

MITOMANÍAS DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

**CRÍTICA DE LAS FRASES HECHAS, LAS MEDIAS
VERDADES Y LAS SOLUCIONES MÁGICAS**

**ALEJANDRO GRIMSON
EMILIO TENTI FANFANI**

Índice

Agradecimientos	13
Introducción	15
1. Mitos de la decadencia educativa	25
<i>Todo tiempo pasado fue mejor, 29. Si recuperamos la escuela de hace cien años, la Argentina será una potencia, 32. Las pruebas PISA muestran que toda la educación está mal, 35. La educación pública igualaba, 37. A la escuela pública de antes asistían todos, ricos y pobres, 38. La escuela del pasado incluía a todos y había menos deserción escolar, 41. La educación de antes era de mayor calidad, 44. Antes había orden y disciplina, 47</i>	
2. Mitos sobre los alumnos	51
<i>A los alumnos de hoy no les interesa nada, 55. Los pobres no pueden aprender, 58. La culpa de todo la tiene la familia, 60. Los padres de hoy no colaboran con la escuela, 63</i>	
3. Mitos sobre los docentes	67
<i>Lo que falta es vocación, 71. El docente Superman, 74. Hay que profesionalizar a los docentes, 75. Los docentes se están proletarizando, 78. La docencia es una ocupación cada vez menos prestigiosa en la sociedad, 80. La docencia es un oficio para mujeres, 81. Los maestros trabajan poco y tienen muchas vacaciones, 83. Hay que tomarles examen a los maestros, 85. Sólo las empleadas domésticas y los pobres quieren ser docentes, 88. A los docentes hay que pagarles por rendimiento, 90. La culpa la tienen los sindicatos, 92</i>	

4. Mitos sobre lo que la escuela debe enseñar	97		
A la hora de decidir sobre los contenidos escolares, todo es relativo, 101. Las culturas populares son tan valiosas como el programa escolar, 103. Hay que adecuar la escuela a las demandas del mercado de trabajo, 106. A los pobres hay que enseñarles oficios, educarlos para la vida y el trabajo, 111. La función principal de la escuela es formar en valores, 116. Lo importante es desarrollar la conciencia crítica, 118. No hay nada que transmitir, porque el conocimiento rápidamente se vuelve obsoleto, 120. La política no debe entrar en el aula, 124			
5. Mitos sobre la autoridad, el orden, la disciplina y la violencia escolar	127		
La escuela ya no es un templo del saber, 131. El maestro ya no tiene autoridad, 133. Los alumnos de hoy tienen demasiados derechos y pocos deberes, 136. Ya no hay disciplina en las instituciones escolares, 138. La escuela es como la cárcel, limita la espontaneidad y la libertad del niño, 140. Hay demasiado autoritarismo en la escuela, 142. Cada vez hay más violencia en las escuelas, 144. Las escuelas públicas son las más violentas, especialmente las de sectores bajos. La escuela privada viene zafando, 148. La crisis de autoridad de la escuela empieza en las familias, 152			
6. Mitos sobre la escuela pública y privada	155		
Las escuelas privadas son mejores que las públicas, 159. Carece de importancia que crezca la inscripción a escuelas privadas, 162. Cada escuela debería tomar sus propias decisiones sin interferencias del Estado, 164			
7. Mitos sobre la educación y la igualdad	167		
La escuela es el mejor medio de ascenso social, 171. La escuela debe premiar y castigar según el esfuerzo, 173. Más acceso al sistema educativo siempre implica más igualdad, 175. Masividad y calidad son dos términos irreconciliables, 176			
8. Mitos sobre las soluciones mágicas para la educación	179		
Todo se resuelve con educación, 183. Sigamos el ejemplo chileno, 187. Para mejorar la educación hay que evaluarla, 189. En la sociedad (y por lo tanto también en el sistema educativo) todo tiene que ser participativo, 194. Las computadoras e internet deshacen lo que la escuela hace, 196. La escuela educa, pero el enorme poder de los medios deshace sus logros, 198. Con las nuevas tecnologías se resolverán los problemas de la educación, 201			
9. Mitos sobre el presupuesto y el federalismo	205		
O bien todo se resuelve en Pizzurno o bien la educación básica es competencia exclusiva de las provincias, 211. Existe un sistema integrado de educación en el ámbito nacional, 215. La educación mejora si se invierte más, 217. El gasto en educación es ineficiente, 219			
10. Mitos sobre las universidades	223		
Las universidades europeas son muy superiores a las argentinas, 227. Hay que mejorar la posición argentina en los rankings internacionales, 228. Los años sesenta fueron la época dorada de la universidad argentina, 231. La universidad por sí misma genera oportunidades de movilidad ascendente, 234. A la universidad sólo accede una pequeña elite, 235. El ingreso irrestricto a la universidad garantiza la igualdad de oportunidades, 236. La autonomía de las universidades debe ser absoluta, 239. Las universidades necesitan adecuarse a la evaluación y la demanda, 241			
Agenda para el futuro: cierre y aperturas			243
Referencias bibliográficas			257



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 PISA¹ 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 paraí-

1 PISA (Program for International Student Assessment) es un Programa Inter-

nacional 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.

so 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.



**Si recuperamos la escuela de hace cien años,
la Argentina será una potencia**

**Antes se enseñaba y se aprendía en serio. Debemos
recuperar ese pasado para conquistar nuestro
futuro.**



Este mito soslaya una cuestión fundamental. Los objetivos de la escuela han cambiado a lo largo del tiempo porque ha cambiado lo que la sociedad y el Estado demandan del sistema educativo. Los sistemas escolares tienen la edad de los Estados modernos y su racionalidad se explica por su función eminentemente política de construcción de ciudadanía. La escuela moderna, como ha mostrado Juan Carlos Tedesco, fue fundada para construir al ciudadano moderno y dotarlo de una identidad nacional. En la Argentina, durante la segunda mitad del siglo XIX y en especial con la Ley 1420, de 1884, el diseño del sistema educativo se propuso convertir a los

habitantes originarios, mestizos y a los inmigrantes en miembros de esa nueva configuración política que se estaba gestando. El mismo proceso ocurrió en Francia, Italia y la mayoría de los países de América Latina. En sus orígenes, la educación primaria no era tanto un derecho como una obligación, un imperativo que las elites gobernantes impusieron para conformar al ciudadano de la nación en construcción.

Este modelo no carecía de tensiones. Y si bien Sarmiento fue su principal difusor, su visión no era la única y ni siquiera la dominante: la propuesta de Alberdi, por ejemplo, era invertir en obras públicas e infraestructura antes que en educación, porque entendía que el progreso social tenía efectos educativos. En aquella época esto se denominaba “educación de las cosas”, espontánea. Por otra parte, Bartolomé Mitre consideraba más necesaria la educación de una elite para construir y reproducir una clase política, antes que la educación de la población en su conjunto. La propuesta escolar que defendía Sarmiento terminó imponiéndose, no sólo en la Argentina, sino en casi toda América Latina. Y como por lo general los vencedores escriben la historia, tienden a olvidar las otras opciones que tuvieron peso e injerencia en su momento. Lo que finalmente sucedió se presenta como inevitable o “natural”.

La universalización de la educación primaria, sin embargo, tomó su tiempo: la tasa de asistencia escolar se duplicó entre 1869 y 1914, al pasar del 26 al 56%, pero recién en 1980 comenzó a superar el 93%, y en 1991 alcanzó el 97% (de acuerdo con Juan Carlos Tedesco y Alejandra Cardini). El modelo sarmientino era de matriz francesa en su visión curricular de construcción de homogeneidad cultural, y anglosajón desde el punto de vista administrativo, dado que el gobierno de las escuelas quedaba en manos de los poderes locales. Con los procesos de modernización, ese modelo perdió capacidad de responder a las nuevas demandas sociales. Entre múltiples aspectos, la percepción “libresca” que algunos sectores populares tenían de la cultura fue un resultado de la incapacidad del proyecto “culto” para incorporarlos. Posteriormente, las clases dominantes comenzaron a privilegiar “las funciones económicas” del sistema escolar. La inversión en educación pública se justificaba en la medida en que producía los recursos humanos necesarios para sostener la productividad y el crecimiento de la economía. La educación dejó de pensarse como un gasto y pasó a ser considerada una inversión

planificada en función de la demanda de mano de obra dictada por los planes de desarrollo económico.

En línea con la dictadura de 1976, el neoliberalismo de los años noventa resultó fatal para cualquier proyecto de educación pública. La descentralización vertiginosa de la educación primaria y secundaria hacia las provincias, basada más en cuestiones económicas que educativas, el achicamiento del salario docente y sus desigualdades regionales, los cambios no consensuados en la estructura del sistema escolar (entre ellos, la división entre educación general básica y polimodal) y las concepciones de la evaluación de la calidad educativa culminaron con el despliegue de conflictividades nunca antes vistas; por ejemplo, que no hubiera clases durante un año en algunas provincias (como sucedió en Corrientes en 1999).

La pregunta de si la escuela de hoy es mejor, igual o peor que la escuela de antes presenta varios problemas. Ni la Argentina de hoy es la Argentina de ayer, ni la escuela de ayer puede valorarse según los criterios de hoy. En la actualidad, la sociedad espera de ella cosas que no esperaba hace cien años. Mientras la escuela de las primeras etapas del desarrollo del Estado-nación argentino buscaba reducir las diversidades étnicas, culturales y lingüísticas inculcando en la población un denominador común, es decir, una lengua (el castellano), una "historia" y una "geografía" oficiales que consideraba necesarias para construir una identidad nacional que trascendiera las pertenencias de origen, hoy predominan otras expectativas. Se espera que la escuela contribuya a la formación de "recursos humanos", a la inserción social y a difundir los valores necesarios para la convivencia democrática. Más aún, en las sociedades que tienen vocación de reducir las desigualdades, la educación pública se plantea un objetivo crucial: impedir que los hijos de los más pobres queden condenados a lo más bajo de la pirámide social. Así, una educación de calidad para todos aparece como una meta decisiva si lo que se desea es quebrar el determinismo social.



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.

« Los maestros trabajan poco y tienen muchas vacaciones
« Los docentes son unos privilegiados: trabajan cuatro horas y tienen más días de descanso que el resto de los asalariados. »»

Sería bueno que quienes comparten esta creencia tuvieran ocasión de pasar una semana al frente de tres o cuatro grupos de treinta o más adolescentes que cursan estudios en diversos establecimientos escolares. Es muy probable que luego de esa experiencia cambien de opinión. El trabajo docente es *un servicio personal particularmente intensivo* que requiere no sólo un conocimiento especializado sino también una serie de cualidades personales como la paciencia, el control de las emociones, la perseverancia, la capacidad de improvisación, la creatividad y otros rasgos de personalidad que se convierten en competencias laborales. El docente invierte su conocimiento y además todo lo que él es, incluso su propio cuerpo, pues la relación con los alumnos se juega en un cuerpo a cuerpo que produce fatiga psíquica y física. Prueba de eso es la elevada presencia de diversas patologías en el colectivo docente, como el *burnout*, particularmente frecuente en la mayoría de los países de Occidente. Este síndrome se asocia con el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal.

Estas situaciones reconocen su origen en factores personales como el altruismo, el idealismo, un alto grado de empatía e identifi-

cación con las personas a quienes se presta el servicio, la baja autoestima, etc. A esto se suman aspectos contextuales, relacionados con el marco organizacional del trabajo. Así, pueden ser fuente de mucho desgaste y agotamiento la exposición sistemática y prolongada a las miserias y el sufrimiento, el dolor, el hambre, la inseguridad y la violencia, muy frecuentes en ciertas poblaciones explotadas y excluidas; desarrollar la tarea cotidiana en infraestructuras precarias, sin apoyo de otros profesionales como psicopedagogos, mediadores, animadores culturales o asistentes sociales; la sobrecarga laboral, el desfase entre expectativas y demandas sociales y capacidad para satisfacerlas, los conflictos interpersonales, las retribuciones, los estímulos y apoyos escasos o insuficientes, la excesiva burocratización que enfatiza las formalidades y la racionalidad instrumental en desmedro del logro de los fines, etc. Estas situaciones son mucho más habituales justamente en aquellas actividades que, como la docencia, tienen un fuerte componente “vocacional” y se despliegan en el marco de interrelaciones personales intensas. No hay que olvidar que en el aula “se sienten y padecen” todas las miserias sociales y que, por tanto, los maestros deben poner el cuerpo en situaciones extremadamente difíciles, complejas y en gran parte imprevisibles.

Por otro lado, el trabajo docente mismo presenta una complejidad particular en la medida en que, lejos de limitarse a resolver problemas de rutina con abundancia de recursos, debe afrontar el constante surgimiento de nuevos desafíos, que conciernen tanto a las cambiantes características culturales, sociales y emocionales de los alumnos como a las mutaciones del conocimiento y la tecnología. Así, los niños y adolescentes cultivan códigos específicos de reconocimiento en lo que hace al lenguaje y las jergas, los consumos culturales, las fantasías y los intereses, las formas de presentación, las identificaciones, todos aspectos sujetos al devenir del tiempo y las modas. Se renuevan también, a un ritmo vertiginoso, los dispositivos comunicacionales a los que tienen acceso. En cuanto a los contenidos curriculares, cabe un ejemplo esclarecedor: la reforma educativa del menemismo sustituyó las viejas materias de geografía e historia por una nueva unidad curricular denominada “ciencias sociales”. Este solo hecho trajo aparejada la desvalorización del saber de miles de profesores de geografía y de historia, quienes se vieron obligados a “enseñar lo que no sabían”. Todo esto, sin duda, plantea dilemas para los cuales no hay libreto prefijado.

Por añadidura, y a diferencia de lo que sucede en los países más desarrollados, proporciones significativas de docentes argentinos trabajan en dos o más establecimientos. Es el caso de casi la mitad de los docentes de educación básica (45%), y no constituye un dato menor que ese índice ascienda al 57% en el secundario. Más aún, en ese nivel el 18% de los docentes declara trabajar en tres o más establecimientos. No hay que ser sociólogo para imaginarse las dificultades que entraña desplazarse en el espacio urbano entre zonas alejadas o mal conectadas, en diversos horarios y con el agregado de tener que interactuar con un número considerable de alumnos, que en el caso de los profesores de enseñanza secundaria puede llegar a doscientos o incluso más. Bastarían estos datos para romper con el mito de la docencia como trabajo “fácil”.



Hay que tomarles examen a los maestros

Hay que clasificar y evaluar el desempeño de los maestros. No son todos iguales: hay que premiar a los mejores y castigar a los incapaces.



En América Latina, primero se sospechó de la escuela, y así comenzaron a aplicarse pruebas nacionales e internacionales de aprendizaje a estudiantes de educación básica. Los resultados demostraron que los años de escolaridad no se corresponden con los conocimientos efectivamente desarrollados por los estudiantes. Desde hace por lo menos dos décadas se ha comenzado a sospechar de la calidad de los docentes, y varios países (Chile, Perú, Ecuador) evalúan sus conocimientos y su desempeño en las aulas. Un ministro de Educación durante la gestión de Carlos Menem llegó a sugerir que se aplicarían a los maestros las mismas pruebas que se habían aplicado a los alumnos en 1992. Felizmente, su propio equipo de colaboradores lo convenció de lo inoportuno de la propuesta.

Digamos ante todo que la tarea docente se asemeja a una *performance*, es decir, a una práctica cuya racionalidad no se agota en un producto. Además, exige la presencia y la participación de otros (en este caso, los alumnos y sus familias). El trabajo del docente se pa-

rece al del artista intérprete (como el pianista o el actor de teatro). Desde este punto de vista, la virtud o la calidad de su desempeño radica en la ejecución y en la actuación y no en el producto.

¿Y cuál es la capacidad (o “competencia”, si seguimos los dictados de la moda) que distingue a los ejecutantes virtuosos? La capacidad de comunicar, que se convierte así en un contenido central del trabajo. Algunos tienden a creer que “el producto” de ese trabajo es el rendimiento del alumno (medido a través de pruebas) al finalizar un año o ciclo escolar, como si estos “resultados” pudieran imputarse mecánicamente al desempeño de cada profesor, o a la suma de todos ellos (pero ¿qué sumáramos y cómo?, ¿sacaríamos un promedio?, ¿lo que uno suma otro lo resta?). Por otra parte, es legítimo preguntarse: ¿cómo se hace para medir y evaluar la pasión, la curiosidad, la creatividad, el sentido crítico en relación con el conocimiento y la cultura que es capaz de producir un maestro en sus estudiantes? Sólo “el público” de la escuela (los alumnos y sus padres) está en condiciones de formular un juicio de valor al respecto, simplemente porque “están allí”.

“Si pagas manías, sólo atraerás monos como empleados.” Admitamos que la afirmación no es un ejemplo de corrección política, pero antes de condenarla es preciso aclarar al lector que fue pronunciada por el líder del sindicato docente de Finlandia, país de moda por sus resultados en las evaluaciones PISA. Con esta frase quería denunciar la confianza en las supuestas virtudes de las evaluaciones de los docentes, como políticas aisladas, que terminan por ubicarlos en el banquillo de los acusados. El líder finlandés denunciaba a quienes buscan ganancias políticas de corto plazo haciendo de los docentes los chivos expiatorios de la mala calidad de la educación. Esas evaluaciones, que se proponen como “castigo colectivo” y buscan avergonzar a los profesores, terminarán destruyéndolos. En realidad, muchos buscan justamente eso: limitar al mínimo la fuerza colectiva de ese actor social. De allí el ataque sistemático a las organizaciones sindicales del sector.

En la autodenominada “Cumbre Internacional de Profesionales de la Enseñanza”, que se llevó a cabo en Ámsterdam el 13 y el 14 de marzo de 2013, nadie se opuso a la evaluación de los profesionales de la educación. En ese encuentro, se le adjudicaron dos objetivos específicos, que pueden recibir diferente énfasis: el primero es la mejora profesional (en la medida en que los resultados se orienta-

rían a diseñar políticas y planes de profesionalización); el segundo es “responsabilizar” al docente de los resultados de su trabajo. En este caso, se trata de realizar la evaluación en un marco en el que se definan con precisión sus consecuencias para la carrera del profesorado. El primer objetivo apunta a mejorar las calificaciones y condiciones del trabajo docente. El segundo, a establecer premios y castigos en términos de salario y carrera. La mayoría de los expertos consideró que los docentes debían participar en la definición de los criterios y mecanismos de evaluación y en que estos debían ser multidimensionales, dada la complejidad del trabajo y de los propósitos de la enseñanza. Por lo tanto, resulta absurdo medir las competencias y cualidades profesionales de los docentes mediante un examen.

Por otro lado, no es una tarea sencilla definir qué es una “buena enseñanza”, dado que el aprendizaje debe incluir no sólo las habilidades cognitivas –esto es, conocimientos y competencias–, sino también cualidades relacionales o sociales y también la capacidad de autorreflexión. Y puesto que la enseñanza se despliega en el aula, es allí donde hay que mirar para poder evaluar la calidad profesional del maestro. El problema surge cuando hay que estandarizar estas observaciones para construir clasificaciones de colectivos numerosos de docentes; por ejemplo, en el ámbito nacional o provincial. Los “observadores” deberían estar preparados para “mirar” y evaluar las mismas cosas si pretenden luego establecer comparaciones y extraer conclusiones, lo cual no es nada fácil. En este sentido, la autoevaluación de los docentes en el marco de cada institución resulta más realista y eficaz por varias razones. La primera es que favorece la reflexividad colectiva, la segunda es que estará relacionada con objetivos y planes institucionales, y la tercera es que los resultados pueden tener efectos sobre el modo de hacer las cosas en el aula, y contribuir a corregir errores, definir planes de formación profesional y favorecer el trabajo cooperativo entre el equipo docente y los directivos. También sería interesante analizar las experiencias de Noruega y Suecia, donde se realizan encuestas para conocer las opiniones y valoraciones de los padres y los estudiantes sobre lo que consideran importante evaluar del trabajo de los profesores.

Para concluir, es difícil no estar de acuerdo con Andreas Schleicher (ni más ni menos, el principal responsable del programa PISA) cuando afirma: “La conclusión es que los sistemas de evaluación do-

cente eficaces son complejos y costosos. Pero si los países lograran hacer de la docencia una opción profesional atractiva que invite a los mejores candidatos, si proporcionaran formación inicial de alta calidad y buen asesoramiento, y si los profesores trabajaran con autonomía en una cultura colaborativa y con líderes escolares eficaces, si los países ofreciesen a los profesores un desarrollo profesional eficiente y estructuras de carrera atractivas y se los involucrase en el diseño e implantación de la reforma educativa y la innovación, entonces las evaluaciones docentes eficaces marcarán la diferencia". Como se ve, son muchas las condiciones para que la evaluación docente tenga un propósito claro y resultados efectivos, pero se trata de condiciones insoslayables para evitar que la evaluación de los docentes se convierta en una política aislada de la que se esperan resultados milagrosos.



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 so-

ciudad 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.



Las escuelas públicas son las más violentas, especialmente las de sectores bajos. La escuela privada viene zafando

Las escuelas públicas, en especial las de zonas más desfavorecidas, están atravesadas por problemas serios de violencia, mientras que en las privadas prevalece el clima de disciplina y concordia propio de la escuela de antes.



La oposición mitológica entre escuelas “públicas” y “privadas” reaparece aquí con toda su fuerza. En su versión relacionada con la violencia, el mito afirma que esta sería, en todo caso, un problema de las escuelas públicas –en particular las de las zonas más desfavorecidas–, mientras que las escuelas privadas, por el contrario, estarían libres del flagelo. A esta oposición subyace la asociación espuria entre nivel socioeconómico y sector educativo, fundada sobre una distinción social y de clase. Los pobres –que serían la clientela de la “escuela pública” en su versión mitológica– serían “violentos” y resolverían sus problemas a trompadas, puntazos o tiros, mientras que los sectores medios –que concurrirían a la versión igualmente mitologizada de la “escuela privada”– habrían aprendido a resolver sus problemas de forma más “civilizada”. Ambas actitudes, por lo tanto, tendrían como consecuencia distintas clases de escuelas y distintos niveles de “violencia”.

Las investigaciones realizadas en el marco del ONE por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas muestran lo siguiente: si se comparan sectores o clases sociales, no se registran diferencias significativas respecto al número de estudiantes que dicen haber sido víctimas de algún episodio de violencia entre alumnos. Asimismo, las estudiantes de escuelas de gestión estatal y privada no presentan diferencias significativas en cuanto a episodios de los que hayan sido víctimas o que hayan presenciado. Por otro lado, la dis-

criminación en cualquiera de sus formas (por color de piel, por religión, por la condición de inmigrante, por preferencias musicales, futbolísticas o de vestimenta) ocupa un lugar central en los relatos de los alumnos de ambas jurisdicciones y de escuelas tanto públicas como privadas.

La investigación realizada por Unicef y FLACSO Argentina, por su parte, señala que, si bien entre los encuestados de las escuelas de gestión privada se cree que en las escuelas públicas la violencia es un problema (otro ejemplo de cómo divergen la experiencia directa y la mediada), la evidencia muestra que no hay diferencias significativas en los niveles de violencia sufrida, reportada o temida en las escuelas de uno y otro sector.

Ahora bien, lo que en ocasiones puede variar según la condición pública o privada de la escuela es el tipo de violencia reportada con mayor frecuencia o que es objeto de una preocupación más intensa. Así, según los estudios realizados en el marco del ONE, en el nivel EGB3 de las escuelas públicas tienen mayor peso relativo las amenazas de daño y los golpes y lastimaduras, mientras que en las privadas pesan más las amenazas o lesiones perpetradas por patotas y el robo por la fuerza o mediante amenazas (aunque nuevamente las diferencias se diluyen en el nivel Polimodal). En las escuelas de gestión pública predomina una concepción de violencia más ligada a la fuerza física, mientras que las definiciones de violencia más amplias –que incluyen discriminación, maltrato y hostigamiento– se extienden entre los docentes, directivos y padres de las escuelas de gestión privada. En las escuelas de clase media alta –como mostró Kornblit– se mencionan con mayor frecuencia las agresiones verbales, un alto grado de exigencia por parte de los alumnos hacia los adultos, la escasa motivación para la tarea o la falta de cuestionamiento de las normas establecidas; en las escuelas de clase media se hace hincapié en las manifestaciones de violencia dirigidas principalmente a la institución escolar, las conductas de agresión verbal, el “ruido” permanente, la segmentación entre grupos de alumnos y el importante cuestionamiento a las normas institucionales. Y en las escuelas de clase baja se menciona la violencia dirigida principalmente a las personas y los ataques a la propiedad privada, las agresiones físicas y verbales y los robos. Sin embargo, y pese a estas diferencias, los niveles de violencia reportados por todos los actores son comparables, y la idea de que

las escuelas “privadas” son vividas como menos violentas que las públicas se muestra como lo que en realidad es: un mito.

Otro dato interesante de la encuesta de Unicef y FLACSO surge cuando se les pregunta a las madres de familia de sectores urbanos pobres cuál es su opinión sobre el trato que cada alumno recibe en la escuela, tanto de parte de los otros alumnos como de los docentes en tanto responsables del ejercicio de la autoridad. En este segundo caso, el trato igualitario tiene que ver no sólo con el respeto a la diferencia, sino también con las oportunidades de aprendizaje cuando están en juego instancias concretas del trabajo escolar (dictado de clase, explicaciones, respuesta a preguntas o inquietudes de los alumnos, administración y calificación de exámenes, etc.). Aquí, “el trato no igualitario” puede estar relacionado con la atención que los docentes prestan a cada alumno, la predisposición a atender situaciones de dificultad, y las clasificaciones y expectativas de los docentes respecto del desempeño presente y futuro de sus estudiantes. En este caso, un trato no igualitario, además de vulnerar derechos, puede asociarse al fenómeno de las profecías autocumplidas (tradicionalmente conocidas como “efecto Pigmalión”).

Sólo el 6% de las madres encuestadas afirman que sus hijos no son tratados igual que los demás. Como la pregunta es genérica, es difícil saber quiénes son los que no respetan la norma de la igualdad en el trato, pero es probable que cuando las madres opinan se estén refiriendo al trato que sus hijos reciben de los maestros y profesores. Si bien lo que aquí se mide no es un fenómeno objetivo sino una percepción, cabe suponer que se trata de una percepción fundada, ya que las madres por lo general están más informadas sobre la calidad de las relaciones sociales en la escuela y en especial sobre el trato que reciben sus hijos que sobre otras dimensiones más técnicas de la vida escolar (métodos pedagógicos empleados, sistemas de evaluación, contenidos desarrollados, etc.).² Vale agregar que, cuando se interroga a los adolescentes, el

resultado es análogo, es decir, que sólo el 6% considera que no es tratado igual que los demás en el establecimiento educativo que frecuenta.

La imagen que arrojan estos y otros estudios de largo alcance en cierta medida contrasta con la dramaticidad que transmiten los episodios de indisciplina y violencia escolar que periódicamente aparecen en los medios masivos de comunicación. En todo caso, para no realizar generalizaciones apresuradas, conviene redimensionarlos a la luz de los estudios sociológicos. Es cierto que ningún porcentaje “frío” tiene la misma capacidad de movilizar emociones (indignación, impotencia, miedo, tristeza, rabia, etc.) que presenta un caso de violencia en la escuela. El caso se “hace ver”, es “caliente”, mientras que el dato es parte de un cálculo que sólo apela al razonamiento. Es obvio que como producto mediático, el caso tiene mucho más valor que el porcentaje, en la medida en que es más rentable en términos de audiencia y repercusión. Sin embargo, para mantener el equilibrio es preciso reconocer que el caso concreto dice cosas sobre las cualidades de un fenómeno que el porcentaje, por ser una relación, no puede decir. Pero para hacerse una idea del fenómeno como hecho social es preciso compensar la información del caso con la que proveen las cifras. Estas muestran la propiedad de un conjunto (una escuela, las escuelas de un barrio o distrito escolar, todo el sistema escolar, etc.), mientras que el caso, por su naturaleza misma, no permite la generalización.

Por último, el trato mayoritariamente igualitario que reciben los alumnos en los establecimientos escolares también es un elemento positivo en términos de la calidad de la oferta educativa. Sin embargo, esta actitud cobra una nueva dimensión a la luz de un hecho cada vez más evidente: los establecimientos escolares tienden a ser más homogéneos desde el punto de vista del origen social de sus alumnos. Si esto fuera en efecto así, se estaría dando un “trato igualitario” a los iguales. Es probable que la discriminación en la escuela sea también (y cada vez en mayor medida) un hecho “objetivo” y estructural, es decir que transcurre más allá de la intencionalidad y la voluntad de los agentes escolares. Desde este punto de vista, el que discrimina es el sistema (y no los docentes subjetivamente considerados), al ofrecer oportunidades educativas diferenciadas en función del origen social de los estudiantes. Este tipo de discriminación es muy eficaz y, al mismo tiempo, más económica y menos

² Es interesante notar que, cuando se interroga a las madres de familia acerca de las distintas dimensiones de la experiencia escolar de los alumnos de su hogar, el índice de respuesta es, en todos los casos, cercano al 100%.

conclusiva porque tiene menos oportunidad de ser percibida como tal por los propios protagonistas.

« La escuela es el mejor medio de ascenso social
La educación es el antídoto contra la desigualdad. »

Esta es una típica verdad a medias. Es cierto que estudiar vale la pena y quienes tienen más años de escolaridad tienden a conseguir mejores empleos y mayores ingresos, además de respeto y consideración social. No existe, sin embargo, una relación automática, del tipo causa y efecto, entre éxito escolar y éxito social. La relación entre la escuela y la igualdad social ofrece varias aristas de análisis. Por un lado, podemos preguntarnos en qué medida la oferta escolar y los resultados del aprendizaje son igualitarios o no. Por otro, hay que analizar en qué medida la escolaridad influye sobre la trayectoria social de los individuos.

En cuanto a la oferta escolar, por lo general sobran datos para afirmar que los más pobres tienden a concurrir a establecimientos escolares menos dotados en términos de infraestructura física, recursos didácticos, tiempo de aprendizaje y recursos humanos especializados, y que, por lo tanto, tienden a obtener una enseñanza de menor calidad.

Se dice que la escuela sirve para construir una sociedad más justa e igualitaria, pero esto sólo es verdad si se cumplen algunas condiciones. La primera es que la educación ofrecida sea similar y adecuada para todos. Si se ofrece lo mismo a sectores socialmente desiguales, estos tendrán posibilidades dispares de apropiarse de los conocimientos. Por lo tanto, una segunda condición es otorgar más tiempo y recursos a quienes más lo necesitan. Además, en las aulas hay heterogeneidad cultural. Por lo tanto, la tercera condición es aplicar enfoques pedagógicos adecuados a las características

sociales y culturales de los educandos. No se puede usar el mismo marco didáctico para enseñar castellano a un niño para quien es su primera lengua que a otro que recién comienza a aprenderlo cuando llega a la escuela. Esta sensibilidad para reducir desigualdades y tomar en cuenta diferencias no está siempre presente con la misma intensidad, e incluso no siempre integra la formación básica de los docentes. Por eso en algunos casos la educación puede aumentar todavía más las desigualdades preexistentes.

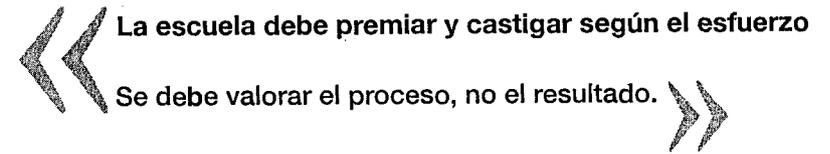
Es conocida (y generalmente malentendida) la clásica teoría de la reproducción, tal como la formularon en la década de 1960 los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Contra el mito de que la educación generaba condiciones de igualación, ellos sostuvieron que las desigualdades de clase se replicaban intactas en el campo educativo. Suelen usarse dos argumentos (entre otros) para criticar esta visión: uno es el “fracaso de algunos hijos de las clases dominantes”, el otro es el “éxito de algunos hijos de las clases dominadas”.

¿Por qué existe una minoría de jóvenes de sectores privilegiados que fracasan en su carrera escolar? Según el sociólogo Gérard Mauger, para heredar el capital económico es preciso heredar “las aptitudes necesarias” para reproducirlo y ampliarlo, cosa que no todas las familias logran desarrollar en sus hijos, muchos de los cuales pueden inclinarse más por el goce y el disfrute de la riqueza que por su acumulación. Además, muchas veces la socialización extraescolar desalienta el desarrollo de esas disposiciones necesarias para el éxito escolar, en especial las que exigen las instituciones donde se forman las elites (esfuerzo, trabajo duro, entre otras).

El éxito escolar de muchos niños de familias con baja escolaridad y escasos recursos económicos tiene explicaciones diversas: la eficacia específica de factores familiares y la fuerte valoración de la escuela como mecanismo de ascenso social, y demás argumentos. Y a esto se suman los factores estrictamente pedagógicos: hay escuelas y docentes “eficaces” que disponen de los recursos (materiales y culturales) necesarios para vencer los determinismos sociales.

En síntesis, para arribar a una sociedad más igualitaria resulta crucial una educación pública que contribuya a romper los círculos viciosos de la desigualdad. Para eso, no sólo debe ofrecer a los sectores más postergados una enseñanza de alta calidad con todos los recursos necesarios, sino también consideran que entre esos recursos

es clave comprender la realidad de los alumnos. Al romper toda segmentación jerárquica de colegios para pobres y colegios para ricos, la educación misma será más igualitaria.



En el siglo XIX se creía que los blancos europeos eran más inteligentes que los afrodescendientes y los indígenas. Aunque las teorías racialistas han sido descartadas, aún persisten formas naturalizadas de discriminación. Por ejemplo, la idea de que aquellos que demuestran un mejor rendimiento escolar serían los niños más capaces. Si consideramos la escolaridad como una maratón, las ciencias sociales han verificado que quienes llegan primero y quienes llegan más lejos pertenecen en su enorme mayoría a las clases sociales más favorecidas. Esta libre competencia, entonces, esconde una trampa. Como dice Pablo Gentili, “a nadie le parecería justo que antes de iniciar una carrera se aten adoquines a los cordones de las zapatillas”.

Sabemos desde hace mucho tiempo (gracias a Bourdieu y Passeron) que las referencias descontextualizadas al “mérito” con frecuencia encubren un sistema que reproduce las desigualdades de clase en forma ampliada, es decir, dando más a quien más tiene y menos a los más desfavorecidos. En el caso de la Argentina, ya a principios de los años ochenta Cecilia Braslavsky mostró que los tests para ingresantes a primer grado, asociados al contacto con elementos de la cultura escolar (materiales impresos, sobre todo), discriminaban por origen social y nivel educacional de los padres, haciendo que los niños de los sectores populares aparecieran como poseedores de menor capacidad y un rendimiento más bajo.

Las actividades extraescolares juegan también un papel relevante: los niños de los sectores populares complementan su jornada escolar con trabajo doméstico o remunerado, mientras que los demás participan de espacios de formación o recreación que enriquecen su formación. El contenido de la educación no varía sólo en función de la asistencia a escuelas con diferentes condiciones de aprendiza-

je, sino que está condicionado por los saberes que se adquieren fuera del ámbito escolar, de los cuales los sectores populares quedarían excluidos. La persistencia cotidiana de esta brecha profundiza los efectos de la segmentación del sistema educativo formal, y contribuye a prefigurar el destino de los hijos de sectores populares para que continúen en ese sector.

Por eso, coincidimos con François Dubet: es una mitomanía creer que todos aquellos dispuestos a esforzarse tendrán posibilidades de alcanzar las mismas metas. En palabras de Adriana Chiroleu, el mito opera cuando se cree que, “si todas las personas están igualadas en el punto de partida, las posiciones jerarquizadas que se obtengan serán justas”. El principio meritocrático orientaba a los alumnos hacia los distintos niveles del sistema educativo mucho más por su nacimiento que por su rendimiento.

Esta constatación lleva a un postulado pedagógico que refiere a la necesidad de evaluar, no los resultados, sino el proceso y el esfuerzo realizados por los alumnos. Adoptar este principio permite evitar segregaciones en los niveles iniciales del sistema educativo. Sin embargo, si se extiende a todos los niveles, plantea un problema real. El mercado de trabajo no puede seleccionar a las personas por su esfuerzo en vez de evaluar su mérito. Nadie estaría de acuerdo en elegir al ingeniero que construirá un puente, al médico que practicará una intervención quirúrgica o al maestro de sus hijos en función del esfuerzo que ha realizado, si no ha alcanzado a la vez ciertos resultados.

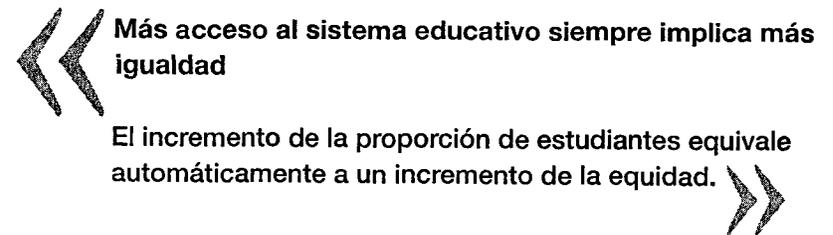
Eso significa que, si bien la valoración del esfuerzo es muy importante en cierto momento del aprendizaje, al llegar al final deben haberse alcanzado ciertos resultados. No debemos olvidar, entonces, que la condescendencia hacia los alumnos deviene en otra forma de segregación, suave y amable, pero segregación al fin.

Ahora bien, el rendimiento puro y duro que ignora deliberadamente las condiciones sociales reales de los alumnos ha generado y aún puede generar una máquina de exclusión. Y en la medida en que se naturaliza como parámetro legítimo para medir una capacidad individual, produce exclusiones socialmente aceptadas. Más aún si la que excluye es una institución con alto grado de legitimidad en la sociedad. Estudios de medición de logros de aprendizaje en América Latina han mostrado que la repitencia y el retraso escolar son mucho más frecuentes entre los alumnos de los sectores

sociales bajos. Como se ve, no siempre se encuentran fácilmente las salidas a los laberintos de las desigualdades educativas.

El desafío de la educación pública, tal como lo plantea Juan Carlos Tedesco, es “superar el determinismo social de los resultados de aprendizaje, que está asociado al peso de las condiciones materiales de vida de los alumnos”. Es necesario superar las visiones ingenuas de que podrían lograrse buenos resultados educativos sin intervenir sobre la pobreza y la exclusión.

“La educación de calidad para todos constituye una condición necesaria para la construcción de sociedades más justas”, afirma Tedesco. Los esfuerzos deben concentrarse en la educación inicial, a los fines de compensar las desigualdades de las familias en términos de recursos culturales, tanto en el desarrollo cognitivo como en la construcción de un marco normativo básico.


Más acceso al sistema educativo siempre implica más igualdad
El incremento de la proporción de estudiantes equivale automáticamente a un incremento de la equidad.

Habitualmente se cree que un incremento en la tasa de escolarización implica un incremento en la igualdad. Ciertamente, hay una gran diferencia entre los niños y jóvenes que asisten a la escuela y los que están en la calle o trabajan. Sin embargo, según los contextos, es factible que el aumento del acceso converja con el aumento de las desigualdades.

La expansión de la escolaridad parece ser una “tendencia pesada” en todas las sociedades contemporáneas, desde las más ricas hasta las más pobres. Las coberturas en el nivel primario y secundario de América Latina se han expandido durante los últimos veinte años, en países grandes y de desarrollo medio como la Argentina, Brasil y México, y también los pequeños países centroamericanos y del Caribe (como Haití), menos desarrollados. Todas las familias, aun las más desposeídas, demandan educación para sus hijos, y a las clases dirigentes les resulta difícil no responder de alguna manera a esta demanda. En no pocas situaciones se lo ha hecho improvisando y

ofreciendo simulacros de escolaridad para los más pobres. Es más barato económicamente, y más fácil desde el aspecto técnico, expandir la escolaridad que desarrollar aprendizajes poderosos en las personas. Por lo tanto, si bien la escolarización se democratiza y alcanza a los más excluidos, el conocimiento sigue concentrándose en los sectores más privilegiados. Por eso los grupos desfavorecidos comienzan a tomar conciencia de la trampa y a demandar calidad en los aprendizajes. El éxito o el fracaso escolar, que en la etapa elitista de la educación se imputaban pura y exclusivamente a los alumnos (a su inteligencia, a sus ganas de estudiar, etc.), ahora se imputan a la escuela y al estado de sus recursos. En síntesis, dos factores operan contra la igualdad a través de la escuela. El primero es ofrecer a los más pobres una escolaridad pobre; el segundo atañe a la devaluación de los títulos, en virtud de la cual los que acceden tarde a ciertos diplomas encuentran que estos ya no rinden lo mismo en el mercado de los valores sociales.

Por ejemplo, en la Argentina de los años noventa aumentó la tasa de escolarización en un contexto de descentralización y ajuste fiscal. Por ende, aumentaron las brechas educativas entre provincias con mayores o menores recursos y capacidades. En conclusión, la educación reduce desigualdades cuando todos acceden a los mismos conocimientos y capacidades y cuando los sectores más desfavorecidos tienen apoyos específicos que facilitan ese acceso. En suma, cuando genera las condiciones necesarias para que se modifiquen potenciales trayectorias sociales y laborales en términos intergeneracionales. De lo contrario, puede ensanchar las desigualdades.

 **Masividad y calidad son dos términos irreconciliables**
Cuando aumenta el acceso a la educación inevitablemente se termina dañando el nivel de enseñanza. 

El mayor acceso a la educación genera fuertes tensiones y desafíos en todos los países. Si un número relevante de niños y jóvenes que estaban fuera del sistema ingresan en él, como sucedió en años re-

cientes en la Argentina, sobre todo a partir de la obligatoriedad del secundario, la composición social y cultural de las aulas se transforma. Para los docentes, crece el desafío de dar respuesta a una situación que no admite recetas simples. En las instituciones donde este cambio ha sido más significativo muchos docentes se sienten desbordados por la complejidad del escenario.

De hecho, en la etapa inicial de ampliación del acceso, e incluso con un fuerte incremento presupuestario, los resultados promedio pueden ser iguales a los anteriores. Es decir, es posible que la Argentina no haya mejorado sus resultados en las pruebas estandarizadas por haber incorporado nuevos alumnos antes excluidos. Pero una cosa es que no existan recetas y otra muy diferente es que las dificultades lleven a situaciones de frustración que terminen por consagrar un mito: no se pueden llevar adelante buenos procesos de enseñanza con alumnos que “no quieren aprender”. Este mito busca atacar las políticas de inclusión que “meten” en la escuela, y en el aula, a los “alumnos problema”.

Es habitual que la elite sienta nostalgia de la homogeneidad social y cultural, de los buenos tiempos en que a “toda” la sociedad le gustaba la música clásica y todo marchaba mejor que ahora, una época en la que dominan el rock y la cumbia. En realidad, esa “sociedad” de antes estaba integrada exclusivamente por quienes tenían cierta extracción de clase y gustos culturales afines. El resto de los ciudadanos estaban completamente excluidos. Añorar aquello es como sentir nostalgia por la época del primer Centenario: en 1910 no había voto universal y el analfabetismo era alto.

En ese sentido, los sectores de la elite se quejan y padecen los procesos de inclusión que tienden a universalizar derechos, tendencia a la que prefieren denominar “masificación”. Y si bien la exclusión jurídica ha desaparecido, la discriminación social se advierte aún en sectores medios y altos que procuran evitar el contacto con la “masificación” o con la heterogeneidad social. Como son motivos no siempre fáciles de enunciar en voz alta, suelen mencionar otras mitomanías para justificar sus gestos y decisiones. En algunos casos, para conjurar los temores pueden permitirse asistir a colegios o universidades más exigentes (pero ¿cuántos llegan a Harvard?). Otras veces, concurren a instituciones de enseñanza privada que están muy por debajo de la educación pública. Quizás allí se ofrezca un servicio de calidad y una

atención personalizada, pero esto no siempre se corresponde con la calidad académica.

De todos modos, tanto por su estructura social como por la gratuidad y los sistemas de ingreso irrestricto, la Argentina fue una de las sociedades latinoamericanas con sistemas educativos más masivos en diferentes momentos del siglo XX. Y eso sólo resulta incompatible con la calidad de la enseñanza si se pretende atender el doble de alumnos con el mismo presupuesto, la misma cantidad de docentes y la misma infraestructura. Los directivos y docentes pueden y deben reclamar con contundencia los recursos y el apoyo necesarios (docente auxiliar, ampliación del equipo pedagógico, herramientas) para dictar clase en un contexto complejo, con alumnos que están al límite de la escolaridad, a punto de quedar excluidos. Si se amplía la formación docente, no existe incompatibilidad "genética" entre calidad y masividad. La incompatibilidad que postula esta minoría es de naturaleza sociopolítica.

Detrás del mito asoma una concepción elitista de la vida y de la calidad en términos de excelencia (que, por definición, no podría ser generalizada). Incluso, a veces se constata un gesto aristocrático extemporáneo, cuando esa visión elitista es enunciada por alguien que se imagina a sí mismo, en el pasado, como parte de los estratos más altos del sistema, cuando en realidad habría estado entre los excluidos. Hay que distinguir la forma de enunciar el mito de su significado. Por ejemplo, se dice que "hay que elegir entre masividad y calidad porque son incompatibles", cuando en realidad se quiere (y no se puede) decir que debería haber "escuelas de calidad para los buenos alumnos" y "escuelas de cuarta para los alumnos de cuarta".