distribución de recursos didácticos y tecnológicos para enseñar y aprender. Contra toda evidencia, desde estas posiciones, los actuales problemas escolares se interpretan como resultado de una crisis terminal del sistema educativo frente al cual es necesario que el Estado se retire de su sostenimiento, habilitando, así, lógicas de mercado que posibiliten a las familias (clientas y clientes) premiar espacios que satisfagan sus demandas de formación para sus hijas e hijos sin advertir las nuevas injusticias que se producen de este modo.

Las desigualdades educativas se encuentran desde los orígenes del sistema educativo, sin que por ello sean las mismas, pues han ido mutando al calor de diferentes procesos políticos y culturales, así como de desarrollos pedagógicos y didácticos. En este sentido, el asunto central es qué se hace con ellas y, en ese marco, cómo las abordamos en la actualidad, pues de ello depende que se puedan revertir, sostener y/o profundizar. Con la posdictadura se inauguró un proceso que, incluso con gobiernos de distinto signo político, procuró sostener como promesa de futuro la relación entre educación, derechos, democracia y comunidad. Con sus tensiones, contradicciones y limitaciones, dicha apuesta posibilitó una educación más democrática. Por ello, los actuales problemas educativos también pueden interpretarse, desde una perspectiva que considera a la educación como un derecho de los sujetos y una responsabilidad del Estado, como la convergencia de una pobreza creciente en un escenario de políticas de desfinanciamiento educativo, transformaciones sociotécnicas que impactan en los procesos de transmisión cultural y múltiples (y en ocasiones, antagónicas) demandas sobre qué y cómo enseñar. Frente a este escenario, el presente nos convoca, una vez más, a aunar esfuerzos para frenar lógicas selectivas que construyen futuros más desiguales. Ello requiere, junto al trabajo colectivo de las y los docentes en la escuela, de más y mejor Estado.



## *El presente nos convoca, una vez más, a aunar esfuerzos para frenar lógicas selectivas que construyen futuros más desiguales.*

### **Segunda coordenada: las transformaciones sociotécnicas alteran, pero no reemplazan la función escolar**

Actualmente, las y los estudiantes encuentran respuestas a muchos de sus interrogantes navegando por Internet y/o consultando con la inteligencia artificial (IA). Ello no se debe tanto al envejecimiento de los saberes escolares como sí al ritmo en que se multiplican actualmente los conocimientos y los múltiples modos de circulación que poseen. Esta situación coloca en jaque la tradicional representación sobre la escuela como templo del saber y de quienes enseñan como sus representantes. En este escenario, los modos de articular avances sociotécnicos y educación adquieren diferentes formas entre posiciones que implican un retorno a lógicas selectivas y otras, que se proponen renovar los modos de sostener la escuela y la enseñanza en función de sus desarrollos.

Entre los primeros, se produce un pasaje de la enseñanza a la instrucción. La escuela deja de ser un espacio para detener la mirada, estudiar al mundo e interrogarse sobre él con quienes lo habitan (docentes, estudiantes, familias), para transformarse en un ámbito donde se movilizan técnicas eficaces de

transmisión, independientes de la presencia de docentes. Prolifera, aquí, una agenda de negocios que ofrece “métodos de enseñanza” a Estados nacionales y provinciales con empresas que, en su “compromiso con la educación”, diagnostican la “catástrofe educativa” para vender recursos didácticos, métodos y programas que garantizarían mejores desempeños. En estos planteos, se reduce el potencial democrático de la escuela en tanto las y los estudiantes dejan de considerarse como productoras y productores de conocimiento (eso se aloja en las IA generativas) y la relación social puede verse mediada y hasta sustituida por entornos virtuales. Un ejemplo de ello se produjo en agosto de 2025, en una escuela de Santa Fe, donde se presentó a “ZOE”, la primera profesora creada con IA para interactuar con estudiantes en tiempo real vía correo electrónico, WhatsApp y videollamadas individuales. Otro ejemplo se encuentra en propuestas para virtualizar ciertos tramos de la escolaridad obligatoria realizadas por algunos funcionarios del gobierno nacional actual.

Frente a estas perspectivas educativamente reduccionistas, es posible proponer la incorporación reflexiva y crítica, es decir, no instrumental de los avances sociotécnicos. Esto supone, por un lado,

conocer y comprender cómo funcionan las tecnologías digitales, sus sesgos y las precauciones necesarias de tener con ellas. Por el otro, asumir que el lazo social, aunque puede construirse y/o sostenerse mediante soportes virtuales, requiere la presencia de los cuerpos, las miradas, los climas y todas las sensaciones que atraviesan las experiencias escolares. Por ello, en el futuro, aunque las transformaciones sociotécnicas alteren las dinámicas escolares, nada indica que, como sociedad democrática, podamos prescindir de la escuela ni de las y los docentes. En ella se habilitan experiencias comunitarias que alojan y construyen lazos entre sujetos diferentes que viven en una misma sociedad. Son los sujetos en comunidad, y no los individuos o las tecnologías digitales, quienes pueden construir alternativas a las desigualdades sociales. Y para ello precisan saberes, pero también valores forjados en interacciones sociales que promueve la escuela. Allí, las y los docentes son irremplazables en tanto representan la posibilidad de sostener diálogos intergeneracionales que abonen a múltiples lecturas e interrogantes sobre el mundo y los desafíos para construir una sociedad más justa.

### **Tercera coordenada: más Estado y menos mercado para sostener el derecho de aprender**

El incumplimiento de leyes de financiamiento educativo y del pago del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), junto a la introducción del *voucher* para subsidiar la demanda en escuelas de gestión pri-

vada y la desarticulación del Consejo Federal de Educación como ámbito para construir consensos públicos sobre qué y cómo enseñar, representan el retorno de lógicas selectivas que entienden a la educación como un asunto individual regido por las leyes de la oferta y la demanda. En este marco, la crítica a saberes relacionados con los derechos humanos, la Educación Sexual Integral (ESI), el cuidado del ambiente, el conocimiento sobre cómo funcionan las tecnologías digitales y la promoción de otros, relativos a la educación financiera y el emprendedurismo, debilita la relación entre democracia y derechos como fundamento de futuros más justos a la vez que fragmenta lazos sociales y fortalece un individualismo portador de mayor desigualdad.

Sostener la educación pública como un derecho requiere de más y mejor Estado, con políticas sociales y educativas que incrementen la inversión posibilitando mejorar salarios docentes, la permanencia y terminalidad de la escolaridad (la Asignación Universal por Hijo o las Becas Progresar son ejemplos de ello), sostener propuestas de formación continua, situada y en servicio y distribuir materiales didácticos y tecnológicos para enseñar y aprender. Es decir, más y mejor Estado implica, por un lado, una mayor eficiencia y pertinencia en el uso de los recursos públicos para sostener la educación pública como espacio democrático. Por otro lado, promover modelos pedagógicos que den centralidad a la enseñanza sin sobrecargar el trabajo docente y a los saberes epistémicos, sociales, culturales, tecnológicos que les permitan a las y los estudiantes leer, interpretar y actuar en el mundo de modo crítico, reflexivo y solidario.



*En el futuro, aunque las transformaciones sociotécnicas alteren las dinámicas escolares, nada indica que, como sociedad democrática, podamos prescindir de la escuela ni de las y los docentes.*

### Políticas que atiendan el derecho de enseñar y de aprender

Atender el derecho de aprender requiere sostener la apuesta en el presente por la centralidad del Estado en la construcción de un futuro educativo democrático. Ello implica:

► Políticas educativas que cumplan con el financiamiento educativo establecido: 6 % del PBI en la Nación y 35 % en la Provincia. De este modo, será posible avanzar en la construcción de adecuadas condiciones salariales, laborales, de infraestructura, institucionales, curriculares y didácticas. La disponibilidad de recursos didácticos, conectividad y dispositivos mejora los aprendizajes.

► Atender, en los modelos pedagógicos propuestos por las políticas educativas, lo que es posible sostener en la jornada laboral docente. Cuando ello no sucede, se intensifica y complejiza el trabajo docente y se debilitan las condiciones para aprender.

► Implementar dispositivos de acompañamiento y trabajo horizontal entre docentes y equipos técnicos ministeriales que posibiliten elaborar conjuntamente alternativas didácticas para los desafíos que se presentan en las aulas.

► Estabilizar las demandas de enseñanza. Produ-

cir cambios curriculares, organizativos e institucionales de modo permanente sin considerar los tiempos de apropiación en las escuelas incrementa el malestar docente y debilita los aprendizajes.

► Disminuir la cantidad de contenidos a enseñar e incrementar los tiempos para su apropiación atendiendo a lo informado recurrentemente en más de 60 evaluaciones estandarizadas implementadas durante los últimos 10 años.

► Evaluar menos y enseñar más. Poner el foco en las evidencias de aprendizajes (este no se ve, sobre él construimos hipótesis en función de lo que hacen o no con los saberes las y los estudiantes) y sus progresiones desplaza la centralidad de planificar, enseñar y reflexionar colectivamente sobre los aprendizajes de las y los estudiantes, intensifica el trabajo docente y reduce la escuela a un espacio para el control evaluativo, antes que para el estudio.

En este presente desigual, como docentes, tenemos el desafío de renovar la apuesta por una educación comprometida con la construcción de una sociedad más humanizada y justa. Esta apuesta, que es colectiva, requiere de políticas educativas que acompañen sus discursos sobre la relevancia de la educación, con recursos y condiciones que posibiliten garantizar el derecho de enseñar y de aprender. ●

