

Entre la escuela pública y el mercado de aprendizajes, reponer la centralidad de la enseñanza

Por Gonzalo Gutierrez (*)

Durante las últimas décadas, los sistemas educativos latinoamericanos se constituyeron en un terreno de disputa entre políticas organizadas sobre la base de principios muy diferentes entre sí: por un lado, las que otorgan al mercado un papel central en la regulación social y, por otro, las que consideran a la educación como un bien público que el Estado debe garantizar. En la política educativa del Gobierno nacional, actualmente priman las perspectivas promercado, las cuales analizaremos con la finalidad de comprender las actuales tensiones con quienes consideramos que la educación es un bien público sobre el que se asientan dinámicas democráticas de nuestra sociedad. Finalmente, propondremos la necesidad de fortalecer la enseñanza y el trabajo como modo de resistencia a dichas políticas.

Políticas de derecho educativo: logros, deudas y disputas

En Argentina, las apuestas por superar los rasgos selectivos de la escolarización se tradujeron en diferentes legislaciones, acuerdos federales y políticas curriculares durante la última década del siglo XX y las primeras del siglo XXI. En ellas se reconoció paulatinamente la educación como un derecho de las infancias y juventudes, se amplió la obligatorie-



(*)

Director de ICIEC-UEPC



dad escolar, se estableció la responsabilidad del Estado en el financiamiento educativo, se actualizaron contenidos y se incorporaron nuevas perspectivas de enseñanza relacionadas, por ejemplo, con la Educación Sexual Integral, el pasado reciente, la educación ambiental y la programación. Estas políticas se desplegaron durante gobiernos de diferente signo político en el marco de inestables condiciones socioeconómicas que afectaron las condiciones de vida de docentes y estudiantes. En dicho proceso, las deudas de igualdad han sido claras: no todas y todos culminan la escuela en los tiempos previstos, se sostienen y profundizan circuitos de calidad diferenciada, los resultados de las evaluaciones estandariza-

das reflejan profundas brechas en la apropiación de los saberes establecidos como derecho en función del tipo de ámbito (urbano-rural) y de gestión (pública-privada).

Frente a las deudas de igualdad, algunas perspectivas propusieron fortalecer las condiciones de escolarización, enseñanza y trabajo docente; otras convirtieron las dificultades de la escuela en argumentos para relativizar su centralidad, trasladar hacia individuos y familias la responsabilidad por la educación y justificar políticas de desfinanciamiento educativo. Sin embargo, cabe señalar que en Argentina, hasta fines de 2023, la posibilidad de volver prescindible a la escuela no había ocupado un lugar explícito

¿El debilitamiento de la escuela permite superar deudas educativas o conduce a una mayor fragmentación?

y articulado en la agenda del Gobierno nacional. En este sentido, las políticas educativas nacionales desplegadas desde entonces han combinado el mayor desfinanciamiento a la educación pública de las últimas décadas, el debilitamiento de la trama jurídica sobre la que se asienta nuestro sistema educativo y el ataque hacia todas las expresiones curriculares de reconocimiento hacia las diversidades de género, las memorias colectivas, la sensibilidad a cuestiones ambientales así como la empatía con otras especies, es decir, con el cuidado del mundo.

Frente a esta situación, nos preguntamos: ¿en qué consiste la propuesta de una sociedad sin escuelas y cómo se configuró históricamente? ¿Cómo se rearticulaban planteos desescolarizantes con orientaciones elaboradas desde organismos internacionales de crédito? ¿El debilitamiento de la escuela permite superar deudas educativas o conduce a una mayor fragmentación? ¿Por qué fortalecer la enseñanza puede constituir una forma de resistencia democrática a estas políticas?

La quimera de una sociedad sin escuelas

A comienzos de la década de 1970, se publicaron dos libros muy disruptivos: *La sociedad desescolarizada*, de Iván Illich, y *La escuela ha muerto*, de Everett Reimer. Ambos coincidían en que la escuela había dejado de cumplir una función democrática, criticaban el credencialismo escolar y proponían su reemplazo por “redes de oportunidades” (Illich, 1971, p. 108) que permitieran acceder a espacios de encuentro entre personas con determinadas habilidades, que fueran pares y se interesaran en los mismos problemas.

En su crítica, Illich sostiene que el sistema escolar se asienta en la creencia de que la mayor parte del saber es el resultado de la enseñanza sin considerar que las personas aprenden fundamentalmente fuera de la escuela (p. 67). Como alternativa, proponía su reemplazo por la creación de centros de enseñanza de habilidades u oficios, que serían evaluados por sus clientes (estudiantes y familias) y podrían ubicar-

se en bibliotecas populares o en fábricas. Allí se desplegaría la instrucción, se producirían relaciones entre pares con intereses similares y se otorgarían créditos educativos por los aprendizajes demostrados. Proponía, además:

Cada hombre, en cualquier momento y a un precio mínimo, podría identificarse ante una computadora con su dirección y su número de teléfono, indicando libro, artículo, película o grabación acerca de los cuales buscar un compañero con el cual conversar. En un plazo de días, podría recibir por correo la lista de otros que hubieran tomado recientemente la misma iniciativa. Esta lista le permitiría concertar por teléfono una reunión con personas que inicialmente se conocerían exclusivamente por el hecho de haber solicitado un diálogo sobre el mismo tema. (Illich, 1971, p. 74)

La radicalidad de sus planteos reside en el cuestionamiento de la escuela como espacio común de transmisión y, con ello, una serie de transformaciones profundas: de enseñar a instruir; la crítica al currículum común posibilita que existan tantas propuestas formativas como instituciones educativas; las titulaciones no requieren del aval del Estado, sino que estas las otorgan los individuos y el mercado; la individualización de las decisiones sobre qué, cuándo y dónde aprender (con docentes, instructoras e instructores, pares, etc.); y el desarrollo de mecanismos de financiamiento organizados en torno a la demanda. El planteo de Illich anticipó la potencia de las tecnologías digitales para producir encuentros entre personas alrededor de intereses compartidos. Actualmente, esa posibilidad amplía las oportunidades de intercambio, pero también refuerza circuitos fragmentados cuando los sujetos se relacionan exclusivamente con quienes comparten sus preferencias.

La renuncia a sostener un currículum común llevó a Illich y Reimer a proponer que las usuarias y los usuarios legitimen saberes y prácticas sin precisar instituciones estatales que regulen las certificaciones. El planteo de Reimer nos ayuda a comprender mejor este modo de pensar lo educativo:

Los educandos podrán elegir entre aprender en el trabajo o aprender a tiempo completo, qué habilidades quieren aprender, a qué edad utilizar los recursos educativos y cómo hacerlo. Esto presupone la existencia de un sistema de contabilidad educativa de por vida, administrado durante la niñez por los padres, que permitiría que el crédito educativo fuera acumulable y que, desde muy temprana edad, el educando tuviera poder de veto con respecto al empleo del mismo. (Reimer, 1971, p. 140)

De este modo, si determinadas habilidades se lo graban por la observación, la práctica y el intercambio con pares experimentadas y experimentados, la o el docente con título dejaba de ser la mediación exclusiva con el aprendizaje. En el modelo educativo de Illich y Reimer, organizado en torno a demandas individuales, se dejaba de garantizar el acceso a experiencias y saberes comunes y necesarios para vivir juntas y juntos en sociedad, comprender el mundo y adquirir herramientas para transformarlo.

Centralidad de los aprendizajes y desescolarización

En 2011, el Banco Mundial produce un documento de enorme trascendencia denominado “Estrategia 2020: Aprendizaje para todos”. Allí propone un desplazamiento conceptual: la enseñanza deja de ser la organizadora de los procesos de escolarización y es sustituida por los “aprendizajes” en plural (Pronko, 2025, p. 15). De este modo, la Estrategia 2020 condensa una tendencia en curso: la conversión de los resultados de aprendizajes medidos en evaluaciones

estandarizadas en indicadores privilegiados para valorar y gobernar los sistemas educativos y la reducción de la mirada sobre las funciones educativas de la escuela. Se invisibilizan, de este modo, aspectos relevantes de la escolaridad, relacionados con el aumento de las tasas de acceso y egreso educativo, la distribución más justa de saberes, el cuidado de las infancias y juventudes, su reconocimiento como sujetos de derecho, entre otras.

La centralidad otorgada a los aprendizajes prioriza a los individuos estudiantes y ya no a los individuos docentes y lo educativo deja de identificarse solo con la escuela pública para comenzar a incluir “todo el espectro de oportunidades de aprendizaje”, sean ofrecidas o financiadas por actores públicos, privados, religiosos, comerciales o sin fines de lucro (Pronko, 2025, pp. 15-16). En este cambio de perspectiva, la mirada sobre los aprendizajes prioriza la adquisición de capacidades individuales relacionadas con la empleabilidad, el emprendedurismo, la resiliencia y la adaptación a los cambios del mercado laboral. Para Pronko, se produce aquí una paradoja: se amplían los lugares, los proveedores y las modalidades en que se puede aprender, a la vez que se desinstitucionaliza parcialmente la educación.

El discurso de los organismos internacionales de crédito propone, de esta manera, una reconfiguración de la escuela pública que debilita su potencia democrática. En ella, el aprendizaje puede acontecer dentro o fuera de la escuela con actores que ofrecen otras oportunidades certificadas de aprendizaje; las plataformas median el acceso a contenidos sin la presencia de docentes; el financiamiento educativo acompaña las elecciones de la demanda; la respon-



sabilidad por los resultados se desplaza hacia instituciones e individuos; y la priorización de los aprendizajes a resultados individuales, medibles y separados de las condiciones institucionales y laborales de las y los docentes contribuye al debilitamiento de la enseñanza. Este pasaje de la educación hacia el aprendizaje fue caracterizado por Biesta mediante el concepto de “aprendización”, refiriéndose a la expansión de un lenguaje centrado en “entornos de aprendizaje”, “facilitadores de aprendizaje” y “aprendizaje permanente”, que tiende a individualizar los procesos educativos y a desplazar las preguntas sobre qué se enseña, para qué se lo hace y qué relaciones institucionales hacen posible esa transmisión (Biesta, 2026, pp. 98-99).

La desescolarización: entre la ingenuidad y la mercantilización de la educación

La noción de “aprendizaje para todos” permitió a los organismos internacionales orientar su financiamiento hacia asociaciones público-privadas, plataformas virtuales de formación y mercados de formación. En sus propuestas, la escuela no desaparece, pero pierde su condición de institución común y comienza a convivir con circuitos diferenciados de instrucción, acreditación y consumo educativo a los que se puede acceder mediante ingresos individuales o la obtención de nuevos modos de financiamiento estatal. En este sentido, es posible sostener que la relación utilitaria, individualista y de mercado desarrollada por los organismos internacionales se articula con algunos dispositivos desescolarizantes: la pluralidad de espacios formativos, la elección individual, el financiamiento de la demanda y la separación entre enseñanza, aprendizaje y acreditación.

En Argentina, las perspectivas educativas mercantilistas critican con fuerza a la escuela y su función social. En dicho marco, se señala que en ella se enseñan conocimientos “poco útiles y viejos”, se coarta la libertad de elección de estudiantes y familias, se imponen valores en nombre de un currículum común y, en función de los desempeños obtenidos en evaluaciones estandarizadas, se “aprende poco”. En estas críticas, se reduce la función de la escuela a la

instrucción y, con ello, se promueve una concepción individualizada del aprendizaje; se transforma la enseñanza en *coaching* (Collet y Grinberg, 2022, p. 19); se concibe a los sujetos como empresarias de sí mismas y empresarios de sí mismos (emprendedoras y emprendedores), responsables del destino de una vida en la que deben actualizar continuamente sus capacidades para conservar su empleabilidad. De este modo, la escuela se vuelve sustituible por cualquier proveedor capaz de ofrecer contenidos, entrenamiento y acreditación.

Sin ir más lejos, en Argentina, las perspectivas mercantilistas orientan la política educativa nacional desde fines de 2023 y se encuentran en la base del proyecto de Ley de Libertad Educativa que produce una particular articulación entre planteos desescolarizantes y orientaciones realizadas por organismos internacionales. El proyecto asigna a las jurisdicciones la responsabilidad principal por el financiamiento de la educación básica y concentra en la nación funciones de regulación, coordinación y asistencia técnico-financiera. Define a la familia como agente primario y al Estado como subsidiario; reconoce la educación domiciliar y virtual; separa la instrucción de la escolarización mediante la acreditación estatal de aprendizajes producidos en ámbitos alternativos a la escuela; habilita a que las escuelas, atendiendo contenidos mínimos comunes, elaboren su propio currículum; incorpora, como función de las escuelas de gestión estatal, la selección, evaluación y continuidad docente; y permite implementar mecanismos de financiamiento de la demanda mediante vales, bonos, becas o créditos fiscales. Es decir, con este proyecto, se sustituye el sistema educativo



La enseñanza en una escuela pública y obligatoria constituye un límite para perspectivas mercantilistas.

nacional por un conjunto de sistemas educativos provinciales no articulados entre sí.

En esta concepción, la escuela deja de ser considerada la principal forma institucional mediante la cual se materializa el derecho social a la educación, para convertirse en una alternativa más entre diversos ámbitos de instrucción con acreditación legítima y se desarma la posibilidad de contar, como sociedad, con una educación común. En esta reconfiguración, se generan circuitos educativos diferenciados de calidad según las elecciones y los recursos de cada familia y se produce una fragmentación profunda del acceso a los saberes más relevantes de la sociedad: para las y los más pobres, la escuela pública; para quienes cuentan con recursos económicos, el acceso a los saberes y experiencias de formación rentados.

Por contrapartida a estas propuestas, podemos encontrar posiciones que conciben a la educación como derecho humano universal y a la relación pedagógica como parte del patrimonio inmaterial de la humanidad (UNESCO). En ellas se plantea que la escuela integra la infraestructura de lo común (Dussel, 2022) al movilizar, a través de la enseñanza, fuerzas y valores que sostienen la vida compartida en nuestra sociedad mediante el encuentro entre generaciones; la construcción de lazos sociales que posibiliten vivir en comunidad; el acceso a otros mundos sociales, históricos y tecnológicos; y el desarrollo de la empatía con diversas formas de vida.

La enseñanza como resistencia democrática

Los intentos de debilitar a la escuela como espacio común de encuentro entre generaciones participan de un doble movimiento. Por un lado, se inscriben en una nueva agenda de negocios donde la rentabilidad no

consiste principalmente en privatizar las instituciones educativas, sino más bien en proveer ámbitos de instrucción con certificación del mercado equivalentes a las del Estado. Por otro lado, procuran desarmar el tiempo y espacio común de encuentro entre sujetos producido en la escuela debido a que la enseñanza en una escuela pública y obligatoria constituye un límite para perspectivas mercantilistas. Porque allí se ponen a disposición saberes con independencia de la capacidad de pago, se trata el conocimiento como herencia común y no como una mercancía; se reúne a sujetos diferentes alrededor de experiencias compartidas; se abre la posibilidad de producir comunidad; se despliegan dispositivos de escucha, cuidado y acompañamiento a las infancias y juventudes; se promueven apropiaciones de saberes relevantes para comprender el mundo; y, en conjunto, se producen experiencias con efectos en las subjetividades que no pueden determinarse ni anticiparse. Allí reside una de las razones por las cuales la enseñanza incomoda las racionalidades obsesionadas por la búsqueda de resultados medibles y previsible para el control social.

Por ello, la forma de resistencia más democrática frente a perspectivas educativas mercantilistas consiste en fortalecer la enseñanza con mayor financiamiento educativo, disminución de la carga burocrática que pesa sobre las y los docentes y elaboración de dispositivos de acompañamiento pedagógico institucionales. Es preciso, además, que la actual subordinación de la enseñanza a la racionalidad tecnocrática de metas e indicadores ceda paso a la centralidad del trabajo con el acervo de saberes culturales, sociales, históricos y tecnológicos que tenemos a disposición. Se trata de generar condiciones para que la escuela se fortalezca como un espacio de encuentro entre maestras, maestros y aprendices, un ámbito de estudio, un tiempo para el cuidado de las nuevas generaciones y la construcción de un futuro común más justo. ●