

La educación no es una torta

Por Gonzalo Gutiérrez y Gonzalo Assusa

La educación no es una torta. No funciona como una economía de suma cero. No sucede que a más invitados cada uno comerá una porción más pequeña e insuficiente para su hambre. Los defensores de los sistemas elitistas, de la eficiencia abstracta y de la segmentación de la educación funcionales a las necesidades del mercado han triunfado en difundir una falsa dicotomía: a mayor inclusión, menos calidad. Escuela de muchos, aprendizajes deficientes y de pocos.

Pero esta verdad trascendental de la restauración conservadora sólo es aceptable a base de un olvido fundamental: la escuela es calidad, excelencia y mérito (nadie discute que deba serlo, este es el horizonte), pero sobre todas las cosas es democracia. Y en democracia, menos no es más.

¿Incluimos?

Que la escuela secundaria de nuestros días está habitada por nuevos rostros está fuera de toda duda. Según Cardini; D'Álessandre (2019; pág.11), entre 2006-2018, la matrícula del nivel secundario creció un 11%, los graduados un 39% y la proporción de jóvenes entre 13 y 17 años escolarizados paso del 85,5% al 90% (superior, para la región latinoamericana, a la tasa de Chile, Ecuador, Brasil, Bolivia y Costa Rica). Y para reafirmar que estos estudiantes son “nuevos” sujetos para las instituciones escolares de nivel secundario, en 2018 el 28% de los estudiantes asistentes al nivel secundario eran primera generación en su familia.

A diferencia de los vaivenes de la economía, el proceso de ampliación en el acceso al nivel secundario es de largo aliento. Hasta la década de 1950 menos del 30% de los jóvenes en edad teórica para asistir a la escuela secundaria lo hacían. Para la década de 1980 el porcentaje había trepado al 42,3%, incrementándose al 59,2% en 1991 y al 66,1% en 2001 (Veleda, C, 2010). La ley de 2006 puso al Estado en el rol que le correspondía, como garante de un derecho adquirido y refrendado, y su reconocimiento implicó el paso a la acción. Los procesos de inclusión educativa implican condiciones institucionales, estatales y escolares para que una proporción cada vez más importante de la población acceda a la escolaridad garantizada por ley (obligatoria, en pleno sentido, no solo para los jóvenes y las familias, sino fundamentalmente para el Estado), pero también para que culmine sus estudios, aprenda los saberes más relevantes para la vida en sociedad y construya experiencias

de ciudadanía comprometidas con el bien común, la solidaridad y el respeto por las diferencias.

A pesar de estos avances, aún existe una relevante proporción de jóvenes con sus derechos educativos vulnerados: según datos de la EPH-INDEC del primer trimestre de 2019, cerca de un 6% de los jóvenes entre 13 y 17 años se encuentra sin asistir a una institución educativa. Este número asciende a 11% si se incluyen los jóvenes de 18 años, y prácticamente se duplica entre los pertenecientes a familias del quintil más bajo de ingresos. Es decir, en la actualidad convivimos con problemas que, aunque similares (existen jóvenes desescolarizados), son diferentes (pertenecen a los núcleos más duros de la pobreza y son comparativamente, mucho menos a los de décadas anteriores, aunque por ello, no menos importantes). La inclusión con acento en estos grupos constituye, por tanto, uno de nuestros horizontes fundamentales en la democratización de la educación en todos sus niveles.

Nivelar para arriba

La irrupción de “los nuevos” estudiantes en la escuela no llegó sin afectar la vida de nuestras instituciones ni sin introducir ruido en las prácticas de enseñanza tradicionales. Y a estas controversias se le sumó una compleja crisis económica y política extra-áulica que, en los últimos años, sin dudas condicionó las posibilidades de continuar en el avance democratizador de la escuela secundaria.

La crítica a las políticas de inclusión se ha centrado en señalar cuantos estudiantes dejan de asistir a la escuela o demoran la culminación de sus estudios secundarios, con lo que se vuelve pertinente, preguntarse: ¿Incluir más bajó la eficiencia del sistema escolar como sostienen los detractores de las políticas inclusivas? No. Todo lo contrario. Pero para dar sustento a esta afirmación es necesario introducir la variable histórica. De ese modo, podemos observar que desde 2009, el desgranamiento escolar en el nivel secundario ha caído lenta pero progresivamente, al igual que la repitencia y ha aumentado la terminalidad. No solo son más los que asisten, también son más los que terminan la escuela en estos días.

Ante esta evidencia quienes critican las políticas inclusivas, han sostenido que, aún terminando la escolaridad obligatoria, los aprendizajes del nivel secundario son deficientes. Derivan de allí, que la escuela de nuestros días ha entrado en una de sus repetidas e irremediables crisis. En su explicación, nos encontramos con una escuela del siglo XIX, con conocimientos del siglo XX y estudiantes del siglo XXI. La solución propuesta es, por un lado, generar una “cultura de la evaluación”, que permita

identificar las responsabilidades de los bajos desempeños escolares. Por el otro, transferir las responsabilidades de garantizar la mejor educación, del Estado a los individuos (docentes) o instituciones (escuelas), mediante la alteración de los mecanismos de contratación y mejora salarial, ya no por lo que a cada trabajador le corresponde por enseñar, sino más bien por los logros de aprendizaje que produce su trabajo.

Sin embargo, ni los datos de la última gestión de Gobierno ni sus datos comparados con la anterior gestión indican los aprendizajes se hayan deteriorado. Más bien lo contrario. Si comparamos los resultados del segundo Operativo Aprender con el primero (2017-2016), como así también con el último Operativo Nacional de Evaluación (2013), los desempeños han mejorado en Ciencias Naturales, en Ciencias Sociales y muy particularmente en Lengua, mientras que se han estancado en Matemática. Esto último no significa un empeoramiento de la calidad: de hecho, habrá quienes estén dispuestos a interpretar que ampliar el acceso y la diversidad, sosteniendo los desempeños, es un logro en sí mismo. Es decir, la incorporación de más estudiantes y nuevos sectores sociales, se ha dado en forma simultánea con el descenso de la repitencia, el desgranamiento (quienes dejan de asistir a la escuela) y el aumento de la terminalidad y los aprendizajes.

¿Desigualamos?

Reconocer las tendencias educativas del Siglo XXI (incluir más jóvenes con iguales o mejores resultados escolares según los datos de las evaluaciones) no implica desconocer las deudas que persisten. Ya hablamos de los jóvenes que aún hoy ven vulnerado su derecho a la educación. Los nuevos sectores que acceden a la escuela secundaria siguen sufriendo sus desigualdades de origen. Según el Operativo Aprender 2017, los jóvenes que cuentan con equipamiento tecnológico en su hogar, mejor situación socioeconómica y contexto socioeducativo, recursos económicos familiares para asistir a instituciones con arancel y viven en ciudades, tienen más del doble de chances de lograr desempeños avanzados que quienes no cuentan con estas condiciones.

Una mirada en el tiempo, muestra que estos procesos de desigualdad se incrementaron durante el periodo 2016-2019, En este período, las políticas estatales que sostuvieron material y simbólicamente la incorporación de estos “nuevos” jóvenes a la escuela secundaria, junto a las que generaron condiciones para que aprendan, se han visto seriamente deterioradas.

El viraje hacia la meritocracia dejó fuera de campo la mirada sobre los efectos y obstáculos que las desigualdades de origen producen en los procesos de escolarización. Ello justificó el debilitamiento de los apoyos estatales orientados a generar condiciones para asistir la escuela. Para tomar el ejemplo de la que es, probablemente, la política de inclusión socioeducativa más importante de los últimos años y que está cumpliendo una década en 2019: la Asignación Universal por Hijo. Entre 2013 y 2019 la cantidad de titulares de la asignación creció un 20%. En el mismo período su presupuesto total cayó, en pesos constantes, de más de 6 millones 300 mil a 5 millones 800 mil (según los datos publicados por ANSES). En el mismo sentido, el monto de la asignación cobrada por las familias cayó entre 2013 y 2019 casi un cuarto en su poder adquisitivo. Sumado a la crisis económica y el aumento del desempleo, en estos años los hogares más pobres se han vuelto progresivamente espacios menos propensos para estudiar y aprender. El proceso de democratización de la educación secundaria que describíamos se ha sostenido con un tremendo esfuerzo económico y de cuidados de familias, así como también de los trabajadores docentes (que también han visto golpeados sus propios salarios, así como el reconocimiento simbólico de su tarea en los últimos años). Que la ampliación del acceso a la escolaridad secundaria se estabilice, se vuelva acumulativa, construya nuevos pisos sobre los cuales avanzar en el tiempo será posible en la medida en la que se retome la vía de robustecer las políticas que acompañan y sostienen las posibilidades de acceder y permanecer escolarizados de los/as estudiantes.

Un análisis de la ejecución presupuestaria realizado por CTERA, muestra que entre 2015-2019, disminuyeron los fondos destinados a becas estudiantiles Progresar (53%); a Educación Digital (89,9%); y formación docente (65,3%). Simultáneamente, solo se incrementaron recursos para Evaluación de la calidad Educativa (139,5). En la centralidad otorgada a las políticas de evaluación, no se advirtió que es enseñando y no evaluando, que se generan mejores condiciones de aprendizaje. Olvidaron también, que la motivación en las relaciones pedagógicas no es una cualidad de los sujetos, ni algo que se logra “captando” el interés que siempre tiene un origen social y cultural, sino que depende de los modos en que se construyen situaciones significativas, con sentido y pertinentes con los saberes escolares que vuelen necesarios los espacios de formación docente situados. En este sentido, cabe añadir que la claridad sobre que y como se quiere enseñar, debe estar acompañada de la disponibilidad de recursos didácticos para hacerlo.

Qué hacer con la torta

El análisis de los procesos de escolarización de las últimas décadas han dejado algunos aprendizajes que deberían adquirir centralidad en políticas educativas comprometidas con sostener procesos de inclusión, disminuyendo brechas de igualdad persistentes. ¿Qué cuestiones deben atenderse para que los/as jóvenes además de asistir, puedan permanecer y culminar sus estudios? ¿Cómo mejorar los aprendizajes? ¿De que manera se puede evitar que las desigualdades sociales se naturalicen como desigualdades escolares? ¿Sobre que aspectos debe trabajarse para disminuir las brechas de desigualdad existentes? Algunas respuestas provisionarias son las siguientes:

1. Legitimar el trabajo de enseñar. Es necesario poner el valor el esfuerzo realizado en forma cotidiana y silenciosa los/as docentes. Un salario justo, no es suficiente. Se requiere además, de estrategias que visibilicen tanto los aprendizajes que en la escuela se producen, como las experiencias de dignificación y solidaridad que se construyen.
2. Recuperar políticas socioeducativas que permitan a todos los sectores sociales asistir a la escuela y tener condiciones subjetivas que posibiliten tomar distancia de las urgencias cotidianas para ingresar en relaciones de estudio y conocimiento. La Asignación Universal por Hijo, debe generar un poder adquisitivo que permita sostenerse en la escolaridad. Pero además, se deben generar salas cunas en las escuelas.
3. Entender las políticas educativas como parte de políticas culturales más amplias. Es preciso producir dispositivos territoriales paralelos a la escuela, que refuercen su trabajo cultural: programas de cine itinerante, campeonatos deportivos; clubes de ciencia; parques educativos, desarrollo de actividades comunitarias, se configuran como dispositivos que dialogan y refuerzan lo que la escuela les propone.
4. Recuperar la centralidad de la enseñanza. Deben producirse políticas de formación docente que, pensadas como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar, combinen la actualización de saberes disciplinares, didácticos y culturales, con la resolución compartida entre docentes, instituciones y Estado, de los dilemas que se presentan en el trabajo con los saberes escolares. El desafío aquí es doble: sostener apuestas generales de formación pedagógica,

con programas específicos en matemática, física, química historia, lengua y cada uno de los campos disciplinares de la escuela secundaria;

5. Deben sostenerse políticas de evaluación, estas deben ser consensuadas socialmente y tener como función, producir información para la mejora de las políticas educativas y las prácticas de enseñanza. Es decir, no pueden mirar solo a los individuos y las instituciones, sino que deben además, considerar lo que el Estado por medio de sus intervenciones ha generado para llegar a tales resultados. Tampoco pueden centrarse solo en los saberes que adquieren los estudiantes, sino que deben avanzar en interrogantes sobre las experiencias de solidaridad, participación y justicia que adquieren en su paso por las escuelas.
6. Es prioritario recuperar una política de distribución de recursos para enseñar. Libros escolares, recursos tecnológicos, notebook, útiles escolares, software educativos, etc. Es con estos recursos que se pueden producir variaciones significativas en las propuestas de enseñanza. Es con estos recursos, que las desigualdades sociales, tienen menos posibilidades de transformarse en desigualdades escolares.
7. Deben generarse dispositivos que operen como estructuras de apoyo para que los/as estudiantes aprendan a estudiar, organizarse con las demandas de exámenes y presentaciones realizadas por sus docentes. En este sentido, figuras como horas institucionales y/o coordinadores de curso en la escala adecuada (baja cantidad de estudiantes por docente), resultan una estrategia fértil de trabajo pedagógico con los/as estudiantes.
8. Se requiere transformar las condiciones laborales docentes. Se debe avanzar hacia un régimen común en todo el país, que contemple cargos en los cuáles dar clases sea solo una proporción del tiempo laboral docente, de modo que puedan reconocerse otras actividades pedagógicas de gran relevancia: elaboración de proyectos de integración curricular; trabajo con las familias; asesoramiento a estudiantes en sus procesos de estudio, etc.
9. Fortalecer las articulaciones pedagógicas entre la nación y las provincias. No alcanza con un estado nacional fuerte y provincias con capacidades técnicas débiles. Menos en contextos donde las desigualdades regionales se encuentran vinculadas a las desiguales capacidades de las administraciones provinciales. Por ello se requiere del fortalecimiento de los cuadros técnicos

provinciales que puedan acompañar las apuestas escolares de los/as docentes.

10. Recuperar los niveles de asignación de recursos previos a las políticas del 2016-2019. Sin recursos, la apelación a nuevas formas de enseñanza, es voluntarismo.

Bibliografía

- Cardini; DÁlessandre (2019). Transformar la educación secundaria. Metas Estratégicas para transformar Argentina (CIPPEC). https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/09/MEMO_Educacion_WEB.pdf
- Pascual. L. Albergucci, M, L (2016). La calidad educativa y su evaluación: viejos y nuevos conceptos, nuevos significados. En Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado. Compiladores: Gabriel Brenner-Gustavo Galli. Editorial La Crujía.
- Tedesco J.C (2015). La educación Argentina Hoy. La urgencia del largo plazo. Conclusiones: Política Educativa: justicia social y responsabilidad por los resultados. Compilador: Juan Carlos Tedesco Siglo XXI editores.
- Gutierrez G. Olguín Eduardo; Castro González, Tosolini Mariana, López M. Eugenia (2018). La escuela secundaria en Córdoba: análisis de sus logros y desafíos (2003-2017). Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2018/12/Documento-Secundaria-2013-2017-ICIEC-UEPC-Digital.pdf>