



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



ANALISIS Y REFLEXIONES SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA ¿QUÉ CONSECUENCIAS TUVO SOBRE EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS DEL CICLO BASICO COMUN, DE LA UBA.

Cristina López Meyer, profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, profesora de las Universidades Nacionales de Mar del Plata y Lanús, posgrado en Ciencias Sociales en FLACSO, consultora del PNUD, beca FEP de la Embajada de Canadá publicaciones y presentación en Congresos.

Humberto Roitberg, profesor e investigador de la Universidad de Buenos Aires, profesor – por concurso- de los I.S.F.D N° 39, 52 y 117 de la Provincia de Buenos Aires. Director de ESB. Becario del Conicet (1985-1992) y Posgrado en la Universidad de Michigan (Becario de la Fundación Melon).

Palabras claves: Reforma educativa – éxito o fracaso – opiniones de especialistas y docentes

Introducción

Diez años después de que comenzó la reforma educativa en la Argentina, a partir de la transferencia de escuelas de la Nación a las provincias y de la implementación de la Ley Federal de Educación, existe una difundida opinión que postula el fracaso de esta reforma

Las noticias que aparecen en distintos medios de comunicación, la opinión de algunos expertos sobre el tema -incluso funcionarios del área educativa-, las primeras evaluaciones que empezaron a realizarse parecen señalar que los objetivos que se buscaban están muy lejos de haberse conseguido. Más aún, la crisis de la educación media parece haberse agudizado y hoy es un tema que ha adquirido actualidad y presencia en la opinión pública.

En el año 2003 se conoció un informe de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) y la UNESCO, que estudiaron el desempeño de estudiantes de 15 años en 41 países. Los argentinos quedaron entre los nueve con peores calificaciones en las áreas de comprensión de textos, matemáticas y ciencias. Si bien, entre los países donde se midieron estos resultados están algunos de los más desarrollados y pocos de los menos desarrollados, el lugar que hoy ocupamos en esa escala marca el claro deterioro de la educación en nuestro país. La Argentina, tradicionalmente, se vanaglorió de



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



la educación que brindaba a su población, siempre creímos que, en este tema, nos destacábamos dentro de América Latina. Desgraciadamente el informe de la UNESCO nos señala que hemos perdido ese lugar privilegiado y que la realidad de nuestras escuelas se parece cada vez más a la de nuestros hermanos latinoamericanos.¹

A este informe se le suman las noticias periodísticas, que aparecen todos los años en el mes de marzo, que nos indican el fracaso de los estudiantes en los exámenes de ingreso a las diferentes universidades del país².

Estas claras señales del deterioro de la educación nos impulsan a tratar de acercar algunas reflexiones sobre el resultado de la reforma educativa.

Objetivos y leyes de la reforma educativa

Los objetivos iniciales que se proponía la reforma fueron: incluir una cantidad de niños y adolescentes que no iban a la escuela consiguiendo que permanecieran en las aulas por un período más extenso, garantizar la igualdad de oportunidades a los alumnos de todo el país y de diferente extracción social, y mejorar la calidad de la educación.

Las leyes que se dictaron para implementar la publicitada reforma fueron: la ley 24.092, de 1992, que transfirió a las provincias y a la ex Municipalidad de Buenos Aires, la responsabilidad de los servicios educativos del nivel medio y superior no universitario; y la ley Federal de Educación N° 24.105, en 1993, que modificó el esquema tradicional por un ciclo de educación inicial y otro de educación general básica de nueve años (distribuidos en la EGB1,2,3) y el nivel polimodal de tres años. La obligatoriedad se extendió de siete a diez años, La ley introdujo también la renovación de los contenidos básicos curriculares (CBC) y la instrumentación de un sistema nacional de evaluación de la calidad.

Análisis de la reforma educativa

Tenemos que aclarar, ante todo, que la “mirada” que pretendemos realizar sobre la reforma educativa no se encuadra dentro de los parámetros de evaluación del sistema o de evaluación institucional al que suelen adscribir las modernas teorías de sociología de la educación. Y esto es así, porque nuestro trabajo no conforma un proceso evaluativo ni el resultado del mismo, y porque, al no encontrarnos en situación de tomadores de decisiones,

¹ Diario Clarín, Domingo 6 de junio de 2003, pg.6

² Ver en este mismo libro, nuestros análisis cuantitativos sobre el rendimiento de los estudiantes del CBC antes y después de la reforma educativa.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



no podemos evaluar y luego intentar solucionar las situaciones problemáticas que se hayan planteado. Pero sí podemos aportar algunos elementos a partir de la historia de la reforma, la observación empírica, el análisis de documentos de política educativa fuertemente comprometidos con la ideología de la reforma, y la información que nos brindan los docentes encuestados, la cual consideramos especialmente valiosa por los motivos que exponemos más adelante.³

Por ello comenzamos tratando un problema serio que se presenta a la hora de evaluar la reforma educativa, y es el siguiente: los datos estadísticos que puedan obtenerse son, en su gran mayoría, falsos. Como en la llamada “farsa soviética”, los datos estadísticos no revelan la realidad, sino que se “dibujan” para conformar a las autoridades educativas y mostrar así la eficiencia del sistema.

Esto tiene una historia, y una explicación: La reforma partió de la idea de que la educación estaba mal, y que algo había que hacer, y urgentemente. La idea no era nueva, durante la presidencia de Alfonsín, en 1985, se creó en la Universidad de Buenos Aires el Ciclo Básico Común (CBC) para compensar las deficiencias del secundario (aunque se lo caracterizó como el primer año de las carreras y nunca se lo definió como “curso de ingreso”). También se realizó un “Congreso Pedagógico Nacional”, que terminó siendo controlado por las escuelas privadas confesionales, se produjeron los más largos paros docentes, se reformaron partes del sistema sin lograr el esperado mejoramiento de la educación.

Cuando llega la presidencia de Menem, la conciencia de poseer un sistema educativo que no funcionaba, se acrecentó junto con la idea de que la intervención del Estado, en todos los ámbitos, generaba sistemas ineficientes. De allí, la urgencia, la necesidad, el consenso para “hacer algo”. Al mismo tiempo, esta reforma estaba en sintonía con las recomendaciones del Banco Mundial, que fue quien proveyó los enormes fondos dedicados a esta reforma. Este dato no es menor, porque hablamos de más de mil millones de dólares utilizados en construir nuevas aulas en las escuelas primarias para albergar al Tercer Ciclo

³ Actualmente la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires se encuentra llevando a cabo una muy importante revisión del sistema educativo provincial. Entre la información que recaba, se encuentra la realizada en una jornada de evaluación del mes de junio del 2004, en la cual se pidió a todas las instituciones educativas de la provincia, de todos los niveles, que señalen los diez problemas que consideran más importantes y sus posibles soluciones. También se llevaron a cabo seminarios en el nivel superior, en los cuales se analiza la situación de todas las disciplinas de todos los ciclos. En estos seminarios participaron profesores de todos los Institutos de Formación Superior de toda la provincia y de todas las disciplinas y fueron dirigidos por especialistas contratados de diversas universidades nacionales, entre ellas de Luján, Mar del Plata, Buenos Aires, etc. También se está reformando el Tercer Ciclo de la EGB y convirtiéndolo en Escuela Secundaria Básica (ESB), y se continúan las consultas a docentes para reformular los diseños curriculares de todo el sistema. Algunos de estos temas los profundizaremos más adelante.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



de la EGB, dictar cursos de perfeccionamiento y “reconversiones” para convertir rápidamente a maestros en expertos profesores, suministrar bibliografía, equipos de laboratorios y computadoras a las escuelas, contratar expertos y consultoras, imprimir material didáctico, cursos, armar portales educativos, etc. De todos estos gastos (o inversiones), luego hay que dar cuenta al organismo financiador, y éste no es un dato menor, porque es lo que obliga a mostrar que los gastos se realizaron eficientemente, es decir, con resultados positivos.

En todo caso, los docentes conocen el destino de esos fondos, pero eso no se revela en las estadísticas ni en las informaciones oficiales, sólo pueden observarse en forma directa o a través de investigaciones cualitativas. Podemos ejemplificar en lo siguiente, y tengamos en cuenta siempre que al menos un 20% de la inversión quedó en manos de los políticos, recordemos que se realizó en el período de mayor corrupción de los últimos 30 años.

De las inversiones que describimos más arriba, tenemos que considerar la calidad, el destino y los ejecutores de las mismas.

En cuanto a las obras de infraestructura, construcción de aulas, baños, etc.: la calidad en general no condijo con el valor de las mismas. Muchas de las aulas fueron construidas con material de muy bajo valor y calidad, inadecuados al uso escolar (paredes de cartón, por ejemplo), techos mal diseñados, aulas mal ubicadas, contradiciendo los principios de la arquitectura escolar, etc. Gran parte de las mismas se encuentran ya deterioradas, con instalaciones eléctricas que no funcionan o nunca funcionaron, zonas inundables, paredes húmedas y electrocutadas, baños que no funcionan ni nunca fueron terminados, ventiladores instalados pero nunca vistos, falta de agua potable, sin calefacción, etc.

En cuanto a la provisión de libros a las bibliotecas escolares: el Ministerio de Educación envió una cantidad enorme de libros, muchos de ellos de altísima calidad, que quedaron tirados en los pasillos de las escuelas, que no tienen bibliotecarios ni bibliotecas. Mucho de ese material terminó mojándose en bibliotecas inundables. Algo muy similar sucedió con los laboratorios de física y química, que fueron entregados a escuelas sin laboratorista, ni lugar donde instalarlo. El resultado fue el rápido deterioro de los materiales y la inutilización de los mismos.

El caso de las computadoras y el portal educativo es más patético aún, se entregaron computadoras a escuelas sin electricidad y con lluvia en su interior, sin personal capacitado para utilizarlas. Gran cantidad de las mismas terminaron siendo robadas (más de 200 por año), luego con la administración de De La Rúa se puso a uno de los hijos del presidente a diseñar el portal educativo, gracias a la donación de un empresario hispano argentino amigo



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



de la familia. Esa donación significó gastos de millones de dólares para efectuar la conectividad de las escuelas, como explicamos antes, de escuelas sin electricidad ni teléfono (y a veces sin tiza ni pizarrón).

Los cursos de reconversión muestran el centro de las tensiones políticas y cómo el gobierno de la provincia de Buenos Aires direccionó esos recursos: la universidad más grande, la UBA, fue excluida, en gran medida, de participar en los mismos y explícitamente fueron favorecidas las nuevas universidades públicas⁴ del conurbano bonaerense, aparecidas al calor del menemismo. Así, la gran mayoría de los cursos de reconversión fueron dictados por universidades de reciente creación, sin trayectoria académica previa. Además, en estos breves cursos se logró lo que parecía imposible: que maestros y maestras se reconvirtieran rápidamente en algo similar a profesores, y quedaran habilitados para dictar clases en lo que anteriormente era la escuela secundaria, esto es, 8° y 9° de la EGB.

En realidad, esto no fue sólo un subproducto de la reforma, y no respondió sólo a la necesidad de conformar a los gremios docentes, formados esencialmente por maestras, y de esta forma lograr su apoyo, como suele creerse. Si recordamos lo afirmado por especialistas, como la Licenciada Inés Aguerrondo, veremos que esta política fue planificada desde el inicio de la reforma. En su texto de difusión de las ideas rectoras de este importante cambio “100 respuestas sobre la transformación educativa”, página 40, la autora explica que en el Tercer Ciclo enseñará “*cualquier docente que haya completado la capacitación correspondiente, independientemente del título actual que tenga. Esto significa que lo podrán hacer los actuales docentes de primaria que estén en los últimos grados, como los profesores con título de secundaria*”. Con ello, actualmente muchos cursos del tercer ciclo son dictados por maestros o maestras “reconvertidos” (nunca se dijo en qué). Y lo que además es consecuencia de esto, es que también tienen acceso privilegiado a los cargos jerárquicos, llámense Coordinador o Vicedirector de Tercer Ciclo. Por sobre estos cargos jerárquicos, los cargos de Director/a de EGB y de Inspector o Inspectora, están en manos de maestros o en realidad, casi exclusivamente de maestras⁵.

A esto debemos agregarle el espíritu no educativo de la reforma. Ante el avance de la pobreza, y la idea, básicamente aceptable como correcta, de que es mejor que los niños y

⁴ O semipúblicas, como la de San Martín ...

⁵ Esto genera nuevos e inesperados inconvenientes al sistema que actualmente se pretende re-reformar: En los primeros meses del 2005 se concursaron los cargos directivos para la futura Escuela Secundaria Básica (ESB). Como muchas docentes reconvertidas son actualmente titulares en el Tercer Ciclo, tienen acceso a los futuros cargos directivos, y además, la mayoría de los actuales Vicedirectores y Coordinadores de Tercer Ciclo son maestras reconvertidas, que tienen la posibilidad de acceder a los nuevos cargos directivos. La consecuencia lógica va a ser que las ESB van a estar en su mayoría dirigidas por maestras “reconvertidas” y no por profesores, a menos que se realice un cambio en estas resoluciones.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



adolescentes estén en la escuela que en la calle, el gobierno de la provincia de Buenos Aires decidió que la misión fundamental de la escuela era la de “contener” a los chicos⁶. Y se inventaron razones profundamente pedagógicas para argumentar en tal sentido: se dijo que la vieja y fracasada escuela, la sarmientina, era enciclopedista, positivista, que no respetaba diferencias regionales porque en todo el país se enseñaba lo mismo, con los mismos hábitos, los mismos discursos, los mismos ritos, en resumen, que era elitista y “expulsiva”.

Esta nueva escuela, en cambio, sería “inclusiva”, respetaría las diferencias regionales y por ello sería federal⁷, es más, respetaría las necesidades de cada comunidad educativa, sería participativa, porque cada escuela diseñaría su Proyecto Educativo y su Proyecto Curricular propio (PEI y PCI) con la participación de autoridades escolares, autoridades barriales, padres, maestros y profesores, de acuerdo con lo que fuera “significativo” para los alumnos de esa comunidad. Y la significatividad de los contenidos garantizaría el interés de los alumnos por asistir y aprender.

Así, la escolaridad obligatoria se prolongó a 10 años (uno de preescolar y nueve de EGB en sus tres ciclos). El gran logro fue que realmente muchos adolescentes que no habían cumplido con los nueve años de primaria se reincorporaron a la escuela y completaron así sus estudios, y se puede decir con seguridad que la gran mayoría de los niños de la Provincia de Buenos Aires asisten al menos 9 años a la escuela (no se logró que todos cursen el preescolar).

Sin embargo, el panorama actual de lo que antaño era la escuela primaria es realmente desalentador. Al ponerse el énfasis en la “contención” de los alumnos ante la crisis socio-económica y el aumento de la pobreza y al ser la escuela la única institución estatal que está presente en todos los barrios de la provincia; la escuela se vio obligada a reforzar su rol asistencialista. Así, se generalizaron los comedores escolares, las copas de leche, las entregas de cuadernos, guardapolvos y zapatillas⁸. Se desvirtuó también el motivo por el cual los niños asisten a la escuela: en muchos casos, la necesidad de comer superó a la necesidad de aprender, la obligatoriedad de contener fue superando a la de enseñar.

Esto se refleja en el capítulo IV de la Ley Provincial de Educación, titulado “De la Gratuidad y la Asistencialidad”, que en su artículo 18, inciso a) explicita que “El sistema

⁶ Palabras textuales innumerables veces repetidas por la ex Directora General de Escuelas Graciela Giannettasio, del ex Gobernador Eduardo Duhalde y de su señora esposa, “Chiche” Duhalde.

⁷ Por ello el Ministerio de Educación traspasó todos los colegios nacionales a las provincias, y ahora no posee ningún instituto de enseñanza. Sólo las universidades dependen actualmente de Educación

⁸ Hay muy pocas y muy contadas excepciones en que se entregaron manuales a los alumnos de la EGB, actualmente fueron entregados en algunas escuelas para los alumnos de primer año, a fines del primer trimestre del ciclo 2004. Lograr libros para las bibliotecas, o más aún, espacio para ellas y bibliotecarios, es una tarea casi imposible.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



Educativo Provincial se obliga a: garantizar a todos los estudiantes el cumplimiento de la obligatoriedad que determina la presente ley ampliando la oferta de servicios e implementando (...) programas asistenciales de salud, alimentación, vestido, material de estudio y transporte para los niños y adolescentes de los sectores sociales más desfavorecidos”. Los incisos b y c reiteran los principios para la Educación Inicial y la Especial. Luego se especifica que “los planes y programas de salud y alimentación que se desarrollen en el ámbito escolar estarán orientados al conjunto de los estudiantes”. Como se ve, la ley recoge el guante que abandona el Estado, aún antes de que se generaran las situaciones de exclusión y marginalidad que serán el efecto de abandonar las políticas keynesianas. Aún antes de que el modelo neoliberal destruyera la economía de los sectores más necesitados y hundiera a las clases medias, el sistema escolar provincial incorpora las responsabilidades del recientemente destruido Estado de Bienestar. No se les puede acusar de imprevisores, ni de que no hayan logrado garantizar e implementar al menos comedores escolares de calidad desapareja. En cuanto a programas de Salud, o vestido, parecen no estar tan extensamente desarrollados. Y decididamente se puede decir que no existió la entrega de material de estudio, a menos que el concepto se limite a material de librería (hojas de carpeta, cuaderno, lápiz, bolígrafo) –casi nunca se vio un libro o un manual para los alumnos...⁹

Y nuevamente se mezclaron los argumentos: todos los niños, eso es “democracia educativa”, tienen derecho y obligación de cursar la primaria, todos tienen derecho a su certificado de estudios. Por lo tanto, todos tienen derecho a aprobar. ¿Y la obligación de saber para aprobar? ¿Y la obligación de estudiar para aprender? Y acá viene la nueva argumentación filosófico-pedagógica: si los niños no aprenden, si no estudian, la responsabilidad es de los adultos, del maestro, o del profesor. El profesor, o el maestro, que desapueba a muchos alumnos es considerado “mal docente”, por lo tanto, directivos e inspectores deben ir al aula, observar sus clases, recomendarle como enseñar mejor, darle orientaciones, hasta que lo logre. Y si aún así hay demasiados alumnos no aprobados (no necesariamente aplazados, con notas entre 4 y 6), el docente tiene que realizar y elevar un detallado y pormenorizado informe de las causas de su fracaso, describir qué hizo para revertir esta situación, qué nuevas estrategias didácticas implementó, si citó a los padres y los hizo comprometerse en el aprendizaje de sus hijos, tiene que haberlos derivado al Equipo de Orientación Escolar, haber pedido apoyo, etc. Junto a todo ello, debe haber

⁹ Al consultar a funcionarios que dictaban cursos de perfeccionamiento (con puntaje) de la DGCE por qué no se entregaban manuales a los alumnos, respondieron que eso era muy autoritario, propio de las dictaduras (SIC).



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



realizado los trabajos compensatorios correspondientes. Y todo esto por cada alumno no aprobado.

Así las cosas, se navega en un mar de contradicciones: al diseñar la nueva política educativa se tiene en consideración factores socioculturales como pobreza, problemas familiares, falta de escolaridad de los padres, desnutrición infantil, enfermedades propias de la desnutrición, etc. Pero al evaluar los resultados de la enseñanza, se tiene en cuenta sólo la labor del docente.

Es en ese último punto donde se produce entonces la imposibilidad de contar con datos cuantitativos objetivos para evaluar los resultados de la reforma educativa: la generalidad de los docentes prefieren aprobar a tantos alumnos como sea necesario para que se los considere “buenos docentes”, para evitar la persecución de directivos e inspectores, para evitar que se le baje su calificación como docente. Y el directivo está allí para recordárselo: “Mirá que hay muchos alumnos para compensar, no te va a cerrar la estadística. ¿Cuándo vea estos resultados, qué va a decir la inspectora?” Entonces, el docente, quien además de toda esta presión debe soportar la presión –muchas veces muy violenta- de los padres para que sus hijos aprueben, corta por lo sano y decide aprobar a la gran mayoría del curso, no importando cuánto hayan aprendido los alumnos¹⁰. De esta manera, uno de los índices más importantes para evaluar el éxito o fracaso de la reforma educativa, el “índice de repitencia”, es un índice totalmente falso. Sin embargo, pese a estas presiones que sufren los docentes, los índices de repitencia y de sobreedad siguen siendo un llamado de atención sobre el éxito de la reforma¹¹

Pero esta coacción para aprobar a los alumnos, a considerar que en una escala de 1 a 10 más del 90% de nuestros alumnos están entre 7 y 10, tiene enorme importancia a la hora de evaluar los resultados reales de la reforma. Porque es una realidad que ha servido para

¹⁰ Muchas veces, algunos buenos docentes deciden aceptar la orden de aprobar a los alumnos (en las planillas de calificación), pero optan por informarles a éstos y a sus padres que fueron desaprobados, y así pueden seguir enseñándoles en los períodos compensatorios de diciembre y febrero. Con este engaño, tratan de cumplir con su obligación de aprobar a los alumnos y su deber moral y profesional de enseñar. Pero quedan en desventaja con los docentes que obedecen la normativa, porque mientras éstos están de vacaciones, ellos deben seguir trabajando. También es común que si el docente se “retoba” y no aprueba tal como desean las autoridades, éstas le modifiquen sus planillas de calificación sin avisarle o compensen (=aprueben) a los alumnos cuando el docente se encuentra ausente. Esto último es “legal” en la EGB, porque la normativa indica que los directivos son parte del equipo compensador, y por lo tanto, están habilitados para compensar y aprobar a los alumnos. Traducido a la realidad: un maestro o maestra que haya llegado a director/a puede compensar y decidir sobre lo que enseñaron profesores de química, matemáticas, lengua, física, historia, geografía, música, inglés, etc.

¹¹ Diario La Nación, 27 de julio de 2002. Los datos de un estudio reciente de Unicef nos muestran algunos de estos resultados: el 22% de los alumnos tiene más edad que la que corresponde porque repitieron de año. En el nivel medio, la sobreedad supera al 34% de la matrícula y más de la mitad de los alumnos que comenzaron este nivel no lo terminan. Acá también se ve la falta de equidad del sistema: el 40% de los alumnos de más altos ingresos alcanza una tasa de escolarización del 90,5 %, mientras que el 30% de ingresos medio desciende al 80,4%. En el 30% más bajo sólo el 70,1% va a la escuela.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



segmentar el mercado educativo de la manera más inequitativa: una escuela pública que no enseña, para los pobres, negándoseles así la mínima posibilidad de salir de la pobreza en base a la propia superación personal. Cumplidos los nueve años de escolaridad y muchas veces sin haber fracasado nunca, una enorme cantidad de egresados de la EGB bonaerense, son incapaces de realizar una lectura en voz alta, de escribir en letra cursiva, de hacer una división, de medir con una regla, de calcular la superficie de un rectángulo, de comprender un texto simple. ¡Y estamos ante el modelo de reforma que el ministro Filmus considera más exitoso!¹²

Opinión de funcionarios y especialistas en educación

Para ampliar nuestra mirada sobre los resultados de la reforma educativa recurrimos a los comentarios de funcionarios y especialistas sobre el tema:

En una entrevista al Ministro de Educación **Daniel Filmus**, publicada en el diario La Nación¹³, a un año de su gestión al frente del ministerio, se puede leer:¹⁴

“Dice que hoy su principal desafío es eliminar la gran heterogeneidad que caracteriza al sistema educativo, a través de un plan que unificará los núcleos de aprendizaje, pues aún no están delimitados los saberes mínimos que deben tener los alumnos de todo el país.

-Si el sistema aún tiene pendiente esta asignatura fundamental, ¿no cree que la reforma educativa fue un fracaso?

-La reforma educativa no fue mala. Lo que falló fue la mala manera en que se aplicó. Porque hay temas que no fueron previstos.

-¿Por ejemplo?

-La escuela técnica, la financiación, el nivel inicial. La cuestión de educación especial. Ahí tenemos cuatro ítem que exigen un trabajo legislativo puntual. Mi gestión les va a dar prioridad a los dos primeros.

-Usted dice que el problema de la reforma educativa fue el modo de aplicarse. En la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, que tiene tantos problemas, Graciela Giannettasio fue la encargada de aplicarla, ¿cree que se equivocó?

¹² Como veremos más adelante.

¹³ Diario La Nación, 26 de Mayo 2004

¹⁴ Es notorio cómo habla en algunos puntos, más como político que como educador, y en otros, con los argumentos más superficiales que pueden esgrimirse “La reforma fue buena, pero mal aplicada”. Así puede pretender limpiar de responsabilidades a los incontables miembros de FLACSO que colaboraron –y lograron ascenso social- con la reforma.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



-En la provincia de Buenos Aires Giannettasio tuvo éxito en retener y ampliar la matrícula. Pero falló en lograr una educación de calidad.¹⁵ Sin embargo, Buenos Aires no fue la provincia que peor aplicó la reforma. Córdoba fue un caso desastroso. Allí, el séptimo grado de la primaria fue absorbido por el secundario, que no es obligatorio. Es decir, les quitó un año a los chicos que sólo podían cursar la primaria. En cambio, lo que está haciendo ahora el titular de Educación bonaerense, Mario Oporto, me parece excelente. Está revisando la reforma.

-¿Entonces Giannettasio fracasó?

-No puedo decir eso. Yo estuve ocupado con la ciudad de Buenos Aires."¹⁶

En cambio, el Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, **Mario Oporto**, fue más crítico:

“Uno de los puntos más cuestionados del actual sistema es el tercer ciclo de la EGB (séptimo, octavo y noveno año), donde reinan las dudas y el debate. Uno de los problemas es el "añiñamiento de los chicos de este ciclo, porque deben convivir con los alumnos que recién ingresan en la escuela", admitió Oporto. También aseguró que "muchos establecimientos articulan el tercer ciclo pero no lo conducen, y los chicos ni siquiera pertenecen a ese colegio donde asisten a recibir las clases; se sienten en tierra de nadie. Esta es una de las falencias más comunes que se deben solucionar", afirmó el ministro. Otro los aspectos que muchos docentes cuestionan son las áreas de estudios (Sociales y Naturales), donde se aglutinan materias como historia y geografía, que son dictadas por un mismo profesor. Lo mismo pasa con biología y física, en el área de Naturales. "Hay que volver a los profesores de historia, de geografía, de biología...", afirmó Oporto.¹⁷

En otra entrevista al Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires opinó: *“Existe la necesidad de recrear la escuela media y hay que reconocer que el tercer ciclo de la EGB no encontró su identidad definitiva. Las reformas son necesarias para mejorar (...) Debe existir una unidad de aprendizaje entre el tercer ciclo de la EGB y el Polimodal. Es decir, un diseño curricular único pero, además, con una organización flexible.*

¹⁵ Subrayado nuestro

¹⁶ Recordemos que en esa época la alianza del Gobierno de Kirchner con Duhalde era muy fuerte, y hubiera sido impolítico criticar a la Vicegobernadora duhaldista. De allí la contradicciones en que cae el Ministro.

¹⁷ Diario Hoy, 9 de julio de 2004



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



La posibilidad de crear dos ciclos de seis años apunta a mejorar la formación de los estudiantes en los saberes básicos y a permitir un mejor desempeño en los niveles terciarios y universitarios.

*El Polimodal no debe ser un compacto de tres años de los cinco que antes correspondían a la educación secundaria. Además es necesario acotar la oferta de modalidades, pues el chico debe tener los saberes básicos para salir a trabajar o estudiar en la universidad”.*¹⁸

La Lic. **Adriana Puiggrós** tiene una postura diferente referida a cómo evaluar la reforma educativa:¹⁹

“A diez años de la sanción la Ley Federal de Educación circulan en los ámbitos de discusión de la política educativa críticas a sus resultados, formuladas tanto por quienes rechazamos que se sancionara y fuimos críticos de su implementación como por algunos de sus protagonistas

Corren vientos de cambio del modelo de organización escolar. *Creo, sin embargo, que es menester que se realicen evaluaciones responsables y serenas de lo acontecido, que superen las dos posturas que dividieron las opiniones en la década del 90: unos insistían en no cambiar ni una coma de la ley y otros en, sencillamente, derogarla. Esta advertencia tiene un fundamento histórico: repetidas veces, al derogarse reformas de gestiones anteriores, la educación ha sido retornada a los cauces del tradicional modelo decimonónico.*

Por eso quiero referirme a uno de los peligros que se corren si, en pos de reparar los males causados por la Ley Federal, se restaura aquel modelo: una educación media encauzada hacia la formación de bachilleres carentes de saberes socialmente productivos, destinados en su mayoría a fracasar en la universidad y a sufrir la insuficiencia de su preparación para el trabajo. Al respecto es un error considerar que formar para la universidad o para el trabajo son finalidades antinómicas de la educación de los adolescentes. Tampoco son incompatibles para su transmisión, sino necesariamente vinculados, los conocimientos que la humanidad acumuló hasta el siglo XX y los emergentes en el XXI. Los primeros son patrimonio de quienes fuimos alumnos de la centuria pasada y nos cuesta mucho aprender los segundos: recurrimos a los jóvenes para entender la lógica de los celulares, las computadoras y los nuevos estilos narrativos. No se

¹⁸ Diario La Nación, 13 de julio de 2004

¹⁹ Adriana Puiggrós, especialista en educación, investigadora principal del CONICET, entrevista del diario Clarín, 29 de junio de 2004.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



*trata de defender la enseñanza del lenguaje, de la historia o de la música clásica contra la informática, la biotecnología o el net-art, sino de entender que es en la **articulación de ambas vertientes donde debe educarse a las nuevas generaciones**. Y que el propio criterio de "conocimientos básicos" debe cambiar en su lógica y sus contenidos.*

*En cuanto al **trabajo, debería ser un concepto clave de la educación** desde el nivel inicial. Así lo plantearon las pedagogías democráticas del siglo pasado y existe amplia experiencia en el enlace entre saberes básicos y saberes del trabajo, desde la famosa Escuela del Trabajo del alemán Kerschensteiner y la educación politécnica socialista, hasta opciones tan cercanas como el Colegio Carlos Pellegrini, del cual los jóvenes egresan listos para la universidad y para el trabajo. O la antigua Escuela Normal, que enseñaba un currículum clásico, más los saberes laborales de un docente. Recordemos que a principios del siglo pasado los sectores más lúcidos temían la influencia sobre el futuro de una escuela media que formaba lo que en la época se llamó "tinterillos", pero la introducción de saberes del trabajo les fue disputada durante décadas por los conservadores. Estos últimos impulsaban que se enseñara a trabajar a los sectores populares en circuitos diferenciados, manteniendo la educación clásica como un privilegio. Muchos educadores socialistas y radicales, y luego el peronismo, **vinculaban el trabajo con la dignidad y el futuro de un país** que superara el mito de un eterno progreso basado en la renta agraria y defendían el **derecho universal a acceder a una cultura productiva**.*

*Los proyectos educativos neoliberales también promueven la diversificación del sistema educativo, para ofrecer paquetes de conocimientos de distinto peso material y simbólico: como en el pasado, **no saberes para los indigentes, saberes de oficios para los pobres y saberes profesionales para los ricos**. Pero un proyecto de reactivación de la Argentina debería contemplar el **fortalecimiento del capital cultural del conjunto de su población**, proporcionando a todos una **sólida base de saberes generales y de saberes del trabajo**, con la misma posibilidad de acceso a todo el sistema educativo. Se trata de formar argentinos capaces de competir, con un sentido democrático, en el mundo que les toque vivir, pero ante todo proporcionarles los instrumentos para entenderlo y cambiarlo.*

¿Qué hacer con la enseñanza media, entonces? Hoy la mayoría de los argentinos ha perdido su obsesión por tener hijos doctores, para aspirar a que adquieran una capacitación que les permita trabajar dignamente. Estamos ante el reto de superar la reforma de la enseñanza media de los 90, pero sin ceder a la inercia de los remanentes del viejo sistema, que impulsan eliminar el Polimodal, a la vez que establecer circuitos especiales de capacitación laboral, semejantes a las viejas escuelas de artes y oficios para pobres, con un agravante: descomponen los currícula en "competencias" limitando la



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



enseñanza a demandas de empleo directas. El Polimodal fue muy mal diseñado y peor aplicado, porque no se tuvieron en cuenta previsiones de desarrollo regional y local, de empleo y de vocaciones juveniles, y porque fue arrollado por la crisis orgánica de la sociedad. Pero la introducción de una educación polimodal para los adolescentes (se implementó en todas las jurisdicciones excepto la Ciudad de Buenos Aires y Neuquén) fue un acierto que es necesario sostener y mejorar con saberes básicos y recursos tecnológicos de primera línea. Hay que rearticular el tercer ciclo y el Polimodal, sostener este último y garantizar en ambos un currículum adecuado a los adolescentes, a la época que vivimos y al país que queremos, y mejorar las escuelas técnicas garantizando en ellas conocimientos amplios y actualización de los tecnológicos. La decisión pedagógica acerca de qué saberes se considerarán socialmente productivos e ingresarán a los currícula es una anticipación del futuro de la Argentina.”

Las opiniones arriba transcritas nos señalan que tanto críticos como autores y protagonistas de la reforma coinciden en que deberían plantearse modificaciones a la organización de la educación para potenciar los logros y corregir los errores de la Ley Federal. Sin embargo, vemos que están cruzadas por fuertes intereses políticos coyunturales cuando se trata de los funcionarios del gobierno nacional o provincial, según sea oportuno - o no- para las alianzas políticas que sostienen.

Opinión de profesores y docentes

Nos parece fundamental, además de la opinión de los especialistas, conocer que dicen los docentes, pues ellos son los actores fundamentales que aplicaron las reformas que se propusieron para transformar la educación. Para esto, se entrevistó a docentes y profesores y se les preguntó sobre las principales problemáticas que detectan en sus cursos. A continuación, transcribimos parte de sus respuestas y reflexiones:

Profesores del 3º nivel del EGB, señalan algunas de las dificultades más frecuentes que presentan los alumnos:

“...la falta de comprensión lectora. La mayoría de los chicos presenta serias dificultades a la hora de desentrañar las ideas básicas de textos sencillos. El segundo obstáculo, más acotado, está representado por alumnos que representan una acusada indiferencia ante el conocimiento y ante la propia escuela” (Lengua, 8vo)



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



“Ausentismo crónico, falta de compromiso y constancia con el estudio, falta de estudio en el hogar” (Ciencias Naturales, 9no)

“Falta de conductas y hábitos para desempeñarse en el nivel que cursan (no saben leer, no saben escribir, no se pueden concentrar. Estas deficiencias no se manifiestan en todos los alumnos”. “Son inconscientes en sus comportamientos, algunos no tienen límites” (Ciencias Sociales, 8vo)

“Lectura silábica; incapacidad para abstraer conceptos básicos de textos sencillos; incapacidad para interpretar consignas” (Lengua, 8vo)

“Falta de interés, falta de respeto entre compañeros, lo que crea fallas en la comunicación” (Todas las áreas, 7mo)

Opinión de algunos docentes del Ciclo Básico Común (CBC), que también son profesores en el ciclo Polimodal o del Tercer Ciclo de la EGB:

“¿Que se hacía con el adolescente? Se lo inscribía en el secundario, así no estaba en la calle. La presión sobre los docentes aumentó de alguna manera había que contenerlos y... aprobarlos. Todo lo cual condujo a bajar el nivel de exigencia y por lo tanto a desaprovechar a quienes podían rendir más” (Matemática, Polimodal)

“El desprestigio de la figura del docente. La cada vez más pobre retribución salarial contribuyó a esto, sin embargo históricamente el docente fue mal remunerado y en todos los niveles de la enseñanza” (Historia, Polimodal)

“La actitud de la familia que cambió su tradicional rol de acompañar al docente por el de enfrentarlo y cuestionarlo. Favoreció ese cambio el auge del psicologismo” (Geografía, Polimodal)

“Constantes y negativos cambios en los sistemas de evaluación del alumno”

“Se eliminaron las amonestaciones. Se diluye el sistema de sanciones. Aparecen los Consejos de Aula, también llamados Consejos de Convivencia. Para poner una sanción se debe lograr consenso entre docentes, alumnos y directivos. Se tarda mucho en sancionar. No hay más castigos. Pero peor aún, no hay más premios, El alumno cumplidor no es reconocido. No se lo estimula. Se pierde más tiempo en disciplinar a una ínfima minoría del curso que en respetar el derecho de la mayoría del curso, que es el de aprender” (Matemática, Polimodal)

“Se primarizó el 1º y 2º año del secundario, lo cual implicó bajar el nivel de exigencia y por ende el nivel de rendimiento.”



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



“A cargo del 3º ciclo de EGB quedaron los Directores de la Ex Escuela primaria, que se sintieron desbordados por tener a su cargo adolescentes y por tener a cargo profesores y no maestros” (Historia, Polimodal)

“En muchísimas ocasiones el edificio (sobre todo patio de recreo y baños) es compartido por chicos cuyas edades oscilan entre los 6 y 15 años”

“Se aumentó el número de posibilidades que tienen el alumno para aprobar la materia, ya que aparecieron las famosas recuperaciones. Si no apruebo hoy, recupero mañana y si no, pasado, total el profesor siempre está obligado a dar la posibilidad de recuperar.” (Matemática, Polimodal)

“Da la sensación de que las nuevas modalidades pedagógicas no han sido exitosas. Hay una cultura del recuperatorio que no es buena para los chicos” (Lengua y Literatura, Polimodal)

“El sistema es igual que en el EGB, compensación continua y con un solo profesor en diciembre y marzo con el compensan y siguen compensando al año siguiente...” (Historia, Polimodal)

“En forma tácita surge la consigna de disminuir el número de repitentes, hay que tomar evaluación tras evaluación, con tal que el alumno apruebe y por lo tanto estas son cada vez más sencillas. Se promueve el facilismo”

“El responsable del aplazo del alumno no es éste sino el profesor. El cuestionado es el profesor y es tanta la burocracia que debe cumplir para aplazar un alumno que termina por aprobarlo. En caso contrario el papá sueles presentar su queja a Inspección y no es raro que en la entrevista con el docente el papá se presente con un abogado” (Matemática, Polimodal)

“Hay presión del sistema para que los alumnos transiten sin tropiezos por el estudio” (Lengua y Literatura, Polimodal)

“Se eliminaron las mesas examinadoras, cuyos resultados estaban avalados por tres profesores. Se reemplazan por los famosos Cursos de Recuperación que tal vez puedan dar resultados cuando el alumno adeuda una o dos materias, De lo contrario es inoperante. No obstante, por la cantidad de evaluaciones que debe tomar el profesor en dos semanas y distintas para cada alumno, por lo que tiene que corregir de un día para otro, por todo lo que debe escribir para justificar un aplazo, se termina aprobando al que logra decir que 2 más 2 es 4.” (Matemática, Polimodal)

“Todas las famosas ‘reuniones de perfeccionamiento’ hechas para nada, porque jamás se trató el tema en serio, y cuando se trabajó en serio, las opiniones se registraban y



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



no sé donde iban a parar. Todo resultó ser una catarsis permanente que no tenía respuesta, ya que todo ya estaba armado.” (Ciencias Naturales, EGB)

“Pero lo peor de todo sucedió luego. Estuvimos “perfeccionándonos casi un año y medio”, haciendo el famoso “Curso de Reconversión”. Por supuesto era obligatorio, y esas clases que algunos tomábamos con seriedad, y otros docentes trataban de zafar, copiándose en los exámenes, pasándose los datos entre las diferentes comisiones, nos habilitó para ser de la noche a la mañana profesores de tres áreas diferentes, y sólo en un año y medio. Eso fue genial. A partir de esa fecha, yo, profesora de ciencias naturales, que me perfeccioné durante años en cuanto tema biológico pude, me terminé convirtiendo en una mediocre profesora de física y de química, al igual que los profesores de historia convirtiéndose en profesores de cívica y de geografía,” (Ciencias Naturales, Polimodal)

“Sin olvidarse de los maestros, que con la reconversión pasaron a ser profesores, por lo cual ahora están dictando clases en 8º y 9º año de la EGB, que corresponden a 1º y 2º año respectivamente.”

“El sistema indudablemente fracasó, no logró incorporar a sectores de clase baja (hay deserción en octavo, así se quedan sin título de primario), disminuyó el interés, los incentivos para mejorar, bajó enormemente el rendimiento intelectual y acentuó la inmadurez, con alumnos grandes y repetidores en niveles primarios pero sobre todo no logró crear bases, el puente necesario para que los alumnos puedan acceder en forma equitativa, como en otras jurisdicciones al nivel superior, en este caso el Polimodal.” (Historia, Polimodal)

En esta selección de opiniones de los Profesores del Tercer Ciclo del EGB y del Polimodal, hemos intentado no ser demasiado reiterativos, pero pueden observarse algunos puntos comunes, reiterados en otras encuestas: el hecho de que los alumnos tengan siete, ocho o más años de escolaridad primaria sin que se hayan logrado ni conductas, ni hábitos, ni conocimientos que la criticada escuela sarmientina lograba en períodos significativamente más breves. Es un hecho comprobado que innumerables alumnos han completado su EGB sin haber logrado una aceptable capacidad de lectura y comprensión de textos.

La opinión de los profesores coincide en que la exigencia para aprobar las materias, en el nivel polimodal, disminuyó. Los repetidos cursos de recuperación llevan a que el alumno apruebe sin tener a veces los conocimientos suficientes. La autoridad del profesor no es respetada ni por los alumnos ni por los padres. La creación del 3º ciclo de la EGB primarizó a los antiguos 1º y 2º año. Y aunque la escuela obligatoria sea de 10 años, no se



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



logra que los alumnos adquieran ni los conocimientos ni las competencias que antiguamente se adquirían en la vieja escuela primaria. Estos y otros resultados negativos, que hemos citado anteriormente, son, según la opinión de los profesores consultados, consecuencias de la reforma.

La consulta a todos los docentes del sistema provincial

Como expresamos más arriba, las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires no ignoran el fracaso del sistema. Si bien las reformas no parece que vayan a producirse a la velocidad que los docentes desearían, ni necesariamente tienen que ser totalmente coincidentes con las que esperan, se han realizado importantes esfuerzos por conocer las opiniones más generalizadas de los docentes de la provincia y como expresa Adriana Puiggrós, “*soplan vientos de reforma*”. Para ello se realizó una jornada en junio 2004, en la cual todos los docentes de todos los niveles debieron responder – colectivamente- dos preguntas sencillas: cuáles eran los principales problemas que detectaban en el sistema, y cuáles sus posibles soluciones. Luego se codificaron todas las respuestas y se analizaron cuáles eran las más recurrentes.

Como es lógico a un nivel de investigación científica, que un problema sea el más mencionado no quiere decir que sea el más importante; y como es lógico dentro de un sistema político, no necesariamente el problema más importante va a ser aquél que se intente solucionar primero. El sistema político de la provincia es suficientemente complicado, y hallar soluciones a los problemas educativos implican cuestiones de presupuestos, negociaciones con gremios poderosos, leyes nacionales y provinciales que necesitan ser cambiadas, intereses que deben ser tocados y fuerzas políticas que deben ser neutralizadas. Sin embargo, es interesante resaltar que muchas de las opiniones vertidas en la jornada son similares a las que hemos encontrado en nuestras encuestas. Por ello, transcribiremos sólo algunas de los conceptos que contiene el documento oficial:

Problemas detectados en Tercer Ciclo de EGB y Polimodal²⁰:

“Priorización de las áreas por sobre las disciplinas – Primarización del Tercer Ciclo – Escasa cantidad de años para el nivel Polimodal – Fracaso del Polimodal – Incumplimiento de sus fines – Carga horaria insuficiente – Desaparición de la escuela

²⁰ Unificamos los problemas según nuestro criterio. El texto es demasiado extenso –y rico- como para transcribirlo siquiera en partes.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



técnica – Disminución de la calidad educativa (bajo rendimiento escolar, bajo nivel académico) – Escuelas poco exigentes – Fracaso escolar – Escasa resolución de cálculos – Escaso trabajo lógico-matemático – Condicionamiento a los docentes por las exigencias de promoción con logros mínimos – Especulación de alumnos y padres con respecto a los planes de compensación – Instituciones educativas de nivel desparejo que otorgan igual título – Deterioro de las condiciones laborales de los docentes (salud, falta de respaldo por parte de las autoridades, entre otros) – Desjerarquización del docente – Sobrecarga de trabajo – Exceso de trabajo administrativo – Escuela contenedora, asistencialista, pérdida del rol pedagógico – Desprestigio de la escuela - Falta de respeto de la comunidad hacia la escuela – Sistema de disciplina (controvertido, ausente, desactualizado, etc.) – Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales – Falta de perfeccionamiento gratuito y en servicio – Falta de mantenimiento edilicio – etc.”

Como puede observarse, y esto es sólo una mínima selección de los problemas detectados en el documento oficial, muchos de los conceptos reiteran los mismos problemas que hemos detectado a través de nuestras entrevistas y de nuestros análisis. Los docentes consultados también propusieron una serie de soluciones que van desde el aumento salarial hasta cambios totales en el sistema, entre ellos²¹:

“Designar profesores con títulos específicos en disciplinas específicas (en EGB y Polimodal) – Incorporar el Tercer Ciclo de la EGB al Polimodal/Secundarizar – Separar físicamente el Tercer Ciclo, con Equipo Directivo propio – Agregar un 4 año con materias especiales (al Polimodal) – Crear la rama de educación técnica – Elevar el nivel de exigencia a los alumnos – Reformular el sistema de evaluación (criterios de compensación y promoción, instancias y modos de evaluación) – Eliminar los compensatorios, volver a las mesas examinadoras – Revisar y/o reformular planes de estudio/diseños curriculares – Restaurar la tarea y rol pedagógico de la escuela – Priorizar la cultura y la educación como política de estado – etc.”

¿Llega la contrarreforma?

Muchas de las críticas mencionadas han sido escuchadas, y muchas de las propuestas mencionadas más arriba comienzan a ser llevadas a cabo por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires; de hecho está siendo instituida la Escuela

²¹ La extensión de las propuestas nos obligan a hacer una selección totalmente arbitraria.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



Secundaria Básica, que en gran medida implica admitir el fracaso del Tercer Ciclo de la EGB. Sin embargo, la ESB continúa siendo parte de la EGB (ahora dividida en EPB²² y ESB), y los equipos directivos de la nueva secundaria continuarán siendo, en su mayoría, maestras reconvertidas²³ que se desempeñan en el Tercer Ciclo, con lo cual se siembran serias dudas acerca de la secundarización del ciclo. El hecho de que continúe la idea de que la escuela secundaria va a ser “básica”, incorpora también serias dudas sobre el valor que se le da a los conocimientos que se imparten a los sectores más pobres.

El sistema evaluativo también fue reformado; a partir del ciclo 2005 se reinstalan los exámenes finales en lugar de los eternos períodos compensatorios con las llamadas “comisiones evaluadoras” (una versión “light” de las antiguas mesas examinadoras) y se aumentan las exigencias para la aprobación de las áreas (promedio de 7 y nota mínima de 7 en el último trimestre)²⁴. También se ha convocado a docentes del nivel terciario de diversos institutos de la provincia, para comenzar a elaborar nuevos diseños curriculares, y se sostiene que se dejarían las áreas en la ESB para volver a la enseñanza de las disciplinas²⁵. Esto conllevaría también la reforma de los diseños curriculares de los profesorado, dado que gran parte de su plan de estudios apunta a formar docentes aptos para enseñar “áreas” en el tercer ciclo de la EGB.

Una seria limitación a los cambios que los profesores esperarían, se encuentra en que la definición de la ESB continúa siendo, en gran parte, la misma que la de la EGB. En efecto, algunos conceptos (u objetivos) rectores continúan siendo aplicados: el de que la escuela debe ser inclusiva –en oposición a la secundaria anterior que supuestamente era “expulsiva”²⁶. Se apunta a educar a la “diversidad”. De allí, que continúa en pie la idea de que la escuela debe garantizar la “terminalidad” de los estudios de todos los alumnos. Ya que éstos son ahora obligatorios, deben las autoridades y los docentes “respetar el derecho a

²² Escuela Primaria Básica (Primero a sexto año)

²³ Como expresa una profesora encuestada: la famosa “reconversión” es esencialmente un verdadero engaño. En poco más de un año, un docente pasa a “conocer” y puede “enseñar” ciencias que antes desconocía. Por ejemplo, un maestro con un curso de este tipo de Ciencias Naturales sabe física, química, biología, geología. Cada una de esas carreras lleva al menos cuatro años en un profesorado, y no menos de seis en una universidad. Se muestra en este tipo de decisiones el poco afecto que tuvieron por el conocimiento las autoridades educativas de nuestra provincia.

²⁴ Junto a este aumento de la exigencia, se dan claras instrucciones, tanto en ESB como en Polimodal, para evitar que los alumnos desapruében.

²⁵ Este último punto es muy importante para las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Sin embargo, ni matemática ni lengua se dictan por áreas, y allí también fracasó el sistema.

²⁶ Se argumentó hasta el hartazgo que la vieja escuela media “expulsaba” a niños del sistema, ya sea porque no era para todos (al no ser obligatoria), o porque en muchos casos exigía un examen de ingreso (con lo cual la suponían discriminatoria) y porque las dificultades propias del estudio seleccionaban a quienes continuaban sus estudios; se la calificó por ello de “selección darwiniana”.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



la educación y garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel”²⁷. Por lo tanto, los contenidos a enseñar y las estrategias para hacerlo deben adecuarse al objetivo de retener en la escuela a los alumnos, sino, se estaría discriminando a aquellos que no pueden o no quieren estudiar o aprender (a quienes se define como “alumnos en situaciones de riesgo social, cultural o educativo”) y se estaría incumpliendo con la normativa vigente.²⁸

Por ello, podemos sospechar que la “contrarreforma” encarada no parece llegar a ser el cambio radical que los profesores esperan, ni que con las tímidas medidas que comienzan a tomarse se retome el camino de una educación de la calidad a la que fuimos acostumbrados en nuestro país durante más de un siglo. Las tibias –y lentas– transformaciones que se inician, parecen estar más condicionadas por diversos motivos políticos, gremiales y presupuestarios que por la urgente necesidad de cambio que manifiesta el cuerpo docente de la provincia.

Conclusiones

No pretendemos, con este trabajo, hacer un análisis exhaustivo de las transformaciones que ha tenido la educación como consecuencia de la aplicación de las leyes de reforma, pero nos parece que, la observación empírica, la opinión de especialistas en el tema, la información que nos brindan docentes encuestados y la producida por la misma Dirección General de Escuelas, pueden servir para hacer un diagnóstico más ajustado del estado de la educación en la Argentina y encarar las modificaciones que se necesitan para poder empezar a solucionar la crisis actual.

Como dice la pedagoga Adriana Puiggrós “*Corren vientos de cambio del modelo de organización escolar. Creemos, sin embargo, que es menester que se realicen evaluaciones responsables y serenas de lo acontecido, que superen las dos posturas que dividieron las opiniones en la década del '90: unos insistían en no cambiar ni una coma de la ley y otros en, sencillamente, derogarla.*”

²⁷ En tal sentido, los padres tienen el derecho absoluto de elegir la escuela a la que manden a sus hijos, sin importar si el mismo necesita algún tipo de educación especial, por algún tipo de deficiencia de que padezca. Sin embargo, el Estado no asume la obligación de proveer docentes especializados, llegado el caso de que esto suceda. Y como de hecho, sucede con gran frecuencia, los docentes se encuentran desbordados por la atención que deben tener hacia un único alumno, dejando de lado al resto del alumnado. Para citar un solo ejemplo concreto, una maestra conocida tuvo que incluir en sus clases a una alumna sordomuda, sin ningún apoyo de ningún especialista de ningún tipo. A esto se lo llama en la provincia de Buenos Aires “no discriminar”.

²⁸ Para cumplir con esta finalidad, los documentos explican que deben realizarse “proyectos y programas que permitan completar la escolaridad”. En buen criollo, bajar el nivel para que todos terminen sus estudios.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



Debemos abrir espacios de debate y de acuerdo donde se tengan en cuenta la opinión de todos los actores: funcionarios y especialistas, junto con los docentes y la comunidad, para acordar las condiciones para una verdadera transformación educativa que busque soluciones a la crisis que sufre la educación. No podemos olvidar que son los docentes quienes mejor conocen los problemas que tienen que enfrentar, y quienes pueden, con las herramientas metodológicas adecuadas, realizar los mejores diagnósticos y encontrar las mejores soluciones a los problemas que se presentan. Entendemos que la participación docente no debe limitarse a recolectar sus opiniones, sino que deben ser partícipes de las tomas de decisiones curriculares en todos los niveles, no sólo el áulico.

Por otro lado, se visualizan como serias limitaciones a los cambios que deseen efectuarse las leyes educativas vigentes, pues tanto la Ley Federal de Educación como las diversas leyes provinciales imponen un marco normativo que no puede trascenderse y sólo pueden ser modificadas por decisiones del Congreso Nacional y de las Legislaturas Provinciales.

En este contexto, los proyectos que se llevan a cabo para la articulación de la escuela media con la universidad, los ajustes que se vienen realizando en las materias que se cursan en el primer año de las carreras (CBC), la intensificación del apoyo que se les brinda a los alumnos ingresantes, muestran cómo la universidad reconoce las falencias de la escuela media e intenta superarlas en un marco que posibilite una mínima distribución equitativa de los conocimientos e intenta hacer posible la aspiración a estudiar por parte de los más perjudicados por la escuela reformada. En el mismo sentido, los Institutos de Formación Docente (“profesorados”), también han incorporado un curso de ingreso que hace hincapié en la lectura comprensiva y técnicas de estudio como paso previo al ingreso al primer año de las carreras docentes que se dictan en la provincia de Buenos Aires.

Bibliografía

Albergucci, Roberto; Tedesco, Juan Carlos, *La Ley Federal y la transformación educativa.* Editorial Troquel, Buenos Aires, 1995

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: *Módulo 0: Ley Federal de Educación, Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires.* La Plata, Enero 1995.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: *Problemas y Factores detectados por los Docentes, Soluciones propuestas por los Docentes, Instrumento de Codificación,* agosto 2004.



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación Secundaria Básica: Documento 1: SECUNDARIA BÁSICA: APORTES PARA LA CONSTRUCCION DEL ROL DEL DIRECTIVO. Mimeo, 2005.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación Secundaria Básica: Documento 2: FINES DE LA EDUCACIÓN: UNA REDEFINICIÓN PARA LA SECUNDARIA BÁSICA. Mimeo, 2005.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación Secundaria Básica: Documento 3: EL DIRECTIVO: funciones y tareas. Mimeo, 2005.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación Secundaria Básica: Documento 4: LA ESCUELA COMO EL LUGAR DE LOS Y LAS ADOLESCENTES. Mimeo, 2005.

Gabrijelcic C., Roca M. E., Santisi G., Zambella M. E., La Educación Polimodal. Su implementación en la Transformación. Lugar Editorial, Buenos Aires, 1998

Lentijo P., Cancela C., Barallobres N., Segovia S., La transformación educativa. Refundación de la escuela argentina. Ediciones Santillana, Buenos Aires, 1997

Mérega, Herminia, 100 respuestas sobre la transformación educativa. Entrevista a Inés Aguerro, Santillana, Aula XXI, Buenos Aires, 1996.

Narodowski, Mariano, La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996

Paredes de Meaños, Zulema, El proyecto institucional en el marco de las transformaciones didácticas. Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1997

Van Gelderen, Alfredo, La escuela argentina en transformación: ocho cuestiones y veintidós protagonistas. Editorial Santillana, Buenos Aires, 1996

Diarios

La Nación

Clarín

Hoy

Página 12



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005

