

Sobre el proyecto oficial de reforma educativa

El futuro de la secundaria: ¿de alumno a usuario?

Escriben Carolina Puente, Guillermo Volkind

Las diversas medidas que tomaron este año los estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires le dieron visibilidad a la decisión del Gobierno porteño y el Nacional de modificar la estructura y organización del Nivel Medio del Sistema Educativo.



La reciente lucha estudiantil conmovió a toda la comunidad educativa alertando sobre una reforma en todo el país que pretende construirse sobre lo “no dicho” sin legitimidad alguna. Si bien las autoridades locales sostienen que sólo se trata de llevar adelante lo planteado en la llamada “Nueva Escuela Secundaria de calidad” (NESC), que a su vez es la expresión de lo contenido en la Ley de Educación Nacional y las diferentes resoluciones del Consejo Federal de Educación, la nominada “Secundaria del futuro” introduce cambios sustanciales al actual funcionamiento de la NESC. Son variados los aspectos que necesariamente hay que tomar para analizar los efectos de esta decisión. Esta tarea está dificultada por la escasez de información que provee el Ministerio y por la constante desmentida que hace de lo mismo que informa. Por ejemplo, en un texto que figura en su página web, frente a la pregunta **¿En el 2018 se va a implementar una prueba piloto?** la respuesta es *No*.¹ Sin embargo, escuelas públicas y privadas ya han sido seleccionadas, hay un cronograma de capacitación docente y se difundieron las primeras inversiones realizadas para la preparación de las aulas.

La pretensión de este artículo es comenzar a tomar algunos aspectos de esta reforma y en próximos trabajos continuar con el

análisis de otros. En esta oportunidad nos interesa comprender cuál es la *noción de aprendizaje* que se desprende de los documentos difundidos.

Toda concepción pedagógica pone de relieve la relación entre docente y alumno, mediada por el conocimiento, inserta en una institución. A partir de esto se concibe una didáctica que incluye una concepción psicológica. Veamos entonces cuáles son los cambios y sus posibles efectos. El primero y más notorio es la modificación de los ciclos en los que está dividida la escuela secundaria. Conserva el Ciclo Básico de dos años y modifica el Ciclo Orientado; mientras que en la NESC éste era de tres años (3ro, 4to y 5to año) el propuesto ahora es de dos años (3ro y 4to) dejando a 5to año bajo la extraña denominación de “Año integrador y formativo del más allá de la escuela”. Refuerza la incertidumbre sobre la perspectiva de este curso, la organización temporal del mismo: “50% del tiempo escolar destinado a la aplicación de los aprendizajes en empresas y organizaciones según talentos e intereses de cada alumno, 50% del tiempo escolar destinado al desarrollo de habilidades y proyectos relacionados al emprendedurismo y formación preuniversitaria: acreditación de las dos materias generales del CBC (UBA)”.

La primera pregunta que surge es cuál será el lugar de los contenidos de 5to año que hoy figuran en la NES en el Currículum de la Formación General y el de la Orientada. Sería impensable que estuvieran cubiertos por Sociedad y Estado, y Pensamiento Científico. ¿Dónde se ubicarían los contenidos de asignaturas como Química, Lengua y literatura, Educación Sexual Integral, Educación Física, Educación y Prevención de las Adicciones, entre otras? Es más, casi ninguno de los contenidos específicos de las 13 orientaciones que tiene la Ciudad podrían estar contemplados en las materias que fueron pensadas para la universidad. Para generar más confusión, en el texto de la página mencionado más arriba se dice que “los estudiantes tendrán que cursar todas las materias previstas en el plan de estudios”. ¿Cuándo? ¿Dónde? La distribución de tiempo establecida no contempla las 38 horas cátedra promedio que implica la cursada de 5to año.

Si bien con estos datos se puede deducir que la perspectiva de 5to año es probablemente su dilución (más profunda aún que la que hoy los profesores tratan de evitar), revisemos el concepto de *contenidos* que difunden: “El objetivo no está centrado en el aprendizaje de contenidos, sino en el enfoque por capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del futuro: resolución de problemas y toma de decisiones, pensamiento crítico, nuevo y adaptativo, inteligencia social, aprender a aprender, alfabetización informacional y digital.”

Intentemos analizar algunos términos. *Aprender a aprender* se transformó en un cliché vacío de contenido que dice casi nada de este complejo, rico y laborioso proceso que es el resultado de una cantidad de operaciones, que realizamos con otros, donde utilizamos herramientas, conceptos y recursos. Dentro de la escuela, siendo la cotidianidad del aula un lugar privilegiado para que este imprescindible suceda, corresponde fundamentalmente al docente generar las condiciones para que este camino sea profundo y productivo.

Descentrar los contenidos se complementa con la definición de que: “No habrá más asignaturas sueltas en compartimentos estancos, sino integradas en áreas de conocimiento: no pensamos en doce asignaturas separadas sino en cuatro áreas de conocimiento”. Si bien es cierto que algunos contenidos pueden ser abordados por más de una materia, su tratamiento es complementario. La noción de espacio, por ejemplo, no es privativo de la Geografía. Las Ciencias Sociales lo toman desde diversos aspectos. Sin embargo, la especificidad de cada materia es necesaria para comprender todos los aspectos que configuran este concepto. El área implica articular lo general con lo particular avanzando en lo propio de cada asignatura. Diluir sus contenidos específicos en pos de los comunes ya llevó a que los alumnos recuerden actividades y no a qué conceptos corresponden (es el caso del término “ambiente”).

Cómo se plantean lograr estos propósitos, con qué concepción didáctica. En primer lugar, desplazando al docente con argumentos bastante absurdos y descalificadores identificándolo sólo como portador de clases magistrales y negando, desestimando su rol de educador. De ahí que le asigna sólo un 30% del tiempo de clase para “introducir los contenidos”. Luego, adjudica el restante 70% al trabajo autónomo y colaborativo de los alumnos solo o en grupo, “con los docentes como facilitadores y orientadores, mediados por la tecnología”. Los recursos que proponen para esto son guías de aprendizaje interactivas, gamificación y proyectos.

Las *guías* suponen algo así como un plan a medida de cada alumno. ¿Quién generará la interactividad? Probablemente un programa que incluya diferentes niveles que se habilitarían según se fuera acumulando puntaje.

La *gamificación* significa el uso de “plataformas adaptativas con estructuras lúdicas, donde la superación de cada nivel implica la progresión en la adquisición de los contenidos”. A esta altura vale pensar en el término gamificación y en tecnología. *Gamificación* se trata de una adecuación del término inglés *gamification*, que incluido en el 2010, define que se denomina así a la técnica de venta que alienta la participación de un grupo en actividades que se suponen tediosas. En el contexto del inglés puede asociarse por igual a voces como *managers*, *teachers* o *productivity*. Cuesta trabajo relacionarlo con lo lúdico, rasgo claramente ligado a lo educativo y a los procesos de aprendizaje. Quizás el propósito y los “enlatados” que puedan proveerse respondan mejor a la gamificación.

Los proyectos implican que los alumnos son responsables de planificar, elaborar y generar un producto. Es necesario ponerse a pensar en el nivel de autonomía, compromiso y organización que debieran tener a los 13, 14, 15 años para lograr este propósito con el docente solamente como facilitador. Por si fuera insuficiente su labor, agregan el papel de los tutores que serían “acompañantes socioacadémicos del estudiante”. Para obtener resultados en el trabajo por proyectos se requiere una meticulosa planificación por parte del docente, conociendo a sus alumnos, generando desafíos que puedan ser resueltos y dejando espacio para propuestas y nuevas respuestas. La autonomía no es una frase que se declama. Es el resultado de una continua y compleja tarea que debe tener en cuenta las posibilidades reales de los que aprenden. ¿Puede ser reemplazado por guías interactivas?

“Se prevé que estos materiales estén en una plataforma virtual a la que puedan acceder docentes y estudiantes. Progresivamente la plataforma incorporará propuestas de aprendizaje adaptativo para incentivar, desarrollar y atender las necesidades individuales de los estudiantes”.² El *aprendizaje adaptativo* es un término que deviene de la inteligencia artificial y hoy se lo reconoce como “método educativo” basado en el uso de las computadoras. Estas pasan a ser un dispositivo interactivo que puede adaptar los materiales a las características, ¿necesidades? de cada alumno. Podríamos estar en presencia de un modelo instruccional con aspecto y organización de videojuego educativo, cuyo motivo de venta se basa en dejar el modelo “lineal, uniforme y masivo actual” y pasar a desarrollar uno que responda a las características particulares de cada individuo ubicado en un rol de “gamer” (videojugador), usuario. Para que esto suceda, la plataforma comercial que genera estos juegos, recoge información del y los diferentes alumnos “sobre los hábitos de aprendizaje, conocimientos, debilidades y fortalezas de cada usuario para crear un plan de estudios a su medida.” Los obstáculos en el aprendizaje, las condiciones emocionales y sociales de los alumnos se vuelven visibles para los docentes sólo cuando los observa en la realización de una tarea en concreto, una tarea y un contenido que fue planificado de determinada forma y sólo a partir de reconocer los saberes previos del grupo-clase en su heterogeneidad. ¿Cuál sería la propuesta ahora? Que el propio alumno tome las decisiones que le convengan para su aprendizaje, que el alumno “elija su propia aventura” (un abanico de acciones y posibles tareas) para “acreditar” conocimientos. ¿En qué instancia los docentes sabríamos qué le pasa a cada alumno en su singularidad si lo que se le propone es que frente a la dificultad que le presente un recurso digital elija otro? ¿Quién va a mirar al alumno? Porque no nos referimos a la mirada panóptica, constitutiva de la plataforma virtual cuya función es exclusivamente el control, a través de la que uno o más administradores pueden observar únicamente la cantidad de actividad dentro del sistema (qué tareas se cuelgan, qué se conversa en los foros, qué notas tiene cada



Marcha de estudiantes en el centro de Buenos Aires.

alumno, qué están haciendo en el aula, cuántos “likes” se acumulan en las entradas...). Nos referimos a la mirada docente, a la mirada que no controla sino que sostiene, estimula, escucha la dificultad y opera a partir de ella para permitir que el alumno avance. Si hay algo que diferencia a la tarea docente de cualquier otra tarea es el oficio de cómo enseñar trabajando también en los miedos, las resistencias, los bloqueos que presentan los alumnos en el momento de aprender. Es esta mirada –propia del rol del educador garantizada por la cotidianidad del aula– la que será desplazada con esta reforma.

La tecnología aparece como materia en todos los años y a su vez los recursos digitales pasan a ser prioritarios en todas las propuestas, particularmente en ese 70% de tiempo asignado al trabajo de los alumnos: “Se pone énfasis en que los/las estudiantes conozcan y comprendan cómo funcionan los sistemas digitales (...) Se busca el rol activo de los/las estudiantes, **en una dimensión participativa, colaborativa y en red**”.³ El autodidactismo, la autorregulación son necesarias como habilidades previas de los alumnos para esta modalidad: esto no se condice con los rasgos de ningún sujeto que aprende y menos con los adolescentes y menos aún con los adolescentes atravesados por problemáticas sociales muy complejas. Los técnicos lo saben y lo exigen al perfil de estudiantes en el que están pensando: “Para que el intercambio y el aprendizaje sucedan, tanto en el espacio físico del aula, como en el espacio virtual de un curso, es necesario un docente que despliegue sus propuestas de enseñanza y unos **alumnos dispuestos**”. ¿Dispuestos a qué? ¿A aprender solo o en una comunicación diferida y monológica como es la de la red social, abrazando con alegría sus obstáculos, sus propios puntos ciegos en el conocer saberes nuevos? ¿Estaríamos ante las puertas de pretender que un adolescente curse su secundario con una modalidad muy cercana al formato de semipresencial o a distancia? Habilita para que el espacio de trabajo fueran todos los que tengan conectividad. ¿Podría esta forma de trabajo alcanzar y operar satisfactoriamente sobre el 45% de los jóvenes, pobres, que no terminan el secundario y 500.000 que no ingresan a primer año?

Cómo debería enseñarse tecnología informática en la escuela secundaria es una pregunta necesaria para formularse. Ya en la Ley Federal (1992) se la coloca al tope de la reforma: “La educación tecnológica pretende incorporar la tecnología al entramado conceptual que se propone al conjunto de la escuela”.

Este propósito persistió más allá de su fracaso y eficacia y se transformó en una “práctica” que se pretendía transversal a todas las materias: las TIC. Con esta nueva forma que establecía la Ley Nacional de Educación el Estado Nacional hizo una gran inversión y todos los docentes festejamos junto con los pibes la posibilidad de ser dueños temporarios de una netbook (en algunos hogares, las primeras computadoras que llegaban eran a través de la escuela). Todos los docentes de Media seguramente recordaremos aquella Navidad... Rápidamente, incluso para el asombro de muchos, nos dimos cuenta de que el uso que los jóvenes conocían de la tecnología informática era el tan limitado social-recreativo (redes y videojuegos). En esos tiempos –antes de que las netbook comenzaran a bloquearse, romperse, sin volver nunca del servicio técnico tercerizado– los coordinadores de área de la Ciudad fueron capacitados en juegos interactivos y plataformas virtuales para diseñar, por ejemplo, historietas. Durante estos años fuimos testigos de una inmensa variedad de cursos de capacitación docente en TIC: los menos, efectivamente, servían para repensar los recursos; otros simplemente eran atractivos para conseguir infraestructura: por ejemplo, los directivos mandaban a capacitar a un docente en impresión 3D y a cambio la escuela recibía esa herramienta (inutilizable, por cierto, por la falta de insumos para ponerla a funcionar). En las jornadas institucionales se discutía el uso de las TIC en el aula y había dos posiciones fácilmente identificables: aquellos que sostenían que el uso de estos recursos informáticos era necesario para atraer a los alumnos y que si usábamos las computadoras los alumnos aprenderían más y mejor por la novedad del instrumento; se desprendía de esto que los contenidos debían ser pensados a partir del uso de las netbooks y los programas en los que nos estaban capacitando. Y la otra posición que insistía en que los recursos informáticos eran meramente recursos que podían servir o no en función de los contenidos que estuviéramos enseñando. En cualquier caso, la conectividad nunca llegó a funcionar en una gran cantidad de escuelas y una gran cantidad de pibes perdieron sus computadoras.

Pero esta reforma 2018 requiere otra discusión en torno a los recursos tecnológicos dentro del aula puesto que el uso propuesto por el gobierno (nacional y de ciudad) significa transformar estructuralmente el aula, los roles del docente y alumno y, en consecuencia, la relación enseñanza-aprendizaje. La transformación medular reside en la introducción de plataformas virtuales. No podemos dejar de mencionar que esta reforma se enmarca en el desarrollo del mercado digital de servicios educativos para Latinoamérica. El diario “La Nación” viene encargándose de publicar las cifras multimillonarias de préstamos del gobierno negociados con el BID. Si se ingresa a la página Graduate XXI del Banco Interamericano de Desarrollo, en la pestaña “Tendencias y Soluciones. Innovaciones educativas en América Latina” se podrá acceder a un número de 130 empresas, grupos económicos y/o financieros que ofrecen “soluciones digitales” para la educación primaria y fundamentalmente media. Entre ellas está la plataforma de educación a distancia y autodidacta tan difundida en los últimos dos años por la televisión abierta argentina, “Open English”. Es curioso analizar las coincidencias entre el último spot televisivo de esta compañía y los documentos de Educación del Ministerio: el discurso de los actores que representan a los padres de una niña que aprende con Open English refuerzan los “valores” del documento oficial... No se trata de los recursos digitales como programas o videos animados explicativos. Los servicios que predominan son aquellos que modifican la estructura escolar en su totalidad: plataformas muy similares a las que intenta poner a

funcionar el gobierno nacional en las jurisdicciones que incluyen tareas y exámenes estandarizados online de cuya corrección se encarga el sistema (contabilizando aciertos y desaciertos); le permite al alumno, al docente y al “administrador” de la plataforma visualizar/controlar el rendimiento del alumno en forma de gráfico de barras. Variopinto mercado digital que incluye otros servicios educativos como clases de apoyo virtual, video-clases pregrabadas o en vivo, tutorías vía chats, foros, plataformas de evaluación para “garantizar la nivelación” en el proceso de alfabetización de niños, plataformas de videojuegos. Los slogans publicitarios giran en torno a un mismo tipo de enunciados apelativos: “Profesor, gane tiempo creando tareas en segundos”; “uso sencillo e intuitivo”; “para smarthphone con funcionalidad mejorada”... No encontraremos en estas ofertas educativas ni un sólo rasgo que responda a propósitos didácticos, a facilitar los obstáculos de la relación entre sujeto y conocimiento, del vínculo enseñanza-aprendizaje (docente-alumno-contenidos). Es decir, este sinfín de “soluciones tecnológicas” educativas –que al estar regidas por la competencia del mercado se multiplican cada año ofreciendo nuevos “chiches”– es el mundo que se abre al introducir el formato de plataforma virtual para la educación media.

Desde 1990 los organismos internacionales vienen insistiendo con adaptar/entrenar a los estudiantes en este rol de *usuarios*. En nuestro país, cada promesa de “insertarnos en el concierto mundial” trajo más precarización de la escuela, más pobreza y desocupación.

Este cambio estructural no sólo significa un modo individualizado de seguimiento pedagógico. También implica, desde el punto de vista del alumno, un modo de trabajo estrictamente individual sostenido predominantemente por el sistema. El intercambio con otros propuesto por las plataformas se funda en la lógica de comunicación de las redes sociales: impersonal, ambigua en sus mensajes (los emoticones serían el ejemplo más acabado de este aspecto) e incorpórea. Este cambio estructural tiende a eliminar la cantidad de información tan relevante que los docentes y los alumnos comunicamos a través de los gestos, el cuerpo, los resoplos, los ceños fruncidos o las risas, los uhhh y los ahhhh, etc... Un sinfín de indicadores no verbales son constitutivos de un espacio físico compartido y facilitadores del vínculo que funda enseñanza-aprendizaje. Entonces, ¿por dónde pasaría la “facilitación” de la que habla la propuesta de reforma? Es una realidad innegable que los jóvenes de hoy crecieron en una cultura digital de redes sociales que condicionó hábitos y prácticas comunicacionales mucho más centradas en sí mismos, más monológicas y autorreferenciales. Por esto, vemos todos los días en el aula las dificultades que presentan a la hora de trabajar con los compañeros, escuchar al otro, ponerse de acuerdo, sincronizar los tiempos de forma conjunta para resolver una determinada tarea: desde escuchar la explicación del profesor hasta seguir la lectura en voz alta... ¿Cuál sería la respuesta pedagógica si nos proponemos formar sujetos críticos y solidarios? ¿Adaptarnos a las prácticas individualizantes de la cultura digital? ¿Cómo es posible enseñar sobre “convivencia”, “democracia” y “diversidad” si las prácticas, el modo de trabajo, instituyen una lógica contraria?

Está claro que la estructura y organización escolar de la educación media debe ser repensada y transformada. Tal es así que a lo largo de estos años no fueron pocas las escuelas que impulsaron proyectos interdisciplinarios (huertas orgánicas, por ejemplo, a las que no se les dio ni un solo recurso desde el Estado y tuvieron que recurrir en el mejor de los casos a las cooperadoras y en el peor a grupos económicos que se eximen de impuestos



Tomas de colegios contra el proyecto macrista de reforma educativa.

gracias a su “colaboración” con la escuela pública) o pretendieron reformular el espacio del aula y demandaron al gobierno la creación de cargos para trabajar en parejas pedagógicas, tutorías pagas incluidas dentro de la planta orgánica funcional en 3°, 4° y 5° año; demandaron construcción de aulas para una sala de cine que permitiera desarrollar proyectos interdisciplinarios, recursos para construir aulas de aceleración como respuesta a la sobreedad... Nunca hubo voluntad política para responder a esas demandas. Ante la falta de recursos en muchas escuelas se terminó cayendo en proyectos ofrecidos por ONG externas al quehacer docente. En otros casos, el estímulo para crear propuestas que desafiaran el modo tradicional de aprender era: “piensen, pero nada que implique recursos porque no hay”. Esta reforma está muy lejos de reconocer y tomar en cuenta las experiencias y necesidades explicitadas por las escuelas de la Ciudad.

Cómo debería enseñarse tecnología en la escuela secundaria es una pregunta necesaria. Frente a un entorno virtual diseñado para entrenar usuarios, nosotros ratificamos la necesidad de un espacio físico escolar digno, que priorice el vínculo del docente con los alumnos para trabajar los conflictos de aprendizaje, con contenidos llenos de sentido para ambos, con formación de docentes con recursos para afrontar la complejidad de las demandas actuales. Frente a que el estímulo sea competir en red y los avances se midan como “vidas” de videojuegos, nosotros estamos convencidos del valor del reconocimiento de los logros del alumno por parte del educador para que seguir aprendiendo tenga un sentido y combatan la frustración y el desánimo que genera la repetición de un curso. Frente a la tecnología instituida como eje de los procesos de aprendizaje para “reordenar” las relaciones sociales escolares y responder a un nuevo tipo de disciplinamiento social, nosotros ratificamos a la tecnología como un recurso útil, necesario y complementario de la tarea de aprendizaje con otros para que ésta sea una auténtica experiencia de aprendizaje colectivo.

“Detrás de cada técnica hay alguien que la empuja y ese alguien es una sociedad. También es un arma que obliga a preguntarse al servicio de quién está” (Ernesto Guevara). ■

1. “Secundaria del futuro”. Ministerio de Educación. CABA.
2. “La escuela que queremos”. Ministerio de Educación. CABA.
3. Guía didáctica “Escuela Red”. Apartado “Modelo pedagógico para la innovación”. Ministerio de Ed. De la Nación.

Como decíamos ayer... (en los años '90)

Banco Mundial: medidas educativas con viejas recetas

Los autores realizan un análisis crítico del último Informe del Banco Mundial sobre la educación superior en América Latina.



Sede del Banco Mundial en Washington.

Escriben Carmelo Cortese y Cristina Romagnoli

Además de la historia, desaparecieron en buena medida las clases sociales, el imperialismo, la dependencia, los modos de producción, las formaciones sociales, entre otros tantos conceptos y/o categorías analíticas utilizados para tornar inteligibles (por lo tanto, para explicar) a las sociedades y a las acciones humanas. Es decir, desapareció la teoría, que es la conditio sine qua non para que el conocimiento sea científico, desaparición que ayuda a entender por qué tantas tesis de maestría y doctorado y tantos artículos y libros tratan de temas y no de problemas. Es una cuestión fundamental que requiere un buen tratamiento.

(Ansaldi, 2017)

Recientemente se ha dado a conocer un nuevo Informe del Banco Mundial (2017) “Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe”*. El estudio comienza con un lugar común (nada más peligroso que el sentido común construido por la ideología dominante):

“Específicamente, en las sociedades caracterizadas por una persistente y profunda desigualdad, la educación de calidad puede actuar como ‘el gran igualador’, el mecanismo definitivo para lograr la igualdad de oportunidades y la esperanza máxima de los padres que desean un futuro mejor para sus hijos”.

Hay que dar vuelta este razonamiento y conceptos propios del funcionalismo sociológico y de la teoría del capital

humano (Schultz). Dimos estas discusiones en los 90, ya que la sociedad desigual implica desigualdades educativas. Lo que deben igualarse son las condiciones económicas y sociales para generar efectos educativos virtuosos. La “igualdad de oportunidades” es un viejo y engañoso concepto que termina culpando a los hijos de familias populares por no avanzar en el sistema educativo. Hace mucho tiempo que las propias teorías de la sociología académica (en su límite progresista) demostraron la reproducción educativa y social. Aunque un hijo de obreros ascienda educativamente, otro individuo ocupará esa clase social en posición estructural de explotada y dominada. En nuestro país, a partir de 2003 se generó una situación

* Nuestro análisis se basa en la lectura del Resumen del citado libro. En las citas, todos los resaltados en cursiva son nuestros.

aparentemente diferente, pero se trataba de igualar en lo educativo (notebooks mediante, sin diagnóstico certero, con exclusiones y diferenciaciones al interior) lo que permaneció estructuralmente desigual en la sociedad.

El Informe sostiene que:

“Un buen sistema de educación superior ofrece *calidad, diversidad y equidad* para maximizar el potencial de los estudiantes dadas sus *habilidades innatas*, motivaciones, intereses y preparación académica al finalizar la educación secundaria. Ya que las personas difieren en estos aspectos y *la economía necesita distintos tipos de habilidades*, una oferta diversa permite a los estudiantes dar con la mejor opción. Por ejemplo, un buen sistema de educación superior forma tanto a ingenieros como a técnicos, así como a economistas al igual que a auxiliares administrativos. Asimismo, un buen sistema de educación superior ofrece programas de calidad que maximizan el potencial de los estudiantes dada su mejor opción”.

Una mirada superficial aceptaría de buena gana el ofrecimiento. Sin embargo, conviene preguntar por el significado preciso de las categorías usadas: ¿equidad?, ¿maximizar?, ¿economía?

Con la *equidad* busca esquivarse la cuestión de la *igualdad/desigualdad*, núcleo central del pensamiento dominante en las sociedades capitalistas. Esta ideología, aunque contrapuesta al pensamiento crítico, reflexivo, no niega la existencia de la desigualdad, sino que la naturaliza y legitima. En momentos en que la desigualdad de propiedad, de posiciones, de poder, de ingresos y de consumo es la característica central de las sociedades a nivel mundial. Y no debe confundirse con *uniformidad/diferencias*. La alteridad significa que los otros son diferentes (natural y culturalmente) y deben ser respetados; pero la desigualdad proveniente de las relaciones económicas y de poder, debe ser combatida.

El sentido común, impuesto en nuestras sociedades capitalistas dependientes como “pensamiento único”, habla en el mismo lenguaje que el BM. Más bien, a la inversa, nosotros expresamos en lenguaje cotidiano, las teorizaciones del BM y otras instituciones encargadas de defender el “statu quo”. Solemos repetir que el sistema escolar otorga igualdad de oportunidades en el punto de partida, pero que las condiciones naturales y el esfuerzo de cada uno determina puntos de llegada diferente. Pero acaso ¿son iguales las oportunidades para quien llegó desnutrido a la escuela

que para el hijo del gerente de la empresa? ¿Es natural que unos sean más “rápidos” y “mejor preparados” que otros? Hemos naturalizado la meritocracia, cuando en realidad la escuela da un manto de legitimidad a las profundas desigualdades iniciales, y las convalida en las trayectorias educativas diferenciales. Esas que el BM denomina “ofertas diversas”.

Cuando el Banco Mundial propone “maximizar el potencial de cada estudiante”, señala que está determinado por *habilidades innatas*, las que junto al *esfuerzo y preparación académica* determinan el curso a seguir en la educación superior. ¿Está claro? No hay reconocimiento de las causas sociales-económicas-políticas, ya que “innato” significa “*Que no es aprendido y pertenece a la naturaleza de un ser desde su origen o nacimiento*”. La teoría se usa para las relaciones intra-sociales y entre sociedades, ya que hace siglos se viene justificando la conquista y colonización de seres inferiores por razas y culturas superiores.

Al negar que las profundas desigualdades son productos histórico-sociales de políticas ejercidas por grupos, clases y países dominantes; y al ubicar sus causas en la naturaleza y el mérito, se completa la operación ideológica de inversión, ocultamiento y tergiversación. Nos dijeron que la educación era “el gran igualador”, y terminan explicando que la educación superior no es igual para todos, ya que algunos serán “ingenieros, economistas” y otros serán “técnicos, auxiliares”. Lo cual no debería ser malo si solo se tratara de una división técnica del trabajo, pero ocurre

que esa división conlleva una división social de prestigio, ingresos y poder. Y que implícitamente expresa “algunos nacieron para dirigir la empresa y gobernar el país; a otros solo les da para trabajar duro y obedecer, dado que carecen de iniciativa, no son emprendedores, no se esforzaron para salir de pobres”.

El sentido real y profundo de la teoría es “les dimos oportunidades y las desaprovecharon”. Es una pantalla meritocrática construida hegemoníamente, que nos convence de la “racionalidad” y “legitimidad” de hallar soluciones individuales a la desigualdad social. Como si la respuesta dependiera sólo de mí y no de la estructuras sociales y educativas y las políticas públicas.

Pero el BM da un paso más, ya que luego de verificar las diferencias de las personas al finalizar la secundaria, expresa que “la economía” necesita distintas habilidades. Pero no existe tal sujeto “economía”. Como sistema de producción en el cual se relacionan los hombres entre sí y con la naturaleza, difiere según estas relaciones sean de cooperación o de explotación. En nuestra economía capitalista las decisiones sobre qué y cómo se produce, y cuánto y cómo se distribuye, no son tomadas por una esencia llamada economía, sino por quienes controlan el sistema. Y en una economía concentrada y extranjerizada como la argentina, un puñado de grandes grupos económicos y sus ejecutivos políticos, definen qué hacer. Basta con observar el reciente coloquio de IDEA.

Entonces, las decisiones respecto a la supuesta “maximización” del potencial estudiantil, nos remiten a lo siguiente: la



educación superior debe formar según el tipo de habilidades que requieran las empresas, se trata de “maximizar” la gestión empresarial y la obtención de sus ganancias. Nuestra deducción es confirmada por los siguientes párrafos:

“El argumento importante es que la preparación académica y el esfuerzo individual son insumos, y *las políticas que se limitan simplemente a dar acceso a la educación superior* sin tener en cuenta la preparación académica de los estudiantes o sin incentivar su esfuerzo *distarán mucho de generar todos sus beneficios potenciales.*”

“La posibilidad de que los estudiantes no se gradúen nos lleva a otro asunto importante: *la inversión en educación superior conlleva riesgos* que afectan a unos estudiantes más que a otros, ya que *algunos están menos preparados académicamente para la educación superior y es más probable que abandonen que otros.* (...)”

“Independientemente de cómo intervenga el hacedor de políticas, es un hecho que su intervención es necesaria porque, por sus propios medios, el mercado no alcanzará el óptimo social consistente en *maximizar el potencial de cada persona y satisfacer las necesidades de habilidades de la economía.*”

Los economistas del BM identifican “insumos” del sistema educativo: estudiantes, instituciones, profesores. Desde su óptica economicista relacionan a los estudiantes, las instituciones educativas, el financiamiento, el mercado y el “hacedor de políticas” (obsérvese que no utilizan el término Estado).

Efectivamente la inversión en educación (en particular la superior) es un tema/problema importante. Lo vivimos y lo sufrimos como docentes, y también lo padecen los estudiantes de los sectores más humildes. Pero tomemos el guante: la tasa de egreso es baja respecto a los ingresantes y la duración de las carreras se alarga. Lo invertido en un estudiante que no se recibe es una pérdida. Es un dato empírico. La anterior administración nacional negaba estos datos, dibujaba estadísticas, promovía inclusiones ficticias que derivaban en posteriores fracasos laborales o académicos. Ahora el BM provee las argumentaciones para las políticas de la nueva administración, partiendo de esos



Una reunión del Banco Mundial.

datos, pero sin la intención de resolver el problema de los que no son retenidos. Se trataría de estudiantes que no poseen habilidades ni están bien preparados académicamente, ni se esfuerzan; por lo tanto, no debieran ingresar. Ya que “*muchos estudiantes realizan un análisis costo-beneficio cuando deciden si embarcarse en la educación superior y qué opción elegir*”, hay que influir en sus decisiones diseñando “*sistemas de financiamiento eficientes, responsables y equitativos*”. En lenguaje llano, se trata de arancelar los estudios superiores para que los estudiantes piensen dos veces antes de iniciar una carrera. En un trabajo de los años 90 se decía “*involucrar a los estudiantes en el costeo de sus estudios*”.

En el último párrafo de la cita transcripta se dice que es necesaria la intervención del “hacedor de políticas”, que el mercado solo no alcanza el “óptimo social”. Algún desprevenido podrá ilusionarse en una restricción al mercado. Es un error, porque la intervención estatal no es buena o mala en sí misma; sus beneficios o perjuicios dependerán de quien ocupe el poder del Estado. El BM reclama un tipo determinado de intervención:

“Otro ejemplo de competencia imperfecta es el de las *becas de matrícula para los estudiantes de IES públicas, ... algunos de los cuales llegan al punto de ofrecer matrículas gratuitas en las IES.* Cuando los hacedores de política subvencionan las IES públicas, pero no dan ayuda financiera para asistir a las IES privadas contribuyen a crear una demanda cautiva para las IES públicas, la de los estudiantes que no tienen otra opción. Si bien hacer que la educación sea accesible para estos estudiantes puede ser deseable, *el hacedor de política debe prestar mucha*

atención al poder de mercado resultante para las IES públicas” (¡¡SIC!!).

Clarísimo, ahora sí escriben negro sobre blanco. No se debe intervenir con ayuda financiera a las instituciones públicas en detrimento de las privadas. ¡Nada de favorecer educación pública y gratuita! Aquí naufragaron los eufemismos de calidad, diversidad y equidad. Toda inversión privada en un sistema capitalista debe obtener beneficios, ¿por qué no los tendría en la educación? El capital no puede perder un área potencial de inversión y beneficios como

es la educación. Amén de la necesidad de ajustar las ideologías que trasmite el sistema educativo a la plena defensa del sistema de opresión y explotación: natural, legal y legítimo.

Para dar fundamentos a estos claros posicionamientos ideológicos el Informe insiste en la “*calidad escasa*”, “*resultados decepcionantes del desempeño del sistema*”, “*consumo de recursos fiscales valiosos*”. El desparpajo discursivo de las autoridades educativas argentinas encuentra sustento en los descubrimientos del BM:

“En este informe definimos la habilidad de los estudiantes de manera amplia, pues incluye no sólo el *talento innato* sino también el *nivel de preparación académica* para la educación superior... De acuerdo con esta definición, un estudiante de “*habilidad baja*” podría tener talento innato, pero también una preparación insuficiente para la universidad por haber recibido una educación primaria y secundaria de baja calidad. Dado que la correlación entre el ingreso de las familias y la habilidad de los estudiantes es positiva, *los estudiantes de ingresos bajos son, en promedio, estudiantes de habilidad baja*” (SIC).

De esto derivan que el deterioro de los resultados educativos debe tener en cuenta este “deterioro de los insumos” (los estudiantes). Si nuestro análisis podría haber parecido sesgado, y si las primeras expresiones de sentido común del Informe podrían no ser claras, las últimas citas muestran brutalmente el direccionamiento de las políticas recomendadas. Las cuales ya han sido puestas en marcha por la actual administración macrista. ¿Es necesario traducir? Significa: *el Estado no debe malgastar dinero en instituciones públicas gratuitas que encima absorben estudiantes de habilidades bajas.*

NUEVOS ENVASES PARA VIEJAS RECETAS, CON LAS MISMAS CONTRAINDICACIONES

Como siempre estas brutalidades encuentran sustento en prejuicios arraigados. Algunos docentes han interiorizado esos conceptos de habilidades naturales y esfuerzos, culpando a los estudiantes por sus resultados. Pero a no entusiasmarse porque el Informe también se ocupa de nosotros: “los profesores son otro insumo crucial”. La cita siguiente casi nos eximiría de comentarios:

“No obstante, a diferencia de lo que sucede en los países del mundo desarrollado, en América Latina y el Caribe se gasta un porcentaje mayor del presupuesto para la educación superior en profesorado y salarios del personal (en lugar de en instalaciones, materiales y equipamiento). A los graduados que deciden ser profesores de educación superior en América Latina y el Caribe les va mejor en promedio que a otros profesionales que se gradúan en IES, pues sus salarios son mayores y trabajan menos horas. Asimismo, es más probable que estén sindicalizados y que sus empleos les provean de planes de pensiones y seguro médico. Este resultado, así como el elevado porcentaje del gasto destinado a salarios, sugiere que el poder de negociación de los profesores y el personal en varios países podría ser alto” (SIC).

Podríamos decir que hemos hallado el libro de cabecera de las autoridades del ministerio de Educación. Aquí queda claro que la ofensiva antilaboral y antisindical del Gobierno Nacional y Provincial comenzó con los docentes. La recomendación en educación superior se extiende a toda la docencia. Mendoza ha sido pionera con el ítem aula y la virtual clausura de la paritaria docente, reduciendo salarios en términos nominales y reales mediante decreto (pérdida acumulada de alrededor del 20%).

Volvamos a traducir: “Se gasta mucho en la docencia; los docentes trabajan poco, ganan mucho, tienen jubilación, obra social y sindicato; hay que reducir su poder”. Se trata de un ataque global y simultáneo contra la educación, los derechos laborales y el sindicalismo. Es el discurso del orden, tan caro a los sentimientos de la derecha gobernante en el país. El ministro de Educación, Finocchiaro, ha dicho taxativamente que si las Universidades necesitan más dinero para equipamiento y funcionamiento lo pueden sacar del ítem presupuestario destinado a los salarios. Ha dejado a la inventiva de los rectores

la aplicación del precepto: no otorguen aumentos salariales; congelen vacantes; dupliquen tareas para el mismo cargo; despidan...

Por si los Rectores de las Universidades no fueran receptivos a estas sugerencias, el Informe señala que la “fuerte tradición de autonomía universitaria” promueve la “ineficiencia institucional” y “hace difícil que las universidades rindan cuentas del financiamiento público que reciben”. El proyecto de presupuesto 2018 del PEN para el sistema universitario comienza a plasmar esta orientación con una disminución en términos reales.

HALLAR NUEVAS RESPUESTAS A VIEJOS PROBLEMAS

Retomando la cita de Ansaldi del epígrafe, necesitamos de la teoría y de la historia para abordar un problema. En nuestra opinión, ese conocimiento no resuelve el problema, pero es imprescindible para alumbrar nuestra práctica colectiva hacia soluciones liberadoras y duraderas.

En lo esencial, las recomendaciones del BM tienen el mismo fundamento ideológico y la misma lógica de los 90. Es un camino que ya hemos recorrido, política, económica y culturalmente. Sabemos que casi el 50% de los chicos no terminan la secundaria y que solo una minoría llega a la Universidad. Eso no se resolvió con la teoría meritocrática, sino que se lo naturalizó. Tampoco fue resuelto con prácticas seudoinclusivas.

Sin embargo, conviene prestar atención a los nuevos ropajes, a las formas cambiantes, a los virajes de la historia. Y estamos obligados a revisar integralmente nuestro sistema educativo, desde la primaria a la universidad, si queremos avanzar en la concreción del derecho social a la educación. No se trata de elegir entre el Mercado o el Estado cuando

ambos están dominados por las mismas clases y sectores; y en ambas instituciones predominan las relaciones asimétricas de explotación económica y dominación política.

Se trata de protagonizar desde abajo en todas las dimensiones sociales, resolviendo sobre la economía y la política necesarias para lograr libertad e igualdad. Los docentes y los estudiantes y sus familias, hasta ahora mayoritariamente excluidos de los debates y de las decisiones sobre política educativa, debemos tomar en nuestras manos el tipo de educación necesario para el proyecto de país que anhelamos. ■

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

Ansaldi, Waldo, *Arregladitas como para ir de boda. Nuevo ropaje para las viejas derechas*. En revista *Theomai* n° 35, 2017.

Vior, Susana, *La política educacional a partir de los '90*. En revista *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. V, N° 5 (Univ. Nac. de Luján), dic. 2008.

Romagnoli, María Cristina y Tosoni, Magdalena (2009), *Desigualdades sociales y educativas en las "elecciones" y los recorridos escolares*. (Mza., Univ. Nac. de Cuyo, Fac. de Educ. Elemental y Especial).

Banco Mundial (2017). Ferreyra, María Marta; Avitabile, Ciro; Botero Álvarez, Javier; Haimovich Paz, Francisco y Urzúa, Sergio, *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, DC.

Riveros de Jorner, Lucía Graciela (nov. 2007), *La incidencia del pensamiento neoliberal (Banco Mundial) en las universidades nacionales de la República Argentina*. En López Segre, Francisco: “Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos” (CLACSO, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>).

Carmelo Cortese es Profesor Titular de *Procesos Sociales Contemporáneos* (FCPyS, UNCuyo).

Cristina Romagnoli es Profesora Titular de *Sociología de la Educación* (FE, UNCuyo).



Marcha Federal Universitaria 2017.