



**Trabajo práctico N° 1: “LA EDUCACIÓN COMO HECHO POLÍTICO, SOCIAL Y CULTURAL: Reflexiones en torno al posicionamiento docente”**

**Objetivos**

- Reflexionar sobre el rol del docente, en tanto sujeto político, social y cultural.
- Reconocer la dimensión ética – política de la docencia como profesión.

**Actividad grupal de realización en clase:**

- 1- Leer el texto que corresponde a uno de los “Mitos sobre los docentes”. Debatir en el grupo. ¿Creen que lo planteado constituye realmente un mito? ¿cómo se ha construido? ¿qué interrogantes plantea el mito? ¿Cuál es su posicionamiento respecto del mismo? ¿qué reflexiones ha suscitado la discusión en el grupo? Sintetizar por escrito cuales han sido los ejes de la discusión en el grupo, para luego poder exponer en una puesta en común.
- 2- En una puesta en común, sintetizar para el resto de los compañeros las discusiones, las reflexiones y las conclusiones si las hubiere, a las que arribó el grupo.
- 3- De manera individual, y a modo de síntesis, responder a los siguientes interrogantes:
  - a) ¿Por qué la educación es un hecho político y social? ¿qué cuestiones definen al docente como sujeto social y político?
  - b) Argumentar la necesidad de construir un posicionamiento docente.

**Bibliografía de base**

Grimson Alejandro, Tenti Fanfani (2014). Cap.3 “Mitos sobre los docentes”. En *Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires - Siglo XXI Editores Argentinos.

## **«La educación de antes era de mayor calidad**

**Es cierto que ahora van más niños a las escuelas, pero antes aprendían y ahora no aprenden nada.»**

Pocos conceptos son tan elásticos como el de “calidad” de la educación. Todo el mundo habla de ella, pero pocos se ocupan de precisar su contenido. Se habla de calidad para lamentar “su caída” o su ausencia. A su vez, “la educación” es un término demasiado amplio para adjudicarle propiedades o cualidades. ¿A qué se alude con la palabra “educación”? ¿Al sistema escolar? ¿Al aprendizaje? ¿A los métodos y las instituciones educativas y sus recursos? Sería productivo que, cuando se hicieran diagnósticos sobre “calidad de la educación”, se precisara el contenido de los dos términos.

La “calidad” aparece con fuerza en los temas de educación hacia los años ochenta, como una preocupación de los países centrales. También se nota su emergencia en el marco de la crisis de las instituciones y de la “sospecha” que comienza a cernirse sobre escuelas y docentes antes incuestionados.

Muchos creen que la calidad de la educación debe definirse de manera científica y objetiva. Podemos distinguir algunas dimensiones. Por una parte, necesitamos evaluar seriamente si nuestros niños aprenden los elementos necesarios de matemática y lectoescritura. Pero la calidad remite a una valoración, un terreno en el que siempre hay conflictos y criterios en disputa. De esta manera, lo que para unos es bueno (por ejemplo, la concientización política de los adolescentes en los colegios secundarios), para otros es muy malo. Lo que para unos es imprescindible (por ejemplo, una sólida educación sexual), para

otros es peligroso. Sobran los ejemplos de conflictos de valores y finalidades educativas. En la Argentina contemporánea, no todos están de acuerdo con la obligatoriedad de la educación secundaria o con la democratización del acceso a la educación universitaria. Y este es un conflicto que no tiene una resolución científica, sino política. En democracia, la legitimidad de las decisiones no deriva de su supuesta “verdad intrínseca” sino del criterio de la mayoría. Como la mayoría, por su naturaleza misma, es variable, la legitimidad de una política o arreglo institucional (por ejemplo, la gratuidad de la educación universitaria) no es una “verdad científica” refutable por el trabajo científico crítico, sino una “verdad provisoria” y práctica. Por eso la lucha por definir la calidad de la educación no tiene una resolución puramente objetiva. Esta no es más que una fantasía de ciertos grupos tecnocráticos que ocultan sus intereses específicos bajo las apariencias de una verdad científica de valor universal.

Pensemos en la calidad de la enseñanza en el nivel secundario. Cuando se evalúan los cambios educativos desde la perspectiva de un porteño, un cordobés o un rosarino de sectores medios altos se presentan problemas. Muchas veces se toma el parámetro de los colegios universitarios para describir el pasado y los de cualquier escuela de barrio para el presente, violando así una regla elemental de la comparación válida, como es la prohibición de comparar peras con manzanas.

Los colegios nacionales de 1930 podrían ser una referencia educativa. Puede asumirse que el Colegio Nacional de Buenos Aires (o el de Rosario) ofrecía una formación muy diferente del comercial del interior de alguna provincia. En cierto modo, la oferta ya comenzaba a segmentarse: colegios nacionales para algunas elites; escuelas comerciales y técnicas para los sectores medios y, luego, también para las capas superiores de la clase obrera. En las

últimas décadas, la segmentación parecería no provenir del diseño de la oferta, sino de los diferentes públicos que asisten a las escuelas e imprimen su marca social a las instituciones.

¿Puede alguien afirmar que la enseñanza y el aprendizaje en el colegio nacional era indudablemente mejor hace un siglo o hace medio siglo de lo que es hoy? Sería temerario intentarlo, ya que de ese modo la sustancia del asunto permanecerá indefinida, esto es, de qué “aprendizaje” se habla. Numerosos registros del pasado desmienten la narrativa de la decadencia de la educación argentina. Lo cual no significa que en el pasado no hayan existido docentes, instituciones y actividades extraordinarios. Una verdad indiscutible, y una parte de la verdad, es que en el pasado hubo grandes docentes. ¿Pero quién puede arrogarse el derecho a afirmar que hoy “ya no hay grandes maestros”? Por nuestra parte, no tenemos dudas de que los maestros son seres humanos iguales al resto: hay grandes, buenos, regulares y malos. Además, como señalara Norbert Elias, cuando uno compara lo “bueno” con lo “malo”, toma lo mejor de lo “bueno” (ignorando lo malo) y lo peor de lo “malo” (ignorando lo bueno), con lo cual la oposición se polariza y la distancia aumenta.

Un ejemplo con una breve historia. Uno de los grandes filósofos del siglo XX, Ludwig Wittgenstein, era maestro en un pueblo rural de Austria por decisión propia. Wittgenstein fue una de las mentes con mayor capacidad de abstracción de la historia humana, pero parecía desconocer algo fundamental que, sin embargo, sabe la mayor parte de los docentes. Su experiencia estuvo marcada por la sobreexigencia, que en su caso reflejaba su voluntad de dar todo a sus alumnos, a los que dedicaba mucho tiempo fuera del horario de clase. Frustrado, llegó a tener problemas con los padres de sus discípulos por ciertas situaciones violentas, lo cual dio por terminada esa experiencia. Por su reflexión sobre el lenguaje, así

como sobre la lógica y la matemática, Wittgenstein quizás haya sido uno de los docentes con mayor nivel académico de la historia. Y dejó para la posteridad la lección de que la formación académica es necesaria pero de ninguna manera suficiente para tener éxito en la empresa educativa.

La calidad de la educación que reciben los niños y los jóvenes en la primaria, la secundaria y las universidades debe ser objeto de un amplio debate. Para ello, es necesario ser precisos respecto de los objetivos de cada uno de los niveles.

También es imprescindible desarmar la creencia de que una mayor inversión puede resolver por sí sola los problemas ligados a la calidad. La educación no funciona sin dinero, pero tampoco sin procesos educativos, sociales y culturales. Que hoy pueda cerrarse un balance de los logros de esa inversión resulta por lo menos apresurado, y sin duda quien lo haga arribará a conclusiones parciales. Pueden discutirse cuántas escuelas se han construido, cómo ha aumentado el acceso a la educación, cómo ha mejorado la infraestructura. Pero creer que automáticamente, en pocos años, mejorarán los resultados es otra simplificación desmentida por la historia. Tanto como no asumir que es necesario detectar los problemas que debemos resolver hoy y que pueden marcar un mejor futuro para nuestra educación, nuestros hijos y nuestro país. Siempre se puede gastar mejor, en el sentido de que es propio de las buenas políticas públicas someterse a evaluaciones y debates para reorientar los recursos en función de ciertos objetivos.

## «Lo que falta es vocación

**Los docentes de hoy trabajan sólo para ganar un sueldo, no se comprometen con lo que hacen.»**

Son muchos los que acusan a los docentes de no tener vocación, de trabajar sólo por dinero, de no querer la profesión. La falta de vocación sería entonces la causa del mal desempeño. Se ha señalado en más de una ocasión que el trabajo en la docencia es diferente del trabajo en otras actividades. Muchos docentes incluso destacan el carácter “vocacional” que distinguiría a su oficio. Ahora bien, esta perspectiva ha sido muy cuestionada porque iría en desmedro de un adecuado reconocimiento laboral y salarial de la profesión. Para entender las tensiones en torno al concepto de “vocación”, vale la pena revisar las acepciones del término.

La primera tiene que ver con el “innatismo”. En un mundo ideal, una vocación no se elige, se “descubre”, porque es algo así como un llamado, una predisposición, un mandato escrito en cada uno de nosotros. Una vocación es un imperativo, algo para lo cual hemos sido hechos, algo que da razón y sentido a nuestras vidas y no un simple medio para obtener dinero, poder o fama. El mito religioso de la predestinación fue reemplazado por una suerte de psicologismo que considera que cada individuo, en virtud de su carácter y sus rasgos personales (que los tests de orientación vocacional pueden revelar), está orientado a ejercer una u otra actividad ocupacional. Por otro lado, cierto “sociologismo” puede cumplir la misma función explicativa. Ya no se trata de buscar en lo más profundo de la subjetividad personal las orientaciones básicas para explicar la “no elección” de la carrera docente. Según

la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, un estudio realizado en 2010 indicaba que el 42% de los docentes manifestó ser hijo, hermano o cónyuge de un enseñante. Esta situación ha configurado el llamado “fenómeno de endogamia docente”, esto es, la reproducción de los docentes en ciertas familias y círculos sociales o, lo que es lo mismo, otra forma de considerar la ocupación docente, no como una profesión elegida por deliberación y cálculo, sino como resultado de una suerte de determinismo social.

Yaquí aparece la segunda dimensión de la vocación, relacionada con el desinterés y la entrega: el maestro se convierte en heredero del sacerdote o el apóstol; su trabajo es una misión que lo trasciende y se vuelve socialmente más valioso cuanto más sacrificios exige. El maestro vocacional es feliz con lo que hace, y no le importa mucho la retribución. Como el deportista *amateur*, hace lo que hace por placer, no como un medio para ganarse la vida.

Este viejo mito hunde sus raíces en el origen de los sistemas educativos estatales y laicos de la mayoría de los países occidentales y cristianos de Europa y América Latina. Pero no se trata de un mito muerto, sino todo lo contrario: continúa vivo en la conciencia social y funciona como una expectativa que presiona a todos y cada uno de los docentes. La vocación exige, en suma, una entrega total. Es una identidad antes que una actividad. Este tiende a ser el parámetro utilizado para evaluar socialmente a los maestros. Es obvio que la distancia entre el ideal y la realidad hace que la mayoría de los maestros de carne y hueso estén muy lejos de satisfacer semejantes expectativas.

La tercera y última dimensión de la vocación remite al compromiso ético y moral con el otro. En los servicios personales (ya sea la docencia o la medicina), el buen desempeño del oficio

requiere algo más que la competencia y la pericia técnica: un buen prestador debe honrar su compromiso con el bienestar y la felicidad del otro. En este sentido, es legítimo esperar que un buen maestro respete y en cierto sentido estime a sus alumnos y se interese por su felicidad presente y futura.

La fuerza de la idea de la vocación, en sus tres dimensiones por lo general indiferenciadas, se hace sentir en la mentalidad de los propios docentes. En una investigación llevada a cabo en 2009 y coordinada por Emilio Tenti Fanfani, el 67% de los estudiantes de magisterio de la Argentina afirmó que “lo más importante para ejercer la docencia es ‘tener vocación’”. Sin embargo, todo indica que la vocación es una respuesta a una “presión social” o un “deber ser” antes que una realidad efectiva. En muchas entrevistas no estructuradas es frecuente que los maestros afirmen que “nunca pensaron en ser docentes” y que comenzaron a desempeñar esa actividad llevados por las circunstancias, como aquellos que tienen los títulos profesionales más diversos (desde arquitectos hasta sociólogos, pasando por psicólogos, médicos, etc.) y ante las dificultades de inserción laboral específica encontraron en la enseñanza un empleo remunerado y estable que sustituye o bien complementa su “primera profesión”.

¿Cómo conciliar la vocación con el hecho de que, en el mismo estudio antes citado, casi el 38% de los encuestados reconoció que cursó una carrera universitaria antes de ingresar a un instituto de formación docente? Más aún, muchos de los que hoy cursan una carrera docente aspiran en el futuro a estudiar una carrera no docente. Este desfase entre aspiraciones y posibilidades de alguna manera se resuelve “haciendo de la necesidad virtud”. Al igual que cualquier otro agente social, el docente “hace lo que puede” y reviste esa acción de sentido vocacional, satisfaciendo



de esta manera una suerte de exigencia social que pesa más en ese oficio que en muchos otros.

Claro que, más temprano que tarde, la idea de vocación da paso a la realidad del “trabajo” y la “profesión”. Detrás de la “respuesta a un llamado” asoma lo posible, lo que está al alcance de la mano. La predestinación deja su lugar a la necesidad y a la evidencia del alto porcentaje de endogamia. Las actitudes de “entrega y desinterés” ceden ante la lucha por el salario y las condiciones de trabajo. Y junto al “compromiso ético-moral” y la idea de “misión”, en muchas ocasiones se instalan la desidia, la desconfianza, el desinterés, la rutina y el malestar, aspectos negativos que funcionan como defensas contra el déficit de sentido, los bajos salarios, las malas condiciones laborales, el prestigio social disminuido y la falta de autoridad que, entre otras cosas, caracterizan la experiencia docente no sólo en la Argentina, sino también en muchos países de Occidente.

### **«A los docentes hay que pagarles por rendimiento**

**El aprendizaje de los alumnos depende de los docentes, por lo tanto la remuneración debe estar atada al rendimiento o la productividad de los estudiantes en las pruebas.»**

Una cosa es una economía de mercado, otra bien distinta es una sociedad de mercado. De esto último se trata cuando se considera la educación como una mercancía que se compra y se vende. La escuela y los maestros serían los proveedores, y los alumnos y sus familias, los usuarios o clientes. El movimiento de la oferta y la demanda determinaría los precios del conocimiento, al igual que los de cualquier otro producto. Para esta visión productivista, el salario docente es el principal costo de la educación, y para determinarlo, nada mejor que pagar a los docentes según su rendimiento. Producir aprendizaje sería entonces como fabricar manteca, clavos o sillas. El que produce sillas emplea madera (insumo), la modifica con su trabajo (proceso) y ofrece luego el resultado. Cuantas más y mejores sillas se produzcan, mayor deberá ser la recompensa del carpintero que las fabrica. En el campo de la educación, los alumnos son la materia prima, el trabajo del maestro es el proceso, y el aprendizaje logrado por los alumnos (medido por las famosas pruebas de rendimiento escolar) sería el producto. Los maestros que producen mejores aprendizajes (mejores promedios en matemáticas, lenguas, ciencias, etc.) deberían ganar más que los otros. El único problema es que esta lógica no funciona en los servicios personales.

Cabe preguntar: ¿qué es lo que produce el maestro? Algunos dirán que alumnos educados, que han aprendido lo que corresponde. ¿Y esto cómo se verifica? Con la medición de

conocimientos en pruebas de rendimiento, en el marco de una “ingeniería educativa” que busca incentivar a los maestros a mejorar el proceso de producción del aprendizaje, premiándolos y castigándolos según los resultados. Esta lógica comenzó a aplicarse en Chile y en México. En 2014, el secretario de Educación Pública de México denunció las irregularidades del dispositivo: robo de cuestionarios, profesores que respondían las pruebas de los alumnos, ausentismo de alumnos con problemas de aprendizaje el día de la prueba, vicios oportunamente denunciados por expertos e ignorados por las autoridades de entonces.

El pago por resultados se basa en una concepción individualista de la pedagogía. Como si fuera el único agente pedagógico que interviene en el proceso, cada maestro es responsable de los logros de aprendizaje de sus alumnos, medidos al finalizar el año escolar. Así, se olvida que ese aprendizaje es el resultado de un esfuerzo colectivo: tanto de los maestros y profesores de los diversos contenidos curriculares, como de la institución, el alumno y su familia. Imputar un promedio de rendimiento en una disciplina a una sola persona, el docente, es a todas luces arbitrario. Aun la estadística más avanzada es incapaz de determinar “cuánto puso” cada maestro en el buen o el mal resultado que un niño obtiene en una prueba (por más “objetiva” y sensata que esta sea). Por lo tanto, el pago por rendimiento sólo es un mecanismo para disciplinar al colectivo docente estableciendo relaciones de “competencia” entre sus integrantes y debilitando de este modo su potencial político de acción.

Véamos qué dice la OCDE sobre esta cuestión. La opinión de este organismo internacional es relevante por su creciente influencia sobre las políticas educativas de casi todo el mundo. En un editorial publicado en España en junio de 2012, Schleicher, el ya mencionado responsable del programa PISA, afirma que los

sistemas educativos más exitosos “tienden a pagar mejor a sus maestros”. Pero agrega que pagar más a todo el mundo “a menudo no es una alternativa viable” y, por lo tanto, como un aumento generalizado de salarios es “imposible”, muchos países están buscando sistemas que permitan diferenciar los salarios docentes por productividad. En otras palabras, hay que pagar mejor a los maestros que más “producen”, una suerte de “salario individualizado”, y terminar así con el convenio colectivo de trabajo que generaliza el salario por categorías. De paso, se debilita la fuerza del sindicato como actor colectivo y representativo de los docentes. Algo parecido sucedió con las reformas neoliberales en otros sectores de la economía: se introduce un nuevo factor determinante del salario y se tiende a disminuir el peso de la antigüedad y los títulos.

Sin embargo, los datos de PISA, según el propio Schleicher reconoce, no permiten establecer una relación entre el rendimiento medio de los estudiantes de un país y el uso de sistemas de pago basados en el desempeño docente. Ahora bien, como en los países con bajos salarios docentes “no se les puede pagar a todos lo que corresponde”, surge la tentación de recompensar a los maestros más productivos. De allí el afán por encontrar una medida de la productividad del trabajo.

Y si de medir “resultados” se trata, ¿cómo determinar cuánta “curiosidad”, cuánto “interés por conocer”, cuánta “creatividad”, cuánto “espíritu crítico” produjo una buena clase de un profesor? La misma dificultad tendríamos si quisiéramos medir cuánta “devoción” o “religiosidad” suscitó el sermón de un cura o cuánta “convicción” generó el discurso de un político. El afán de medirlo todo no tiene razón de ser y resulta tan absurdo como afirmar que “lo que no se puede medir no existe”. Si este fuera el caso, habría que negar la existencia del poder o del amor, como asimismo de la

generosidad, la entrega, el compromiso con una causa, la fe en determinadas divinidades, cosas de cuya existencia nadie en su sano juicio puede dudar. Por lo tanto, lo que se puede evaluar es el desempeño del docente en el aula y la escuela, no sus efectos o productos.

### **«La culpa la tienen los sindicatos**

**Ponen trabas a todos los cambios y se la pasan haciendo huelgas. No tienen en cuenta los perjuicios que causan a los alumnos y a las familias.»**

Se acusa a los docentes de dejar a los chicos sin clases en vez de preguntarles sobre los motivos de la protesta y sus posibles soluciones. Decir esto no significa afirmar que los sindicatos siempre tienen razón, ya que en una democracia ningún actor social goza de esta prerrogativa. En cambio, significa que abordar esa cuestión obliga a dejar de lado las mitologías antisindicales. El desafío de los sindicatos que no quieren ser exclusivamente corporativos y aspiran a participar en la construcción de una sociedad más igualitaria es preguntarse seriamente cuáles de sus reclamos propician y cuáles dificultan la consecución de ese objetivo.

Según algunos, los sindicalistas son los culpables de todos los problemas porque ponen obstáculos a las reformas “modernizadoras” de los sistemas escolares, priorizando sus intereses corporativos por sobre los intereses de la ciudadanía, por lo que salen beneficiados con el mantenimiento del statu quo. El empresario contemporáneo prefiere el contrato de trabajo individual al contrato colectivo porque, en ese caso, la relación de fuerzas le resulta ampliamente favorable. El derecho a la sindicalización y el contrato colectivo –resultados de una larga lucha que costó sangre, sudor y lágrimas a los asalariados– vinieron precisamente a corregir ese equilibrio de poder extremadamente ventajoso para el capital. Pero nada es inevitable ni irreversible en la historia. El capitalismo contemporáneo ha

logrado menoscabar y en ciertos casos incluso borrar de un plumazo las famosas conquistas laborales y sociales que conformaron el Estado benefactor. Los asalariados resignaron expropiar al capital y construir el socialismo a cambio de dos conquistas: una legislación y una regulación que puso límites a la lógica de la oferta y la demanda en materia de contratación de la fuerza de trabajo, y el derecho a la participación política en el marco de las democracias liberales y constitucionales. Este esquema comenzó a desmantelarse hace ya bastante tiempo, de la mano del neoliberalismo.

El ataque a los sindicatos es generalizado. En casi todo el mundo, los que mejor han resistido las embestidas del neoliberalismo son los que representan a los agentes del Estado. Los docentes son un ejemplo paradigmático y por eso mismo se han convertido en una especie de enemigo a vencer. El caso de México es claro: desde la llamada “sociedad civil” (esto es, desde el campo de poder del empresariado) se producen ataques sistemáticos al sindicalismo docente, cuya virulencia es directamente proporcional al poder corporativo de ese sindicalismo.

En un cuestionario aplicado a una muestra representativa de docentes mexicanos de educación preescolar, primaria y secundaria figuraban tres frases que incluían diversas apreciaciones sobre los impactos probables del sindicato docente. Los resultados de ese estudio (realizado por Tenti Fanfani y Steimberg) muestran que el 28% cree que los sindicatos articulan la defensa de los intereses laborales de los docentes y contribuyen a mejorar la calidad de la educación (frase A). Una mayoría relativa del 41% sostiene que el sindicato defiende los intereses del colectivo docente, pero no contribuye a la calidad de la educación (frase B). Por último, el 21% cree que el sindicato no

cumple con ninguno de los dos objetivos citados (frase C). De lo anterior se deduce que existe una clara mayoría absoluta (un 69%) que reconoce al sindicato un rol fundamental en la defensa de los intereses laborales de los trabajadores de la educación (frase A + frase B). Al mismo tiempo, otra mayoría absoluta (el 62%) reconoce que el sindicalismo docente no colabora con el mejoramiento de la calidad de la educación mexicana (frase B + frase C). Ambas dimensiones (la defensa de los legítimos intereses gremiales y el mejoramiento de la calidad de la educación) aparecen en tensión y como parcialmente independientes.

En términos de prospectiva, resulta oportuno señalar que uno de los principales desafíos que deberán afrontar los sindicatos docentes es articular la legítima defensa de los intereses laborales de los “trabajadores de la educación” y el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa y los aprendizajes de las nuevas generaciones.

Si bien el sindicalismo docente argentino nunca tuvo el poder y el manejo de recursos que caracterizan al sindicalismo mexicano, es acusado de mostrar condescendencia y ofrecer protección a docentes que hacen uso y abuso del recurso a las huelgas en las negociaciones salariales, se ausentan de sus puestos en forma sistemática y por una variedad de motivos, se resisten a cualquier control administrativo en relación con el cumplimiento de su tarea, etc. Las huelgas al inicio de cada ciclo lectivo ya son una especie de “clásico” que cada año produce pérdidas de días de clase en perjuicio de los alumnos y sus familias, que además ven alteradas sus vidas cotidianas. Dado que estos problemas se presentan con mayor frecuencia en los establecimientos gestionados por el Estado, muchas familias de sectores medios y medios bajos realizan sacrificios para enviar a sus hijos a escuelas privadas con cuotas reducidas (subsidiadas por el Estado), no porque



garanticen una mayor calidad en los aprendizajes de lengua y matemática sino simplemente porque “funcionan”.

Es relativamente fácil calcular los días de clase que se pierden por los conflictos sistemáticos en la relación sindicatos/Estado; en cambio, sólo hay evidencias dispersas aunque preocupantes del ausentismo docente. A pesar de esta limitación, los estudios cualitativos que entrevistan a padres y madres de familia de sectores populares no permiten dudar de la realidad del problema. Las cifras que circulan van del 7 al 30%. En la mayoría de los casos, los medios de difusión masiva ni siquiera se toman el trabajo de citar las fuentes o de explicar qué se entiende por ausentismo escolar.

Por su parte, los sindicatos suelen afirmar que el control de asistencia es responsabilidad del Estado, lo cual es cierto; pero el Estado no cuenta con las condiciones efectivas para llevarlo a cabo. Los directores de establecimientos escolares muchas veces manifiestan que no se sienten autorizados a registrar el ausentismo, ya que si lo hicieran cargarían con conflictos de muy difícil resolución. La cultura escolar/laboral no autoriza a establecer diferenciaciones que, por un motivo u otro, siempre parecen arbitrarias e infundadas. En muchos casos, el director de escuela no cree estar investido de una autoridad delegada por el Estado, sino que se considera una suerte de *primus inter pares*, un primero entre iguales que tiende a identificarse con el cuerpo docente al que debe dirigir, orientar, administrar y evaluar. Este sesgo de la función directiva es en parte resultado de un debilitamiento de las instituciones públicas como representantes y ejecutoras del bien común.

El mito antisindical merece algunas reflexiones sobre los dilemas de la acción colectiva. El gerente de una gran empresa transnacional puede levantar el teléfono y pedir una audiencia al

presidente de cualquier república latinoamericana, y es probable que la consiga y sea escuchado. Pero un asalariado o un maestro de educación básica no pueden hacer lo mismo. Los desposeídos de capital (económico, social, simbólico, cultural) sólo pueden luchar por sus demandas e intereses actuando colectivamente, mediante el mecanismo de la delegación. Una vez instaurado ese dispositivo, se establece una distancia entre representantes y representados, que puede favorecer la malversación de confianza, en especial cuando los representantes dicen “hablar y actuar en nombre del interés colectivo” y, en verdad, lo hacen en función de sus propios intereses corporativos. Decía Raymond Aron (célebre intelectual francés del siglo pasado) que los obreros, cuando se convierten en representantes de la clase obrera, dejan de ser obreros. En cambio, los representantes de la burguesía siguen siendo burgueses. El movimiento obrero occidental y los partidos políticos de masas conocieron el problema de las burocracias sindicales y políticas que cambian radicalmente de vida cuando se convierten en representantes y gestores del interés colectivo. Este cambio de condiciones conlleva la tentación de usar los recursos colectivos en beneficio privado o de casta. Y cuanto más grandes, ricas y poderosas son las organizaciones sindicales de los trabajadores, más vigilancia se necesita para evitar los efectos perversos de la representación.

Las fuerzas reaccionarias aprovechan estas crisis de representación para proclamar la eliminación lisa y llana de la acción colectiva o la limitación drástica del poder de los sindicatos. Ante este peligro, no queda más opción que adoptar dispositivos capaces de garantizar a los representados el ejercicio de un control efectivo y permanente sobre sus representantes. En eso consiste básicamente la democratización de las organizaciones sindicales.

Ahora bien, quien quiera formarse una opinión fundada acerca de las organizaciones gremiales docentes no podrá dejar de prestar atención a las diferencias entre distintos sindicalismos en la Argentina. Las prácticas democráticas, corporativas y burocráticas están desigualmente distribuidas.

### **«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 sociedad 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.

## 5. Mitos sobre la autoridad, el orden, la disciplina y la violencia escolar

BOLETIN DE CALIFICACIONES

*Datos de la Clase* *Telegrafica, 1918*

NO.	ALUMNO	NOTA	FECHA DE CALIFICACION	FECHA DE CALIFICACION	FECHA DE CALIFICACION
1	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
2	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
3	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
4	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
5	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
6	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
7	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
8	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
9	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
10	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
11	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
12	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
13	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
14	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
15	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
16	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
17	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
18	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
19	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
20	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
21	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
22	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
23	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
24	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
25	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
26	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
27	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
28	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
29	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
30	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
31	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
32	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
33	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
34	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
35	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
36	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
37	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
38	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
39	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
40	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
41	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
42	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
43	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
44	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
45	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
46	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
47	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
48	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
49	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
50	<i>Alfonso</i>	<i>1</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>

BOLETIN DE CALIFICACIONES

ALUMNO	FECHA DE CALIFICACION	FECHA DE CALIFICACION	FECHA DE CALIFICACION	FECHA DE CALIFICACION
<i>Alfonso</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>
<i>Alfonso</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>	<i>10/10</i>

BOLETIN DE CALIFICACIONES



Todos los que comunicamos, difundimos o enseñamos tendemos a utilizar esquemas. Los docentes y los autores de manuales escolares somos grandes productores de clasificaciones, tipificaciones, cuadros sinópticos, “mapas conceptuales” e infografías repletas de flechas que van y vienen, dizque para “facilitar la comprensión” de determinado contenido. Cabe señalar que, en muchos casos, esos recursos, antes que favorecer o simplificar la comunicación, la complican. El buen esquema es un instrumento que sólo puede descartarse una vez cumplido su fin comunicacional. Dicho esto, podemos proponer, con fines didácticos, una visión esquemática de la autoridad que coloque de un lado a todos los conservadores del mundo, que ante la menor excusa se autoproclaman amantes del orden y la jerarquía, y del otro a los “libertarios” y “progresistas” que desconfían de esas dos palabras y sólo las usan a manera de acusación o bien denunciándolas como parte de un proceso de dominación despiadado, injusto y vulnerador de las libertades y la espontaneidad personal. Quienes cuestionan a la escuela contemporánea desde las ideologías del orden (esas que en honor de la brevedad podemos llamar “conservadoras”) se regodean denunciando el desorden, la falta de autoridad y la disolución de la institución escolar, cuando no la violencia lisa y llana. Desde esta perspectiva, pareciera ser que la escuela es un espacio en

vías de desintegración, si es que no está desintegrada ya. Por su parte, las perspectivas “críticas” que arraigan en ideologías de la libertad y la espontaneidad (tanto las de factura individualista, que podemos llamar “libertarias”, como las “progresistas”) cuestionan a la escuela como mero mecanismo represivo e ideológico que aplasta la espontaneidad individual, uniformiza y somete. Aquí también las escuelas son violentas, aunque de otra forma: imponen una dominación avasallante e irresistible.

Ambos relatos todavía son fuente de innumerables mitomanías que, como de costumbre, circulan simultáneamente sin que nadie se preocupe demasiado por su coherencia. Sin embargo, si uno y otro han resultado –y siguen resultando– tan persuasivos es porque tienen algún fundamento en la realidad. Pero no olvidemos tampoco que esta realidad surge de una selección arbitraria de evidencias. Entonces, la mejor manera de comenzar a desarmar estas mitomanías es concentrarnos alternativamente en sus dos focos principales: uno de ellos relacionado con las “causas” (la autoridad, su supuesta pérdida o su carácter represivo) y el otro, con las “consecuencias” (el desorden, la “violencia escolar” y la educación entendida como una forma de violencia).

## 6. Mitos sobre la escuela pública y privada



¿Por qué defendemos la escuela pública? Si uno desea un país más democrático e igualitario, la educación es un derecho. Si el derecho no incluye una educación de alta calidad, al menos tan buena como la formación a la que acceden las elites, no estamos garantizando plenamente la igualdad de oportunidades. Cada vez que la escuela pública ve afectado su funcionamiento de manera que la educación que puede ofrecer está por debajo de las escuelas privadas, se lesiona el derecho de los niños a recibir conocimientos en igualdad de condiciones. El mundo real está lleno de desafíos, y la escuela es un sitio estratégico para que la sociedad aprenda a convivir en la heterogeneidad. Esto no podría lograrse si la formación “privada” no estuviera regulada por el Estado en algunos contenidos básicos. De hecho, según la ley, todas las escuelas son de carácter público, sólo que algunas son de “gestión privada”. El Estado debe ejercer una regulación basada en acuerdos y consensos amplios sobre el currículum de todas ellas.

En la Argentina, con el tiempo se fue edificando una tradición de educación pública, gratuita y laica. Eso produjo la frecuente asociación de estos tres términos, como si fueran características intrínsecas de lo público. Pero hay países donde la educación pública es religiosa y otros donde no es gratuita. En la Argentina todavía hay, en algunas provincias, enseñanza religiosa en las

escuelas públicas. Del mismo modo, el hecho de que los posgrados universitarios sean pagos no significa que no sean públicos.

Hay problemas sociales que sólo tienen soluciones colectivas o públicas. Desde fines del siglo XIX, la educación fue, primero, una obligación, una cuestión de Estado (no de mercado), y luego, un derecho. Diversas fuentes coinciden en que el crecimiento de las clases medias genera un crecimiento de la educación privada. Se trata básicamente de familias en las que ambos padres trabajan, lo que los lleva a buscar la doble escolaridad y la previsibilidad de que no habrá huelgas (porque ellos deberán concurrir a sus trabajos de todos modos). A esto pueden sumarse ciertas presunciones discutibles sobre la calidad de ambos tipos de educación y (por parte de quienes pueden escoger) una tendencia más profunda a evitar las situaciones de heterogeneidad social. De modo similar, en las últimas décadas ha habido una tendencia social al crecimiento sostenido de los servicios de salud, seguridad y las urbanizaciones privadas.

La expansión histórica de la matrícula de la escuela privada – iniciada en las décadas de 1940 o 1960, según los distintos investigadores– convive hoy, aunque no a la par, con la expansión de la matrícula en la escuela pública, que alcanza a nuevos grupos sociales aún no escolarizados.

### **«Las escuelas privadas son mejores que las públicas**

**Lo público siempre es ineficiente. Lo privado alcanza mayores logros por el impulso que genera la competencia. Si se privatizara la oferta educativa, habría más libertad y la calidad de la enseñanza mejoraría rápidamente.»**

Los ideólogos del neoliberalismo pretenden imponer una visión que condena a la educación pública por ser intrínsecamente ineficiente e irracional, y llaman a introducir mecanismos de mercado que descentralicen las decisiones empoderando a las familias. Esta perspectiva no coincide con las valoraciones y expectativas de la mayoría de la población argentina. Pese a las críticas de los ciudadanos hacia la escuela pública (muchas de ellas merecidas), la mayoría de ellos siguen considerando que el acceso al conocimiento y la cultura es una cuestión de derecho y no de mercado. Y no hay derecho sin Estado, es decir, sin ese lugar donde se construye y garantiza un “interés general”.

Aunque una significativa proporción de familias tenga opiniones muy críticas sobre la gestión y el desempeño de las escuelas públicas, una parte de esas críticas no apuntan a aspectos específicamente pedagógicos. Muchos padres señalan que las escuelas privadas son mejores porque perciben un orden que no ven en la enseñanza pública o porque el dictado de las clases está garantizado. Menos frecuente es escuchar quejas respecto de que en la escuela pública “se aprenda menos” que en la privada.

En efecto, la evidencia empírica disponible indica que no se aprende más en las escuelas privadas. Los resultados de las pruebas de aprendizaje implementadas en diversos países permiten evaluar los conocimientos de los estudiantes en algunas

materias centrales. Si se compara una escuela privada de sectores medios altos con una escuela pública de sectores medios bajos, el caudal de aprendizaje será mayor en la primera. Pero eso no se debe a que una de las escuelas sea pública y la otra privada, sino a que el nivel socioeconómico y educativo de los padres es un factor determinante en la capacidad o la posibilidad de aprendizaje de los alumnos. Así, cuando se comparan alumnos de escuelas diferentes pero de igual nivel socioeconómico no hay diferencias en los aprendizajes, pero sí los hay cuando se comparan dos escuelas públicas donde concurren alumnos de estratos sociales muy diferenciados.

Dicho de otro modo, las diferencias en cantidad de respuestas correctas no se deben a “algo que les da la escuela privada” sino a lo que buena parte de los alumnos que asisten a escuelas privadas “traen desde la casa”. Como la matrícula de los colegios privados tiende a provenir de sectores profesionales o de más alto capital cultural, sus niveles de conocimiento son mayores, pero no como resultado de la enseñanza de la escuela privada. No hay base científica que permita afirmar que las escuelas privadas son mejores, en términos de aprendizaje, que las públicas. Pero cuando los padres hablan de “la calidad de la escuela” de sus hijos no utilizan la expresión tal como la entienden las pruebas estandarizadas, ya que en sus valoraciones son muy importantes el estado del edificio, la amplitud de criterios de los directivos, la riqueza de las actividades “extracurriculares” y/o las características generales del alumnado.

En América Latina ha crecido la educación privada incluso en contextos de salida de los modelos neoliberales, cuando todos los países han experimentado un crecimiento económico que mejoró las posibilidades familiares de gastar en bienes no esenciales (que no hacen a la mera supervivencia). Un reciente estudio del CIPPEC

(Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) evidencia que, entre 2000 y 2011, en diez países seleccionados de la región se incrementó la proporción de estudiantes que asiste a escuelas privadas. En la Argentina ese crecimiento ha sido inferior al promedio de la región. En los diez países seleccionados, tomados en conjunto, el porcentaje de alumnos en escuelas privadas aumentó del 18 al 23%. En promedio, creció un 28%, y en la Argentina en particular, un 19%. En Brasil y en Perú casi se duplicaron los alumnos que asisten a escuelas privadas; en Chile aumentaron del 47 al 59%, y en la Argentina, del 21 al 25%. Es decir que la expansión relativa de las escuelas privadas se produjo en un período de relativa prosperidad y de incorporación de sectores populares a la clase media, algo que siempre tiene su correlato en las cuestiones educativas.

Por otra parte, habría que preguntarse también si las escuelas privadas de hoy son como las de antes. Si bien siguen existiendo instituciones que alientan actitudes competitivas o valores religiosos, hay otras que alientan proyectos innovadores, promueven el respeto por los derechos humanos, conciben los procesos educativos en términos de inclusión y apuestan a diversificar la proveniencia social de los alumnos para garantizar una educación en un medio más pluralista. Es posible entonces que algunas familias elijan el sector privado por la mayor capacidad, rapidez o flexibilidad de algunas instituciones para adaptarse a estas nuevas realidades o sensibilidades. Por lo tanto, el significado del crecimiento de la educación privada en la actualidad puede no ser el mismo que en décadas pasadas.

Utilizar estos datos para enunciar frases rimbombantes como “la educación se está privatizando” es absurdo. En el auge neoliberal, el proceso privatizador no pudo avanzar. Los intentos de



implementar las conocidas “escuelas chárter” (formas de autogestión con implicancias privatizadoras) o de arancelar las universidades públicas fueron desbaratados por la resistencia de la sociedad. Ya hemos dicho que el incremento del presupuesto educativo se plasmó en mayores recursos, como libros, materiales pedagógicos, mejoras en la infraestructura y recuperación de los salarios docentes. Una encuesta de opinión realizada en 2012 por el Barómetro de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina, entre padres de alumnos, mostraba cómo había crecido la imagen positiva de las escuelas públicas a las que enviaban a sus hijos, debido a las mejoras concretas en el equipamiento y la infraestructura. Esa mejora no logró, sin embargo, plasmarse en lo pedagógico. Si bien ahí está planteado el debate hoy en día, sería absurdo afirmar que estamos ante un proceso de privatización, máxime cuando las transferencias de recursos a instituciones de gestión privada son casi exclusivamente de las provincias, y el caudal de recursos está estancado desde hace más de quince años en el 13% del total del presupuesto educativo de esas jurisdicciones.

**«La escuela debe premiar y castigar según el esfuerzo  
Se debe valorar el proceso, no el resultado.»**

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 aprendizaje, 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 repetencia 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.

**«Para mejorar la educación hay que evaluarla**

**Evaluar todo con todos los mecanismos disponibles es la solución para los problemas de la educación. Con evaluaciones periódicas, detectaremos cada uno de los problemas y podremos diseñar sus soluciones.»**

“Lo que no se mide no existe” o “lo que no se mide no puede mejorarse” son eslóganes que tienden a imponerse con la fuerza de las evidencias. Mientras que algunos creen que la enfermedad se cura destruyendo el termómetro que mide la fiebre, otros creen que se cura por el solo hecho de medirla. En primer lugar, al detectar y medir la fiebre, estamos ante un síntoma, que puede ser la manifestación de un malestar pasajero o de una enfermedad grave. La temperatura corporal obedece a causas muy diversas que es preciso determinar mediante estudios y exámenes. Uno podría decir que la obsesión por evaluar es una “moda” y hasta una “patología” relativamente reciente en el campo de la educación. Para entender su sentido es preciso analizar dónde y por qué se origina, y cómo se impone progresivamente en casi todas las sociedades de mediano y alto desarrollo.

La evaluación es un dispositivo típico de una nueva forma de gobierno, propia de los Estados capitalistas contemporáneos. En efecto, adquiere un significado muy particular cuando se la mira en forma relacional, es decir, como una dimensión de un nuevo modo de hacer política pública, que consiste en reemplazar la vigilancia continua por la evaluación ex post del trabajo realizado (un modo de control sin duda más económico). Desde un punto de vista histórico-social, la lógica de la evaluación constituye un elemento

central, pero no excluyente, del modelo “neoliberal” o “mercantilista”.

Cabe recordar que no se comenzó evaluando al maestro, sino a los alumnos. En los países más desarrollados se ha evaluado de modo sistemático el rendimiento escolar desde principios de la década de 1970. En América Latina, las primeras evaluaciones oficiales se realizaron en Chile durante la dictadura pinochetista. En la Argentina, la primera evaluación nacional de rendimiento educativo tuvo lugar a principios de los años noventa, en el marco de políticas públicas de claro corte neoliberal, durante el gobierno de Carlos Menem. Con el paso del tiempo, la sospecha sobre la calidad de los aprendizajes se trasladó a la propia institución escolar y, en especial, a sus principales agentes, que también comenzaron a ser objeto de evaluación y no meramente de “inspección” o “supervisión”, como en el modelo escolar tradicional.

La evaluación es un dispositivo de una política nacional y global (PISA y otras pruebas similares), cuya racionalidad, más allá de la dimensión técnica de los instrumentos y procedimientos que utiliza, debe comprenderse en el marco de una política. Recordemos que toda política persigue objetivos y beneficia a unos u otros: a las mayorías o a las minorías, a las corporaciones o a la ciudadanía. En síntesis, lo importante no es la evaluación como instrumento sino la orientación, el sentido de las políticas en las que se inserta.

Por eso es un error creer que el uso de la evaluación en políticas públicas constituye, por sí mismo, un síntoma del debilitamiento o de la “retirada del Estado”. En el campo progresista, la evaluación tiene “mala fama” porque la mayoría de las veces fue empleada para mostrar los defectos y la ineficiencia de los servicios y servidores públicos, y así potenciar el traspaso de recursos del

Estado al mercado. Pero este es sólo uno (el más frecuente) de los usos de las tecnologías de evaluación. No falta quien compare su poder con el Santo Oficio medieval, ya que sus resultados trazan una línea divisoria entre aprobados y reprobados, incluidos y excluidos. Esto vale tanto para los alumnos y los trabajadores de la educación como para las instituciones (escuelas, colegios) o programas. Ahora bien, la discusión en torno a la evaluación no debe impedir reconocer que la cuestión del desempeño de los agentes e instituciones es relevante en cualquier sociedad.

En algunos países de América Latina, en especial en aquellos donde las relaciones de fuerza favorecen intereses conservadores o neoliberales, las palabras “evaluar” y “evaluación” han adquirido una centralidad inédita. Cuando la educación básica (primaria, secundaria) aún no se había masificado y el sistema era selectivo (en el acceso para el nivel medio, y en el egreso para la escuela primaria), el éxito o el fracaso escolar se imputaban al alumno y su familia. Eran ellos quienes debían adaptarse a las exigencias del sistema escolar. El fracaso se debía a un déficit de inteligencia o de interés y disposición al esfuerzo. Nadie cuestionaba la pedagogía u otros “factores escolares”. Pero cuando las coberturas alcanzaron niveles superiores al 60% de un grupo de edad, la escuela, sus agentes y dispositivos pedagógicos comenzaron a ser objeto de crítica.

Al ampliar sin cesar la oferta escolar, los Estados y los dirigentes muchas veces obligaron a las instituciones a “hacer más con menos”, a improvisar con recursos escasos.<sup>[4]</sup> Entre otras cosas, en casi todos los países se masifica (y en muchos casos se improvisa) la producción de docentes. En todos los casos, la urgencia se impone sobre la calidad en la formación del recurso docente. Los datos indican también que, entre quienes se desempeñan como docentes, un porcentaje elevado inicia su

actividad laboral antes de terminar los estudios formales y obtener el correspondiente título. Estudios realizados en varios países de América Latina por Tenti Fanfani y Steinberg muestran que quienes comienzan a trabajar en las aulas “antes de obtener el título” constituyen el 28% en México, el 52% en Brasil, el 40% en Perú, el 23% en la Argentina y el 37% en Uruguay.

Ante la demanda masiva de educación en todos los niveles y la escasez de recursos, los grupos sociales más conservadores buscan fortalecer el mercado educativo, puesto que lo consideran el mecanismo más “racional” y “eficiente” de asignación de recursos. Con el fin de debilitar al Estado educador, y a sus instituciones y agentes, buscan implementar mecanismos de evaluación que efectivamente midan el grado de eficacia (grado en que se logran los objetivos) y eficiencia (uso racional de los medios empleados para alcanzar un objetivo) de los servicios. Primero se evaluaron los aprendizajes de los alumnos, ahora se trata de evaluar a los docentes. El presupuesto es que ninguno resulta satisfactorio.

Mostrar las ineficiencias, rigideces y promesas incumplidas de la escuela pública de manera sistemática e irónica para socavar la legitimidad del Estado educador se ha convertido en una práctica reiterada de académicos y periodistas. Sobran ejemplos de este tipo de ataques. Pero si no se explican las complejas causas que subyacen a sus *performances* insatisfactorias, esta actitud sólo prepara el terreno para las políticas de mercantilización del acceso al conocimiento. La crítica a la institución escolar olvida que el aprendizaje no “se compra hecho” sino que se coproduce, y que es tan importante “lo que ponen” los alumnos y sus familias como lo que “hacen” la escuela y los maestros. También oculta que, en América Latina, los recursos de las familias para sostener el aprendizaje escolar de sus hijos están muy desigualmente



distribuidos y que por eso mismo los grupos sociales más carenciados concurren mayoritariamente a escuelas del Estado.

Si se logra demostrar que las instituciones y los docentes (en especial los del ámbito estatal) “no están a la altura de las circunstancias”, la conclusión lógica es la privatización de las instituciones y el “castigo” a los malos docentes, o bien la introducción de mecanismos de cuasi mercado (autonomía institucional, competencia entre establecimientos, privatización de la gestión mediante mecanismos tipo *voucher* o bono –entrega a las familias de bonos de un valor determinado para el pago de servicios educativos–). Este uso de la evaluación la desautoriza ante los defensores de la escuela pública, en especial los docentes. La experiencia de países que, como Chile, han hecho este uso de las evaluaciones explica y en cierta medida justifica el temor y las resistencias que el dispositivo suscita en amplias capas de la docencia latinoamericana, en especial las más movilizadas y sindicalizadas.

Uno de los argumentos que se emplean para justificar las evaluaciones de rendimiento escolar es que proveen información útil para definir los problemas y orientar políticas de reforma, tanto en el ámbito nacional como en el institucional. Se sostiene que el maestro, al disponer del diagnóstico y la explicación que proporcionan los operativos de evaluación, podría redefinir sus estrategias pedagógicas. Sin embargo, la evidencia muestra que los resultados fueron poco utilizados para definir políticas a nivel nacional o provincial y prácticamente no fueron tomados en cuenta por los docentes en su trabajo cotidiano con los estudiantes. En efecto, los datos de una investigación realizada en 2010 en la Argentina, luego de más de quince años del primer Operativo Nacional de Evaluación (ONE) de la Calidad de la Educación, revelan que pocos docentes conocen la existencia de

estas investigaciones nacionales o internacionales. Sólo el 16% de los docentes del país conocía “bastante o mucho” los ONE, casi la mitad (48%) los conocía “poco” y el 35% lisa y llanamente no sabía que existían. En cuanto a los estudios comparativos internacionales como PISA y otros, el 64% de los docentes los desconoce. Con respecto al uso de los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, sólo una minoría del 6% de los docentes manifestó que “los habían trabajado con otros colegas y directivos escolares”. Es decir, el uso de los datos en las aulas es prácticamente nulo. Por ende, su mayor impacto se manifiesta en el campo de la discusión político-periodística y tiene el carácter efímero propio de los debates mediáticos.

Sería absurdo “oponerse por principio” a la evaluación, ya que se trata de un dispositivo relacionado con los medios y no con los fines de las políticas públicas. E incluso concebida como medio (para una política educativa democrática) no podría calificarse como “prioritaria”. Ese lugar bien podrían ocuparlo dos problemáticas básicas e interrelacionadas. Por un lado, la compleja cuestión de la formación (inicial y permanente) y el mejoramiento de las condiciones de trabajo, carrera y salario de los docentes. Por otro, el enriquecimiento y fortalecimiento de las instituciones escolares, en especial aquellas que atienden las necesidades de aprendizaje de los grupos más desfavorecidos de la población.

En lugar de una dicotomía del tipo evaluación mágica versus evaluación catastrófica, podría aspirarse a una evaluación con objetivos y mecanismos adecuados, de carácter participativo y diseñada con criterios muy claros. Repensar el propio trabajo, sus fortalezas y debilidades, siempre será un aporte para mejorar, salvo que oculte una trampa para alcanzar otra clase de objetivos políticos.

4 Albert Hirschman sostiene que los sistemas de prestación de servicios personales como el educativo y el de salud son de “oferta elástica”, es decir que hasta ciertos límites pueden aumentar las prestaciones (número de alumnos y pacientes atendidos) sin un aumento proporcional de los recursos invertidos.