

¿Qué significa calidad educativa?	Título
Rosemberg, Diego - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
La Plata	Lugar
UNIFE	Editorial/Editor
2011	Fecha
Cuadernos de discusión no. 3	Colección
Calidad de la educación; Educación;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unife/20200417022216/CD-3-UNIFE.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.org>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
 Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.org



CUADERNOS DE DISCUSIÓN # 3

**¿Qué significa
calidad educativa?**

Opiniones de:

Michael Apple

Juan José Arias

Roberto Baradel

Florencia Bauco

Mara Brawer

Adrián Cannellotto

Edgardo Castro

Virginia Guimard

Graciela Misirlis

Ana Pereyra

Carlos Piana

Esteban Pintos Andrade

Carlos Rodríguez

Patricia Sadosky

Alejandro Santos

Myriam Southwell

Sofía Spanarelli

Laura Tantignone

Pablo Tovillas

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
Adrián Cannellotto
Rector

Daniel Malcolm
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Flavia Costa
Dirección editorial

Diego Rosemberg
Editor

Daniela Gutierrez
Diego Herrera
Diego Rosemberg
Redacción

ZkySky
Diseño original

Lucila Schonfeld
Diseño y corrección

Cuadernos de discusión # 3: *¿Qué significa calidad educativa?*
1.000 ejemplares de distribución gratuita
© 2011, UNIPE: Editorial Universitaria
Calle 8 N° 713, La Plata, Provincia de Buenos Aires
www.unipe.edu.ar

Impreso en Argentina
Printed in Argentina

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sin permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Esta edición de 1.000 ejemplares se imprimió en octubre de 2011 en Artes Gráficas Delsur, Almirante Solier 2450, Sarandí, Provincia de Buenos Aires.

ISSN: 1853-5402

¿Qué significa calidad educativa?

**ENTREVISTAS Y TESTIMONIOS DE DIEGO HERRERA,
DIEGO ROSEMBERG Y DANIELA GUTIERREZ**

EDICIÓN: DIEGO ROSEMBERG

Índice

Introducción. Discutir la calidad: elementos para desmontar un discurso por Adrián Cannellotto	3
La calidad como democratización del conocimiento Entrevista a Mara Brawer	10
La calidad como inclusión social Testimonios de Edgardo Castro, Graciela Misirlis, Ana Pereyra, Carlos Rodríguez, Patricia Sadovsky, Myriam Southwell, Sofía Spanarelli	16
La calidad como contradicción Entrevista a Michael Apple	26
La calidad como ejercicio de autoevaluación Entrevista a Pablo Tovillas	28
La calidad como distribuidora de riqueza Entrevista a Roberto Baradel	32
La calidad como construcción colectiva Entrevista a Laura Tantignone	35
La calidad como compromiso docente Entrevista a Carlos Piana	40
La calidad como formación crítica Testimonios de Virginia Guimard, Florencia Bauco, Juan José Arias, Esteban Pintos Andrade	43
La calidad como exigencia estudiantil Entrevista a Alejandro Santos	46

INTRODUCCIÓN

Discutir la calidad: elementos para desmontar un discurso

Por Adrián Cannellotto*

La pregunta acerca de qué entendemos por una educación de calidad merece una amplia discusión social. El tenor de las concepciones que se ocultan detrás de algunas respuestas evidencia que no se trata de un mero debate sectorial, sino que entran en juego distintos modelos de sociedad.

De cuño tecnocrático, la noción de calidad va camino a convertirse en una categoría hueca y capaz de explicar todos los males sin explicar nada. La necesidad (y la oportunidad) de dotarla de otro sentido, que ilumine y resignifique las políticas educativas, implica revisar las demandas y finalidades asignadas a la educación.

En abril pasado, el Consejo Federal de Educación instó a «redefinir y ampliar la noción de calidad educativa». Después de ese anuncio, aparecieron dos libros: el primero escrito por el ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires Esteban Bullrich y el economista Gabriel Sánchez Zinny, titulado *Ahora calidad... Apuntes para el debate sobre política educativa en la Argentina*; y, el segundo, *Otra escuela para el futuro*, publicado por el economista Alieto Guadagni. Esos textos fueron utilizados como insumos para artículos y editoriales, y sus autores se convirtieron en referentes para instalar una posición ideológica en algunos medios de comunicación.

Las ideas expuestas en esos libros confirman cuán lejos están de «redefinir y ampliar la noción de calidad». Bajo la consigna de que la contundencia de los resultados de las pruebas PISA¹ es tal que sólo queda espacio para la acción urgente e

* Rector de la UNIPE.

1. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment). Se trata de una prueba estandarizada internacional para evaluar el rendimiento de los estudiantes de 15 años. La lleva a cabo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo del Comercio (OCDE).

inmediata, el cuestionamiento de ese instrumento y las preguntas acerca de lo que entendemos por una educación de calidad se barren bajo la alfombra del diagnóstico irrefutable de lo evidente. Se instala la idea de que no queda tiempo más que para intercambiar algunas ideas en relación a cómo proceder para extirpar el mal y nada más.

Lo llamativo no es que determinados funcionarios, profesionales, diarios, periodistas o comunicadores suscriban estas ideas en un contexto electoral, sino que fueran bien acogidas por el sentido común de una parte de la sociedad que, en muchos casos, se hace eco de las conclusiones extraídas de esa mezcla de datos empíricos, prejuicios, mitos y generalizaciones. Por esa razón, señalaré sucintamente aquellos presupuestos sobre los que se sostienen estos discursos de la calidad educativa, así como las políticas de evaluación docente que impulsan.

LA EDUCACIÓN COMO TRAGEDIA Y DECADENCIA

El primer presupuesto tiene que ver con lo que algunos han denominado «la tragedia educativa». Paradójicamente, cuando el conjunto de la población exhibe mayores niveles de escolarización y democratización, los profetas de una escuela que hizo una gran tarea cultural, aunque en el marco de un conservadurismo político y económico, nos recuerdan amargamente que «estamos perdiendo la solidez del capital humano que hizo a la Argentina famosa en todo el mundo» pues la educación está «hoy penosamente olvidada y degradada entre los argentinos».²

Esta posición liberal-conservadora pone el sentido en el pasado, adonde habría que remontarse para encontrar, immaculado, nuestro «destino de grandeza». Se nos impone retomar la senda de la Argentina del Centenario, pues la «tragedia educativa» radica en el abandono de una esencia escolar fijada en los cánones de la cultura ilustrada: elitista, centralmente escrita, disciplinadora, rigurosa, de maestros normalizados, ahistórica y acultural, constructora hegemónica de saberes y subjetividades. Se trata de una escuela que puede imaginarse como un mundo amurallado, incontaminado por la vida social. La propuesta considera al binomio calidad-inclusión como

2. Bullrich, Esteban y Sánchez Zinny, Gabriel; *Ahora calidad... Apuntes para el debate sobre política educativa en la Argentina*, Buenos Aires, Fundación Pensar, 2011.

un imposible. ¿De qué otro modo podría serlo si, como ocurría en la década de 1930, el sistema educativo atendía apenas al 25% de la población?

Aunque la escuela invocada resulte historiográficamente insostenible, esa visión decadente del presente como pálido reflejo de una gloria pasada sigue funcionando como mito nacional. ¿Cuántos evocan su pasado escolar como algo superior al presente de la escuela? Algo de esto resuena en las encuestas, cuando recogen que para la mayoría de la sociedad la educación no está bien o va mal pero que, sin embargo, al momento de opinar sobre la educación que reciben sus hijos, no dudan en calificarla como buena o muy buena.

REDENCIÓN SOCIAL

El segundo punto a tener en cuenta tiene que ver con la multiplicidad de demandas y fines asignados a la educación: transmitir conocimientos, formar ciudadanos (moral, productiva e intelectualmente), liberar a los individuos, reducir la pobreza y la exclusión social, integrar socialmente, contribuir a la seguridad, apuntalar la productividad, definir el crecimiento económico, entre otros.

Por esa sobredemanda que excede la capacidad limitada de lo educativo, se instala una suerte de «redentorismo pedagógico» que oculta tanto las consecuencias de procesos y decisiones políticas de orden no educativo, como la complejidad y multiplicidad de los factores que transforman las condiciones sociales y de vida.

Pero lo más interesante en este punto es el pasaje que se produce de las demandas a los efectos, es decir, ese momento en que las demandas y los fines asignados a la educación se convierten ellos mismos en efectos a ser medidos.

Ahora bien, esa enunciación de demandas no sólo no es homogénea (¿cómo se mide la capacidad de liberación?), sino que es transformada en efectos a ser medidos sin anclaje empírico consistente. Bajo el sesgo neoclásico y los a priori de la teoría del capital humano,³ se construye una serie de generalizaciones en donde la educación opera como causa de efectos sociales, políticos y económicos de lo más diversos.

3. La Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico ha definido el concepto de capital humano como «el conocimiento, las competencias y otros atributos que poseen los individuos y que resultan relevantes a la actividad económica».

Por ejemplo, se postulan como «evidentes» relaciones que existen entre la calidad de la educación y el crecimiento económico, la seguridad o la integración social, la xenofobia o la tendencia a la violencia, entre otras. En realidad, muchas de estas situaciones muestran una relación causal débil con la educación, en la que muchas veces los datos recogidos pueden ser contradictorios o directamente insuficientes para abordar temas tan complejos.

No pretendo descalificar el valor de las herramientas cuantitativas y cualitativas para comprender fenómenos como los descriptos, pero es necesario hacer jugar otros factores, diseñar otros instrumentos e inducir miradas interdisciplinarias.

EL MODELO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Los textos citados remiten a una noción de justicia que se construye a partir del modelo de la igualdad de oportunidades, un tercer supuesto a desmontar. Para Guadagni, «el principio básico de la justicia social es la vigencia de la igualdad de oportunidades para todos, más allá de las circunstancias de origen económico, étnico, social o de género». ⁴ En cambio, la fórmula que eligen Bullrich y Sánchez Zinny es la de señalar que «el sistema educativo debe ser la piedra angular para permitir que cada persona pueda alcanzar sus aspiraciones en la vida con la mayor libertad». ⁵

¿No es deseable, acaso, que cada uno sea recompensado en relación con el esfuerzo que ha realizado? Frente a talentos e intereses azarosamente distribuidos por la naturaleza, ¿no es acaso una norma de justicia que el resultado de los mismos sea diferencialmente valorado? ¿Por qué no pensar que deba ser la escuela (universo meritocrático por excelencia) la encargada de impartir una justicia de este tipo? ¿Por qué no pensar que el sistema educativo es el garante de la igualdad de oportunidades y que de la calidad educativa depende la compensación de las disparidades de origen? Visto así, la escuela, al final de su recorrido, debería alterar el punto de partida social de los alumnos, modificando las desigualdades sociales e instaurando una suerte de eso que François Dubet llama: «desigualdad justa». ⁶

4. Guadagni, Alieto, *Otra escuela para el futuro*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.

5. Bullrich, Esteban y Sánchez Zinny, Gabriel, *op. cit.*

6. Dubet, François, *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2011.

Para los defensores de la escuela de la igualdad de oportunidades, la baja calidad atenta contra esa capacidad igualadora y desvirtúa la competencia que socialmente deben llevar adelante los individuos: «El mundo está muy difícil, mucho más para los jóvenes. Ya no compiten por una posición de trabajo únicamente con sus vecinos de escuela o de barrio; ahora compiten con países de toda la región, con India, con China, y no solo compiten por sus resultados en la educación formal, sino por conocimiento de idiomas, por la actitud hacia el trabajo, por el esfuerzo».⁷

Las desigualdades de base no son negadas sino decodificadas en clave de recursos y obstáculos, ventajas o desventajas, capital con el que se cuenta y redes donde uno se halla inserto, etc. Por eso, si todos tuvieran garantizada la mediación escolar de calidad que se requiere, las diferencias deberían regularse por los méritos individuales, por una justicia meritocrática que refleje la distribución natural de los talentos, haciendo desaparecer las desigualdades de base. ¿No es esto lo que quieren reflejar señalando trágicamente el bajo desempeño en las pruebas PISA?

«El modelo escolar que exalta la igualdad de oportunidades no hace sino convencer a los derrotados de que merecieron ese destino, sin poner en evidencia que detrás de los méritos se encuentran los que tienen mejores condiciones de partida.»

El modelo de sociedad que postulan es el de un conjunto de individuos arrojados a la competencia, lo que los vuelve más productivos. Opera una moral utilitarista –la del *self made man*–, de triunfadores, donde mérito y éxito se vinculan. Los perdedores ya no son los oprimidos, los explotados, los expulsados, son los que jugaron y perdieron, los que no supieron jugar, los que, teniendo las oportunidades, no supieron aprovecharlas. Pero nadie se hace a sí mismo en la total y absoluta soledad. Cada uno de nosotros somos el producto de una serie de condiciones producidas gracias al esfuerzo de otros.

7. Bullrich, Esteban y Sánchez Zinny, Gabriel, *op. cit.*

En el razonamiento de la igualdad de oportunidades, las relaciones económicas de explotación, exclusión o pobreza se diluyen en el lenguaje de la competición. El modelo escolar que exalta la igualdad de oportunidades no hace sino convencer a los derrotados de que merecieron ese destino, sin poner en evidencia que detrás de los méritos se encuentran los que tienen mejores condiciones de partida.

¿Cómo se compatibiliza esto con las metas que marca la Ley de Educación: universalización e inclusión? ¿Cómo puede no colisionar con políticas orientadas a apuntalar un proceso de redistribución de ingresos hacia los segmentos más postergados? ¿Cómo puede congeniarse la moral utilitarista del mérito con medidas que buscan recomponer una solidaridad orgánica capaz de reconstruir una cierta idea de comunidad, como la Asignación Universal por Hijo, las asignaciones familiares, la nacionalización de las AFJP y la extensión de las jubilaciones o el mecanismo mismo de las paritarias? La inclusión de niños y jóvenes «nuevos y diferentes», con saberes y lógicas de conocimiento, con culturas que desbordan el marco institucional escolar, ¿no nos interpela, acaso, a pensar la inclusión como un desafío cultural, como una tarea lenta y compleja?

Aunque parezca evidente, es necesario insistir en que «la piedra angular para permitir que cada persona pueda alcanzar sus aspiraciones en la vida con la mayor libertad» es la protección social, que garantiza condiciones de paridad en el punto de partida de los individuos. Solo así es posible proyectar luego la función social de la educación. En sociedades con altos niveles de desigualdad, estas tienden a reproducirse, haciendo de la condición de nacimiento una ventaja. Si esto es así: ¿por qué exigirle a la escuela, con sus herramientas limitadas, que deba componer una situación que la excede? Construir estas condiciones de partida es un arduo proceso de recomposición social en el cual aún estamos insertos.

Ahora bien, esta pseudo «centralidad» de lo educativo devela una concepción de la política que revela cierto espíritu antipolítico. No remite a una concepción de la política como conflicto, como puja entre intereses, sino como todo lo contrario, como administración de lo existente, como consagración de lo dado. Una política que quiere cambiar para no cambiar nada.

En el modelo de la igualdad de oportunidades la escuela hace el trabajo sucio que la política no quiere hacer. Si antes se hacía referencia a la distribución como efecto del derrame del excedente acumulado, ahora parecería que la distribución se consigue por medio de una intermediación escolar de calidad. ¿De qué otro modo, si no es por

medio de la puja y el enfrentamiento, se consigue una distribución más justa de la renta, de los ingresos y de las condiciones de vida?

UNA EDUCACIÓN PARA EL MERCADO LABORAL

El último punto se relaciona con el lugar de la cultura en el modelo de la igualdad de oportunidades que –proyectado sobre un escenario de lucha social por conseguir, mantener o incrementar la posición que se ocupa– tiende a restringir el sentido de la educación a su capacidad para asegurar un puesto en el mercado laboral.

Bullrich y Sánchez Zinny⁸ citan: «Wagner [investigador de Harvard] propone que nuestras escuelas fortalezcan las habilidades en el ámbito académico que preparan a los alumnos para un mayor éxito en el ámbito laboral». En cambio, Guadagni⁹ recoge como onceava acción para un plan de gobierno: «Todos los años, según lo propuesto por Juan Llach, informar a la población en general y a los estudiantes secundarios en particular, la situación del mercado laboral de los graduados universitarios».

Ante ello, parece natural hacerse la pregunta acerca del lugar al que queda relegada la función cultural de la educación. Y en particular, la de las humanidades y de las artes. Esta es una cuestión crucial. Frente a la atomización social, y a la presión creciente por definir el sentido de la educación como el cultivo de las capacidades utilitarias y prácticas, orientadas a la rentabilidad y la eficiencia, no puede renunciarse a la función cultural de los sistemas educativos. A ella se asocia el pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad como insumos centrales de la vida democrática.

La prisa de quienes apuestan a resolver una cuestión tan compleja bajo el signo de lo trágico y urgente aparece mediada por los valores del ajuste, el rendimiento y la competitividad. En ello hay, además de un proyecto social implícito, un innegable empobrecimiento de los fines, de los análisis y de los indicadores de la educación. Impulsar un debate abierto es el modo de defender una educación vinculada a la generación de más democracia, de ciudadanos comprometidos por la inclusión, la igualdad y la calidad de vida para todos.

8. Bullrich, Esteban y Sánchez Zinny, Gabriel, *op. cit.*

9. Guadagni, Alieto, *op. cit.*

La calidad como democratización del conocimiento

Por D.R.

Los retratos que Mara Brawer tiene en su despacho del Palacio Sarmiento dan cuenta de su visión de mundo. Uno de Evita por acá, otro de Maradona por allá. Y varios que la muestran a ella misma, sonriente y descontracturada, junto al presidente boliviano Evo Morales, al venezolano Hugo Chávez y a Néstor y Cristina Kirchner. Rodeada de toda esa simbología, advierte que la política educativa no puede estar por fuera de un proyecto de nación: «El concepto de calidad –dice– no es neutro. Adquiere distintas significaciones en las diferentes épocas».

¿Qué significa calidad educativa para el Ministerio de Educación de la Nación?

Hoy discutimos la idea de calidad que proponían las políticas de las últimas décadas en nuestro país, sobre todo el neoliberalismo. Es interesante tomar el concepto que desarrolló la UNESCO en 2005, que define a la educación de calidad como aquella que logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas, especialmente aquellas que están en riesgo de ser marginadas. Es una buena definición porque se opone a aquellas que la relacionaban con la eficacia, la eficiencia, lo mercantil. Antes se hablaba de calidad de la educación cuando el esfuerzo en recursos tenía proporcionales resultados exitosos, pero nuestra concepción incorpora conceptos como igualdad y justicia social, respeto por la diversidad, inclusión... Una educación no puede ser de calidad cuando tiene excelencia en sus resultados pero deja afuera a gran parte de la población. No hay calidad sin inclusión, que es una condición necesaria aunque no suficiente.

¿Qué medidas toma la Subsecretaría de Calidad para que este concepto de calidad se plasme en la educación cotidiana?

UNESCO dice que los aprendizajes tienen que ver con muchas dimensiones, aparte de la cognitiva. En el sistema educativo tenemos herramientas que son fundamentales, pero si no vienen acompañadas de una política mayor de inclusión y transformación social, la mejora de los procesos educativos no se desarrolla. En la década de

1990, se hablaba del mercado como regulador de los vínculos sociales, y la educación vendría a ser, en ese marco, aquella herramienta compensatoria que rectificaba las injusticias y desigualdades. Pero si no hay políticas que incluyan en el proyecto de país a toda la sociedad, la escuela no actúa como igualadora. Para vencer los destinos que traemos desde la cuna, la transformación del sistema educativo tiene ser parte de una política de inclusión y transformación social más general.

Más allá de la inscripción de la política educativa en un proyecto de país más general, existe una subsecretaría específica que se llama de Calidad Educativa, ¿qué políticas se implementan en ella?

Desde este Ministerio, en los últimos ocho años, se construyeron más de mil escuelas, se mejoró el salario docente, se distribuyeron cuarenta millones de libros, se están entregando tres millones de netbooks. Todo eso hace a la calidad educativa. También se aumentaron los años de formación docente, lo cual apunta no solo a incorporar nuevos contenidos sino también nuevas prácticas de enseñanza. En esta Secretaría estamos trabajando fuerte en la transformación de la escuela secundaria, que fue pensada para otro siglo. Fue diseñada de manera selectiva, muy diferente al concepto de calidad actual, que implica igualdad y respeto por la diversidad.

Hay un importante consenso en la comunidad educativa de la escasa calidad de la escuela secundaria, ¿cómo se la recupera?

Cuando la escuela abre sus brazos a todos, este sistema –graduado, disciplinar– deja de tener las respuestas para trabajar con la enorme cantidad de jóvenes que se incorporan. Ahora, una resolución que se votó en el Consejo Federal compromete al Ministerio de la Nación y a los provinciales a revisar el régimen académico de las secundarias. También es necesario rever el sistema de contratación docente, de promoción, los códigos de convivencia. Además, todos los ministerios provinciales se comprometieron a revisar las metodologías de enseñanza y las normativas vigentes que obstaculizan la universalización del secundario. Hay que tender a trabajar por proyectos, articular distintas disciplinas, armar centros de recursos pedagógicos dentro de las escuelas, pensar en aulas temáticas... Es necesario una transformación estructural del sistema, pero también el modo en que se enseña debe ser revisado. Lo mismo ocurre con la primaria, porque el derecho a la educación no se garantiza solo con una ley que lo declara universal. La responsabilidad de la trayectoria escolar no es exclusiva de los chicos, sino que es compartida con el Estado, que tiene que garantizar que la universalidad se haga efectiva. Eso implica generar igualdad de oportunidades para el ingreso, la permanencia y el egreso de la escuela, porque tampoco

podemos permitir la fragmentación dentro del sistema educativo. Todos tienen que tener los conocimientos necesarios para enfrentar la vida, para continuar los estudios, para ingresar al mundo del trabajo. La primaria tiene que abrir todos los mundos –el arte, el deporte, la matemática, la literatura...–; la secundaria debe hacer un trabajo de selección, debe contar con orientaciones que le permitan a los chicos desarrollarse plenamente.

El concepto de calidad basado en la inclusión, ¿cómo se mide?

Las políticas deben ser evaluadas para corregir, para mejorar, para diseñar nuevas políticas. El tema es qué y cómo se evalúa. Si se hace solo sobre los aprendizajes de los chicos o sobre las prácticas docentes es apenas un recorte. Hay que evaluar el sistema en su conjunto. Si, por ejemplo, se miden solo los niveles de repitencia puede aparecer que una escuela tiene bajos índices, pero la verdad es que la institución no retiene a los chicos, se van. La evaluación tiene que ser integral, debe incluir las condiciones estructurales: el salario docente, el acceso a los bienes culturales, la formación continua de los maestros. Se trata de concebir a la educación como un sistema, no como escuelas o docentes aislados. La evaluación no es una política, sino un instrumento que puede servir para múltiples cosas. Por ejemplo, estamos de acuerdo con que los docentes con mayor compromiso sean reconocidos. Por eso, la nueva ley de Educación plantea revisar la carrera docente de manera que el ascenso no implique el abandono del aula. Los mejores docentes deben permanecer en ella, acompañando a otros. Es necesario evaluar al sistema educativo, incluida la política desde los ministerios, porque eso permite hacer transformaciones y reconocer los problemas.

¿La inclusión garantiza la calidad?

No, la inclusión *per se* no la garantiza. Pero no existe calidad sin inclusión; si no, es elitismo. Hoy cada secundaria está bajo un plan de mejoras, cada jurisdicción y cada escuela tiene herramientas para evaluar, para realizar un diagnóstico sobre niveles y causas de repitencia para saber qué reforzar, qué transformar, en qué año hacerlo... Es fundamental: muchas escuelas desconocen qué dificultades tienen. En la década de 1990 la escuela era una de las pocas instituciones públicas que quedaban abiertas, los jóvenes se refugiaban en ella como un lugar de pertenencia, de alimentación, de contención social. Pero de la misma forma que esos chicos entraban, se iban: tenían una acreditación pero no los conocimientos ni las herramientas para insertarse en el mundo del trabajo. Era como una doble estafa, un como si... Ahora, sin estar en la escuela no se puede ni empezar a hablar de cumplir con el derecho a la educación. Tenemos que generar las condiciones de igualdad para todos los que ingresen a la

escuela: sabemos que el capital cultural-económico de la familia condiciona muchísimo la escolaridad. Cualquier investigación muestra que los resultados de aprendizaje de los chicos están más relacionados con la pertenencia social que con la escuela a la cual asisten. Esta situación se ve también en las instituciones privadas, que no necesariamente garantizan buenos resultados. Si la escuela, desde el nivel inicial, no rompe con el destino que los chicos traen desde la cuna y no les permite apropiarse de los conocimientos necesarios para encarar su proyecto de vida, no sirve. La escuela de calidad incluye y genera condiciones de igualdad.

«Si no hay políticas que incluyan en el proyecto de país a toda la sociedad, la escuela no actúa como igualadora. Para vencer los destinos que traemos desde la cuna, la transformación del sistema educativo tiene ser parte de una política de inclusión y transformación social más general.»

¿Puede romper la escuela con el destino de la cuna?

Sola no, pero en un país que incluya, sí. Pensemos una familia comiendo segmentadamente en un comedor popular o pensemos en una casa donde existe la cena familiar, donde el padre tiene trabajo, donde los chicos están escolarizados, donde hay una netbook. En uno y otro caso hay un desarrollo del capital cultural muy diferente: la capacidad de analizar información, de ponerse en el lugar del otro, de resolver dilemas éticos... Desde el año 2003 hubo una fuerte recuperación de la escuela, tanto en infraestructura como en el salario docente y en las cuestiones pedagógicas. En la primaria se lanzó el proyecto PIE (Programa de Inclusión Educativa) para las escuelas más vulnerables y ahora abarca a la mitad de los establecimientos del país. Brinda recursos y materiales pedagógicos a las escuelas que elaboran sus propios proyectos. Todos los jardines de infantes tienen ludotecas, una fuerte herramienta pedagógica. Además, se universalizó la sala de cinco años; la escolarización temprana permite llegar a la primaria con menores posibilidades de fracaso. Se puede mencionar también el Plan Nacional de Lectura y el Plan Ciencias para Todos. La escuela es una de las principales herramientas para romper el destino de la cuna, pero no es la única.

¿Qué alumnos forma una escuela de calidad?

La escuela no debe tener silencios pedagógicos. Por eso deben estar presentes la memoria, la formación ciudadana, el derecho a la educación sexual. Una escuela de calidad forma ciudadanos; ahora, también hay que ver de qué ciudadanos hablamos, porque puede haber dos concepciones. Una, desde un punto de vista más legalista, lo ve como un portador de derechos que conoce y defiende. Pero hay otra idea, más vinculada al compromiso social y participativo, que lo ve no solo como aquel que defiende sus derechos sino que también está comprometido con los de todos. Por eso estamos desarrollando en mil escuelas proyectos sociocomunitarios voluntarios, donde los aprendizajes que los chicos desarrollan puedan articularse y consolidarse en un trabajo con la comunidad. Compromiso y solidaridad también tiene que ver con una escuela de calidad. Como decía el filósofo alemán Theodor Adorno, si la escuela no puede evitar que otro Auschwitz suceda, pierde sentido.

¿Se puede pensar un modelo de calidad desde un ministerio para todo un país?

La educación es una herramienta masiva, por lo tanto hay algo del orden de lo común que permite que nos constituyamos como nación que tiene que estar presente. También es verdad que parte del concepto de calidad tiene que ver con el derecho a la diversidad. En la escuela secundaria se ve claro, se tiene que romper con el modelo de trayectoria y de institución únicas. Pero hay que tener cuidado, porque en nombre de la diversidad podemos consolidar la desigualdad. El respeto por la diversidad implica pensar distintos modelos, distribución de recursos y discursos diferenciados, pero no puede significar segmentación de la calidad. Nosotros pensamos modelos diferentes de escuela para que todos tengan las mismas oportunidades. Por eso decimos que el aula no debe tolerar la diversidad sino pensarse desde ella.

¿Cómo se articula esa mirada desde la diversidad con las evaluaciones estandarizadas que se realizan?

Las evaluaciones están pensadas de manera estándar para países diferentes. Se evalúa de la misma manera a un país que piensa la escuela secundaria en términos de universalización y a otro que la diseña de manera elitista. Nosotros trabajamos con las provincias para desarrollar mecanismos de evaluación que nos permitan tener diagnósticos útiles. Hay una resolución del Consejo Federal de Educación, del 22 de junio de 2011, que encomienda al Ministerio a formar un equipo con la Subsecretaría de Planeamiento Educativo, representantes de las jurisdicciones, de las organizaciones gremiales y del Consejo Interuniversitario para definir un conjunto de indicadores para el estudio de calidad educativa que contemple como niveles de análisis el sis-

tema educativo, la política educativa y las prácticas del aula. También estamos trabajando en mecanismos de autoevaluación de las escuelas.

¿Qué aporta una mirada interna?

Es fundamental tener una mirada propia de los procesos que se viven. Pero no es un mero diagnóstico para autoflagelarse o autofelicitarse; tiene que estar acompañado de recursos materiales y pedagógicos que permitan a las escuelas tomar decisiones para mejorar aquello que se ha determinado a través de las evaluaciones.

¿Cómo reaccionan los actores del sistema educativo frente a la evaluación?

Una vez que se realizó la evaluación, quienes conducen deben dar herramientas para corregir lo que haga falta. Lo que pasa es que en el imaginario hay una cuestión que viene desde la década de 1990, cuando la lógica era evaluar para aplicar sistemas de premios y castigos, por fuera de la tarea de acompañamiento. Si los docentes advierten que estas evaluaciones vienen acompañadas de un compromiso con ellos para mejorar sus condiciones de trabajo, la reacción será distinta. Aquellos que quieren evaluar para sancionar al que no estudie o condecorar al docente del mes, no solo fracasan, sino que nunca llegan a desarrollar políticas por las resistencias que se generan. Toda persona que siente que hay una mirada punitiva se defiende.

¿Cuánto tienen que ver las nuevas tecnologías en el mejoramiento de la calidad educativa?

Las tecnologías forman parte del acceso a los bienes culturales y tecnológicos, son fundamentales. Ahora, la herramienta por sí sola no hace a la transformación del sistema educativo. El programa Conectar Igualdad –a diferencia de otros países donde la mayor inversión se realizó en las máquinas– destinó la mayor parte del presupuesto a la formación docente y a la incorporación de contenidos a las computadoras. Hay toda una tarea de capacitación virtual y presencial docente para que conviertan esas máquinas en una herramienta de transformación educativa. Porque si el chico en vez de copiar a mano, lo hace usando el teclado y sigue utilizando la lógica memorística, es lo mismo, no sirve. Trabajamos en la lógica de la computadora como herramienta de transformación de la propuesta pedagógica. El cómo se enseña está en cuestión, ahí hay algo que está haciendo agua.

La calidad como inclusión social

Por D.R.

Académicos de diferentes áreas de la UNIPE definen qué es para ellos la calidad educativa. También hablan del valor de las evaluaciones que se utilizan para medirla, del rol de los docentes y de cómo las políticas de la década de 1990 signaron de manera negativa la interpretación de un concepto necesario pero que genera polémicas.

EL SIGNIFICADO

«Calidad educativa es una expresión polisémica y es necesario definir desde qué lugar se la menciona. Se trata de un concepto amplio, abarcativo, que habla de determinadas dimensiones y ejes de análisis. Por poner solo unos ejemplos: ¿Qué características deberían tener los docentes en su formación continua? ¿Qué condiciones materiales deberían considerarse? No se trata solo de focalizar en determinados indicadores obtenidos de unas pruebas que se toman en diferentes regiones.» *(Sofía Spanarelli, directora de Asuntos Académicos de la UNIPE)*

«Hay varias cuestiones a establecer para saber de qué se habla cuando se menciona la calidad educativa. Tienen que ver con las propias definiciones que plantea el Estado en su normativa para educar a la población: se trata de distribuir una cantidad de bienes simbólicos. Uno espera que ciertos saberes básicos –leer, escribir, realizar operaciones, poder argumentar– que se aprenden en la escuela y no en otro lugar, lleguen a todos. Esos podrían ser unos primeros criterios de calidad. Es una obligación del Estado que esos criterios se cumplan.» *(Graciela Misirlis, secretaria académica de la UNIPE)*

«Debo reconocer que la idea de calidad me pone a la defensiva, porque apareció con mucha presión en un momento de nuestro país en el que se expandía una tendencia tecnocrática. No por eso hay que descartarla, pero a mí me resulta más sencillo pensar en qué es una buena escuela. Ahora, también eso trae aparejados riesgos, porque a veces ponemos mucho énfasis en cuestiones que no tienen que ver estrictamente con lo que es la enseñanza, con lo que sucede estrictamente en el aula, con los conte-

nidos. Que los chicos estén adentro de la escuela, que haya equipamiento y condiciones edilicias, es parte del problema pero eso no nos exime de mirar lo que efectivamente pasa en el aula. El otro riesgo es pensar que la idea de la calidad es una avanzada tecnocrática de la evaluación y hay que descartarla. Creo que es un término muy potente, muy connotado, todo el mundo que habla de educación lo pone sobre la mesa; y eso quiere decir que es una palabra que dice mucho. Por lo tanto no creo que haya que desecharlo –independientemente de los marcos que lo hayan impulsado–, sino llenarlo con sentido. Un buen punto de partida sería tomar a la calidad como el aprendizaje de todos.» (*Myriam Southwell, Consejera Superior Docente de la UNIPE*)

«Defino como educación de calidad a aquella que es capaz de ofrecer a todos los estudiantes posibilidades de aprender y construir una posición intelectual autónoma como resultado de su paso por la escuela. El análisis de la calidad comporta dimensiones de diferentes escalas: aula, escuela, sistema.» (*Patricia Sadovsky, referente de matemáticas de la UNIPE*)

«La vieja escuela contaba con un contexto cultural en el que las transformaciones educativas no transcurrían solo en las aulas, la escuela en realidad acompañaba un proceso cultural-educativo que ocurría en toda la sociedad. Cuando hablamos de calidad educativa, nos referimos a las maneras en que la comunidad se apropia del conocimiento. En la actualidad hay alumnos que están más tiempo frente a una pantalla que frente a un proceso educativo liderado por un docente. Eso también forma parte del resultado que vamos a obtener. Además, calidad tiene que ver con el contexto de la familia, hay diversas cuestiones a tener en cuenta a la hora de medir el resultado.» (*Carlos Rodríguez, secretario general de la UNIPE*)

«Los diferentes sistemas evaluativos y comparativos toman en consideración la calidad educativa desde el punto de vista de los resultados o las competencias, pero poco nos dicen acerca de la contribución de la educación para reducir las desigualdades sociales, garantizando el más amplio acceso posible al conocimiento, y también poco o nada nos dicen acerca de las formas de construcción de la subjetividad de docentes y alumnos o sobre la promoción de la cultura en términos no utilitarios. Para referirse a estos aspectos, que quedan en gran medida al margen y de los que no puede prescindir ningún gobierno o sistema que se reconozca en los valores de la democracia moderna, se utiliza a menudo el concepto de inclusión. Uno de los objetivos irrenunciables de toda política moderna es, por ello, el de la inclusión educativa. Ahora bien,

no debe trasladarse a nivel conceptual o político la tensión que puede establecerse entre los criterios de elaboración de los *rankings* educativos y las dimensiones desde las cuales, con razón, se los critica. Calidad e inclusión no pueden, en efecto, ser pensadas en términos antitéticos. Sin una educación de calidad, resulta evidente, la inclusión se vuelve simplemente formal: numérica, cuantitativa. Puede cumplir otras funciones e incluso puede ser necesario que lo haga, pero no incluye en relación con su finalidad más propia. Y viceversa, una educación de calidad, pero basada en mecanismos de exclusión o apoyada inevitablemente en ellos, carece de aquella calidad política que forma parte del núcleo mismo de una educación moderna.» (*Edgardo Castro, director del Instituto de Pensamiento Contemporáneo de la UNIPE*)

«Defino como educación de calidad a aquella que es capaz de ofrecer a todos los estudiantes posibilidades de aprender y construir una posición intelectual autónoma como resultado de su paso por la escuela. El análisis de la calidad comporta dimensiones de diferentes escalas: aula, escuela, sistema.» (*Patricia Sadovsky*)

«Resulta necesaria una agenda política centrada en un financiamiento que asuma un mayor costo de la educación del sector más pobre, que presente consistencia entre las agencias que fijan metas, las que fiscalizan, las que evalúan y las que apoyan, y que den muestras de equilibrio entre la exigencia a los alumnos y el apoyo. Hace falta una intervención inversamente proporcional en función del nivel de desempeño.» (*Ana Pereyra, secretaria de Investigación de la UNIPE*)

LA MEDIDA

«Desde hace varios años, la educación se convirtió en objeto de evaluación por parte de organismos estatales y privados nacionales e internacionales. Los *rankings* mundiales de universidades, como el elaborado en China por la Jiaotong University de Shanghai, a partir de 2003, y el *ranking* inglés del *Times Higher Education*, desde 2004, son los ejemplos más relevantes en la educación superior. Para otros niveles de

la educación, uno de los más representativos es el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA), de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, que se implementa desde el año 2000. Estas instancias, además de evaluar, establecen un *ranking* de excelencia entre las diferentes universidades, en el caso de Shanghai y del suplemento del *Times*, o entre los diferentes países según resultados de sus alumnos, en el caso del PISA. Mientras los *rankings* universitarios evalúan fundamentalmente resultados (cantidad de premios Nobel, impacto de sus investigaciones, etc.), el programa PISA, en cambio, toma en consideración las habilidades y competencias a nivel de la lectura, del conocimiento de las matemáticas y de las ciencias. En el orden nacional, la Ley de Educación Superior de 1995 puso en funcionamiento la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que, estrictamente hablando, no establece ningún *ranking*, pero aplica criterios de evaluación a las carreras de posgrado y a algunas carreras de grado de nuestro sistema universitario que, finalmente, permiten situar a unas por encima de otras. Todos estos sistemas han sido objeto de críticas y cuestionamientos (en particular por quienes no salen bien parados) y continúan siéndolo. Algunas de estas críticas han sido tomadas en consideración para modificar los criterios de calificación y el peso relativo de algunos indicadores. Los *rankings* universitarios, por ejemplo, evalúan sobre todo instituciones aisladas, pero poco nos dicen acerca del conjunto del sistema de educación superior de un determinado país o región. En el programa PISA, no tiene mucho peso la función social de la educación general de un país y bastante menos su historia. Los programas que evalúan la calidad de la educación general, además, tampoco toman en consideración el conocimiento que se elabora y se adquiere por fuera de las instancias estrictamente institucionales y que circula de manera informal. Un buen ejemplo de ello es la adquisición de capacidades cognitivas vinculadas al uso de instrumentos e incluso sistemas informáticos. Se trata, entonces, de mecanismos de evaluación parciales y también unilaterales. Pero no sería sensato descartarlos por estas razones y concluir que no nos dicen nada acerca de la realidad y de la calidad de la educación. En efecto, desde hace bastante tiempo, mucho antes de que existieran los *rankings* de las instituciones de educación superior, no sale ningún premio Nobel de las aulas de nuestras universidades. Y no era necesario esperar los resultados del programa PISA para darse cuenta del deterioro de nuestra educación general. E inversamente, al menos por el momento, la existencia de estos instrumentos de evaluación de la educación, acompañada de las objetivas mejoras a nivel de la gestión educativa, no han modificado de manera determinante esta situación. Por supuesto, se trata de procesos que requieren de largos períodos y de políticas que trasciendan las administraciones partidarias.» (Edgardo Castro)

«La polémica de las evaluaciones se da porque son herramientas que miden en un determinado momento una situación, pero que parten de sus propios criterios de elaboración y están enmarcadas en un enfoque del conocimiento que puede no ser compartido por toda la comunidad educativa. Y no tiene por qué haber un acuerdo global, aunque uno podría acordar ciertos estándares mínimos. Una prueba parte de establecer cuál es la medida requerida, pero si ella cambia lo que se mide también cambia. Si cambia el contexto, también se modifica la medición. ¿Eso quiere decir que no podemos evaluar? Estoy de acuerdo en que hay que medir, porque es imperioso saber si el Estado cumple con aquello que es su obligación: educar a todos. Por otro lado hay que estudiar cómo se divulga la información que brinda la herramienta y qué se hace con ella, porque todos necesitamos diagnósticos para avanzar. El mismo Estado precisa esa información para saber cómo está distribuyendo los bienes simbólicos en la sociedad. Pero hay que empezar por conocer cuáles son las condiciones en las que se produce el hecho educativo en cada una de las circunstancias en las que se realizan las mediciones, para que emerjan los condicionantes de la calidad, que en las distintas regiones del país –y aun dentro de la propia región– son de lo más diversas. Con esto no quiero rebatir la validez de una prueba estándar, pero en la Argentina las que más se utilizan son las internacionales, donde el país se mide con otras comunidades –algo que también es necesario hacer–, como en el PISA, pero hay que ver qué uso se hace después de esos resultados y hay que saber por qué los maestros no enseñan los conocimientos que se están midiendo con esa herramienta.» (*Graciela Misirlis*)

«La medición de los aprendizajes de los estudiantes a través de estándares, como la que efectúa PISA, deja de lado áreas disciplinares, competencias tecnológicas, la educación en valores, modos sociales de producción del conocimiento, etc. Además, la medición como promedio desconoce una meta central de nuestro sistema educativo: el proceso de masificación, de inclusión creciente en el secundario de jóvenes cuyos padres no asistieron nunca a este nivel o no terminaron la primaria. En consecuencia, las lecturas descontextualizadas y que dejen de lado los avances en los niveles de cobertura del sistema carecen de sentido. Sin embargo, no es posible desconocer la validez de la medición de las competencias en matemáticas y en lengua –como las que efectúa PISA–, que también constituyen metas de nuestro sistema educativo. La medición de estos estándares puede ser leída desde marcos conceptuales que rompan la linealidad: calidad-evaluación-*ranking*, que responde a la lógica del mercado en contraposición a la que debería ser objeto de las políticas de Estado. Puestas en correspondencia con otras fuentes de información, como las tendencias en el acceso y en la cobertura del sistema, pueden suministrar indicios valiosos para evaluar la

calidad de las políticas educativas, algo que solo tiene sentido en plazos más largos que los requeridos por las confrontaciones en la coyuntura política. Se trata de una lectura que tome en consideración en forma simultánea las tendencias y las brechas sociales en los logros de aprendizaje. La inclusión de todos en el sistema educativo perdería su valor y se transformaría exclusivamente en una política de control social si no nos planteáramos como meta central de la agenda política mejorar los logros de los estudiantes.» *(Ana Pereyra)*

«Es necesario evaluar un proceso, para poder medir en virtud de lo que se enseña. En estas pruebas estandarizadas, por poner solo un ejemplo, la construcción de ciudadanía no se evalúa, ni siquiera es prioritario.» *(Sofía Spanarelli)*

«La inclusión de todos en el sistema educativo perdería su valor y se transformaría exclusivamente en una política de control social si no nos planteáramos como meta central de la agenda política mejorar los logros de los estudiantes.» *(Ana Pereyra)*

«Tenemos un sistema educativo con una fuerte política de inclusión, tenemos contextos culturales con grandes diferencias entre las regiones, las escuelas, los barrios y hasta en las familias. Todo eso ingresa a la escuela y utilizamos con ellos los mismos instrumentos, a la vez que le pedimos a la escuela que produzca en ellos el mismo resultado. Esto no ocurre en ningún proceso biológico ni en ningún tipo de sistema. En realidad, uno aplica una acción y tiene un resultado relacionado con el punto de partida. El problema es que se fijan mal los objetivos, los instrumentos de evaluación se piensan para producir ajustes económicos en el sistema, para convertirlo, por ejemplo, en el modelo chileno que ahora mismo está estallando. Insisto en que pondría el acento en el contexto y en los procesos.» *(Carlos Rodríguez)*

«El problema de las pruebas de calidad estandarizadas que se implementan a través de operativos nacionales es que desconocen los progresos de los estudiantes en función de sus trayectorias de aprendizaje. Esto entra en contradicción con lo que se promueve desde las políticas curriculares en las que se enfatiza la importancia de las

trayectorias en la emergencia de los conocimientos. Por otro lado, mientras los diseños curriculares promueven la elaboración de relaciones originales en las clases, el debate, las interacciones y el trabajo colaborativo como instancias centrales de producción de conocimiento, las pruebas son individuales y excluyen –por su mismo formato– cualquiera de las capacidades vinculadas a la producción en interacción en las que se supone que los docentes deben centrarse.

»Los ítems de las pruebas suelen ser secretos hasta el momento de la implementación, se corrigen afuera de la institución y se deja trascender un cierto “*ranking*” según los puntajes que se obtienen. Todo esto dota a los operativos de evaluación de un carácter punitivo: se cuela la idea según la cual los resultados en las pruebas hablan de la calidad de la educación. Sin embargo, no se ofrece información específica que pueda ser usada para revisar las propuestas de la institución.

»Sugerimos plantear los procesos de evaluación en el marco del trabajo colaborativo en las escuelas y fuertemente orientados desde las políticas públicas. Se trataría de instancias de producción que abarcarían, entre otros elementos, registros de clases, seguimiento de producciones de estudiantes, análisis de la implementación de proyectos, posibilidades del colectivo docente de generar estrategias para el progreso de todos los alumnos, eventualmente algunas pruebas. Es decir, pensamos en evaluar enseñanza y aprendizaje. Inscribimos los procesos evaluativos en una estrategia de articulación entre políticas públicas que generan las condiciones y los orientan y la producción específica en cada institución. Los datos recogidos deben servir para revisar las estrategias de la institución y también deben formar parte de la información que releva el sistema.» (*Patricia Sadovsky*)

EL DILEMA DE LA INCLUSIÓN

«Quiero discutir la dicotomía calidad-inclusión, no quiero quedarme apresada en esa posición binaria. Es discutible. Hay que ponerse en el lugar del otro, buscarle la vuelta, si un chico no logra entender, buscar nuevos recursos. Muchas veces el pasado funciona como un mito nostálgico, donde todo lo que sucede después de eso es decadencia. La verdad es que no lo creo. Lejos de resultar productivo, ese pasado te apresa. Hay un montón de situaciones en las que algo interesante empezó a pasar porque alguien dejó de manejarse rígidamente con el estándar e hizo otras búsquedas. El hecho de que la secundaria ahora no esté destinada al 1% de la población como a principios del siglo XX ni al 25% como en la década de 1930 es una buena noticia que genera un montón de complicaciones al sistema. La escuela genera reacciones fren-

te a las nuevas poblaciones que tiene que atender. Y esas reacciones no necesariamente tienen que ver con el conocimiento, sino con una mirada sancionatoria, moral, descalificadora sobre esos nuevos actores. Muchas veces, este ingreso masivo genera posicionamientos que ni siquiera tienen que ver con los conocimientos previos de esos actores sino con sus hábitos, su apariencia física, su comportamiento en relación a la disciplina establecida.» (*Myriam Southwell*)

LOS CONTENIDOS

«En la Argentina y en buena parte de Latinoamérica la distribución de bienes simbólicos a través del conocimiento siempre ha sido bastante más democrática que la de otro tipo de bienes. En la Argentina del Centenario, por ejemplo, la escuela pública había hecho un desarrollo cultural muy extenso, pero no tuvo un correlato en las instituciones políticas o económicas. De esa paradoja –de la que entre otras cosas estalla la necesidad del sufragio universal– surge la necesidad de pedirle cada vez más al Estado para que equilibre. Pensar qué es una buena escuela está atado a la idea de una escuela justa en torno a distribución de saberes, de reconocimiento a trayectorias de las que sus alumnos vienen... una buena escuela incluye a todas las culturas y a todos los sujetos. También permite que el conocimiento no esté cosificado sino que se pueda revisar, modificar. Una buena escuela es la que permite la emancipación del sujeto. Ahora, ¿cómo hacer para que la escuela sea cada vez más justa? François Dubet, el filósofo, dice que la igualdad de posición es mucho más justa que la igualdad de oportunidades, los sistemas más justos son aquellos que tienen un recorrido más diversificado, aquellos en los que se permite a los sujetos ir y venir en distintas propuestas de formación, recuperar ciertos trayectos. Él decía que el sistema educativo francés era todo lo contrario a eso, porque de entrada el chico se mete en un tubo y no tiene posibilidad de elección.» (*Myriam Southwell*)

«Parece que la calidad no es solamente una atribución del conocimiento, sino que también tiene que ver con que los sujetos estén dentro de instituciones del Estado que acreditan ciertos pasajes, necesarios para después llegar a otros lugares. Si bien no pueden asociarse unidireccionalmente los sistemas educativos con los productivos, hay cierta relación entre ellos. Aunque no estoy de acuerdo en pensar una educación que esté al servicio del circuito económico, esto deviene de la circulación del saber y de la producción del conocimiento. Pero el arte, la tecnología, la política, la multiplicidad de cuestiones que hacen a la vida de un país, también tiene que ser una

posibilidad de elección de los sujetos, por más que no formen parte del sistema productivo formal. Además, cada vez más el sistema productivo formal no puede incluir a todos. Por lo tanto, el Estado tiene que desarrollar diferentes maneras de inclusión y la vida cultural es un muy buen camino para hacerlo. Diría que el estar adentro de la escuela sería una primera condición de la calidad, y en una segunda instancia entraría el conocimiento. Ahí habría que pensar cuáles serían las condiciones para que se produzca conocimiento y qué tipo de conocimiento, porque existe una gran diversidad. Esos saberes no pueden ser estandarizados, es necesario reconocer al otro, que viene con otras competencias que les aportan a todos. Para eso debe haber condiciones de encuentro, de diálogo, de comunicación. Hay saberes que circulan en distintos lugares, y resulta necesario generar mecanismos de validación dentro de la escuela, que te reconoce como sujeto educado. Habría que profundizar en estos sistemas de acreditación múltiple.» (*Graciela Misirlis*)

«No podemos formar a los alumnos para una empresa, pero objetivamente al 90% de ellos, ante la pregunta “qué estás estudiando”, les repreguntamos de qué va a trabajar cuando se reciba. Hay determinados discursos que son dominantes, no solo de las derechas, aun en los ciudadanos progresistas. Está la idea de sostener la secundaria técnica, bajo el concepto que por lo menos el egresado va a trabajar de algo, como si una formación general no le diera elementos para hacerlo. La escuela es una consecuencia de apropiaciones culturales, sociales, del discurso político, que le vienen del afuera.» (*Carlos Rodríguez*)

LOS DOCENTES

«La formación inicial del docente también se tiene que discutir. No porque se haya cambiado a un plan de formación de cuatro años se resuelve todo lo que tiene que ver con las didácticas específicas. Si en el tiempo que se extendió se enseña en virtud de los viejos modos, la mayor cantidad de años no repara las cuestiones metodológicas. No digo que no sirva aumentar el tiempo de formación, pero no alcanza, es necesario revisar los criterios. Para que haya buena escuela hace falta que los docentes se encuentren y dialoguen sobre su trabajo. Hay estadísticas de UNESCO que señalan que la extensión de las jornadas beneficia a los niveles más altos pero perjudica a los más bajos. Sería: más de lo mismo es peor, porque implica más repitencia, porque hay alumnos que no pueden estar en jornadas tan extensas.» (*Sofía Spanarelli*)

«Una de las medidas necesarias para articular calidad e inclusión educativa es la incorporación de la formación de los docentes del primario y secundario al sistema universitario. Y más concretamente, de los docentes de primaria a las licenciaturas universitarias y de los docentes del secundario a las maestrías y doctorados. No se trata solo de una cuestión simbólica, de obtener o conferirles un título universitario, sino, sobre todo, de situar a nuestros docentes, actuales y futuros, en el seno mismo de una de las instituciones a las que se les atribuye desde hace siglos la tarea de crear y transmitir el saber de más alto nivel. La articulación universitaria de la formación docente debe ser lo más amplia posible, favoreciendo el acceso a las más variadas áreas del conocimiento, sin limitarla solo o mayoritariamente a las prácticas y los saberes más específicos del sistema educativo. Se trataría, para expresarlo de algún modo, de una articulación más centrada sobre los contenidos del saber que sobre los procedimientos de gestión y transmisión del conocimiento. En los *rankings* de las mejores universidades a nivel mundial, entre las primeras cien, aparecen al menos dos instituciones dedicadas principalmente a la formación de docentes. Ello muestra que la formación universitaria de maestros (que no supone la eliminación de otras instancias) constituye, sin dudas, uno de los lugares privilegiados donde la relación entre calidad e inclusión educativa puede y debe fundarse.» (*Edgardo Castro*)

«Lo que los análisis comparados de las reformas educativas muestran es que fracasan en la modificación de las prácticas docentes. Este trabajo es uno de los que más se ha complejizado en el mundo. La gestión de la heterogeneidad de las clases, tanto desde el punto de vista del medio de origen como del de las aptitudes de los alumnos, la singularización de la enseñanza, la recepción de los estudiantes con necesidades especiales, la innovación científica y tecnológica implican competencias necesarias para el ejercicio de la actividad. En paralelo, el dominio de los nuevos conocimientos instrumentales y sociales en desarrollo constante y de las competencias para poder trabajar de manera colaborativa, garantizando la gestión administrativa de las instituciones escolares, se volvieron necesarios para que los docentes pudieran responder a las múltiples funciones que les son atribuidas. A su vez, las innovaciones en cuanto a la formación docente inicial y continua no logran hacer sistema. Partimos de un marco institucional de enorme fragmentación.» (*Ana Pereyra*)

La calidad como contradicción

Por D.G.

«Soy Miguel Manzano», bromea Michael Apple cuando se presenta, pronunciando la zeta con la lengua entre los dientes. Ex maestro primario y profesor secundario en Harlem, otrora sindicalista y actual catedrático de la Universidad de Wisconsin, llegó a la Argentina para disertar sobre el trabajo docente. «Me hago preguntas sencillas –dice, subestimando la complejidad de su planteo–: ¿A quién pertenece el conocimiento que enseñamos? ¿Quién se beneficia con la educación? ¿Qué podemos hacer para que sea más crítica y más democrática? ¿Qué puedo aprender del trabajo de otros colegas para mejorar la educación?»

¿Es posible evaluar la calidad de la educación?

Primero tenemos que acordar qué queremos decir con «evaluar». En inglés, *accountability*, tiene dos significados. Uno es *contabilidad*, donde uno revisa que el dinero se gastó correctamente y lo único importante es la eficiencia. Pero también significa dar cuenta, contar, narrar una historia. Entonces, si le pido a un niño que haga un relato del paseo al teatro o de la salida que hizo con la maestra para investigar sobre el cuidado al medio ambiente, el chico contará una historia y no hay aquí resultados que se puedan medir. En todo el mundo, cuando se habla de evaluar, lo que se quiere decir es medir, es tomar exámenes. Mi país es un ejemplo.

¿Por qué?

En los Estados Unidos el salario docente, acorde a la ley, debe ser calculado en función de los resultados de sus alumnos en las evaluaciones estandarizadas nacionales. El significado más amplio de la palabra «evaluación» –los relatos de docentes sobre los procesos, las narrativas infantiles y de las comunidades– queda reducido al resultado en los exámenes. Es un significado pobre, se pierde la memoria colectiva.

¿Puede articularse la calidad educativa con la inclusión escolar?

Esto es un dilema, una contradicción que no se resuelve fácilmente. La inclusión es sin duda una victoria, especialmente para la gente pobre, para los pueblos originarios, para los niños en los barrios, para la gente con necesidades especiales... Sin embargo, debemos saber que toda victoria es siempre parcial porque el conoci-

to «oficial» sigue siendo el mismo. Incluso cuando impere la ética de la descentralización, la evaluación de calidad parece seguir siendo una cuestión central.

¿Se puede salir de esa contradicción?

Coexiste simultáneamente la necesidad de educar a una población cada vez más diversa con los parámetros centralizados con los que se evalúa. La medición de calidad que rige en la Argentina, como en los Estados Unidos y en muchos otros países, sigue estándares internacionales. Son normas y parámetros que en vez de estar fijados aquí, los establece el FMI. No sé en qué medida se puede zafar de esa presión. Allí afuera hay una coalición que quiere elevar los parámetros con que se evalúa la calidad educativa porque sus propósitos son solo económicos. En mi país hemos escrito el libro *Escuelas democráticas*. Editamos 750.000 ejemplares y donamos los derechos de autor a las escuelas. En el trabajo damos cuenta de que sigue habiendo una demanda de inclusión en convivencia con estándares de rendimiento, evaluaciones al buen maestro y competencia internacional. Fuimos a cinco escuelas públicas urbanas para ver cómo se resuelve esa contradicción en una escuela real.

«La inclusión es sin duda una victoria. Sin embargo, debemos saber que toda victoria es siempre parcial porque el conomiento “oficial” sigue siendo el mismo.»

Al revés de lo que pasa habitualmente: los docentes se quejan de que los funcionarios que planifican las políticas educativas desconocen las realidades de sus aulas.

Sí, claro. Dicen: «Vení a mi clase, a ver si funciona». Pero yo, que fui docente en primaria y secundaria, creo que la pregunta más importante sigue siendo «¿qué hago el lunes?». Si fuese la única pregunta que uno se hace sería un desastre. Hay que preguntarse por qué se hace tal o cuál cosa, quién se beneficia con esa práctica, cuáles son los intereses y propósitos detrás de las políticas. Pero al mismo tiempo allí están los niños, el currículo, las presiones. En el libro revelamos cómo es posible resolver esa contradicción. No es un modelo perfecto ni una receta que se implementa en los Estados Unidos para que se ejecute en la Argentina. Lo que quiero decir es que las respuestas ya nos han sido dadas en la práctica del oficio docente. Por eso, los sindicatos tienen un rol crucial: empoderar a los docentes para que descubran que ellos mismos tienen una respuesta para estos asuntos.

La calidad como ejercicio de autoevaluación

Por D.R.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo descentralizado que funciona bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. Tiene la función de evaluar nuevos proyectos institucionales –tanto públicos como privados–, realizar evaluaciones externas de las universidades y acreditar carreras de grado y posgrado. Sus doce miembros son nombrados por el Poder Ejecutivo a sugerencia del Congreso de la Nación, la cartera educativa, el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas y la Academia Nacional de Educación. Pablo Tovillas, director de Evaluación Institucional del organismo, explica aquí cómo funciona esta agencia que nació en la década de 1990 bajo un paradigma neoliberal y que –según afirma– se transformó en una herramienta para el mejoramiento de las instituciones.

¿A qué se refiere la CONEAU cuando habla de calidad?

La CONEAU no define criterios de calidad, aunque tiene asignado por ley realizar evaluaciones institucionales externas y de proyectos de universidades que quieren ingresar al sistema, sean privadas, provinciales o nacionales. La CONEAU también realiza acreditaciones de carreras de grado y de posgrado. Pero la normativa ha diseñado un sistema en el que existen organismos intermedios de consulta para que el Ministerio de Educación defina los criterios de calidad. En las acreditaciones de grado, por ejemplo, los decanos del Consejo Internuniversitario Nacional (CIN) y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) definen estándares de calidad.

¿Las evaluaciones que hace la CONEAU son para controlar que se cumplan esos estándares o para realizar diagnósticos?

Conviven dos corrientes: una es para el aseguramiento de la calidad y otra para su mejoramiento. Las evaluaciones externas están centradas en el mejoramiento de la calidad. La ley establece que las instituciones tienen que hacer una autoevaluación para analizar en qué situación está su proyecto. El referente de calidad, entonces, es la propia institución; la CONEAU evalúa si lo planificado se lleva adelante.

¿Cómo realiza la evaluación la CONEAU?

Además de los doce miembros que componen la CONEAU, que son los que emiten las directivas, el organismo cuenta con un equipo técnico cuya función consiste en acompañar a los evaluadores que son miembros de la propia comunidad universitaria. Tenemos un registro de nueve mil expertos que son profesores, investigadores del CONICET, etc., que miran qué distancia hay entre lo proyectado por las instituciones y lo realizado. Este mecanismo hace que el sistema tenga legitimidad, porque actúa la propia comunidad universitaria.

¿En las acreditaciones de carreras se pone en marcha el mismo mecanismo?

Es distinto, porque hay estándares de calidad pautados. Entonces, hay que pedir cierta información a las carreras para ver si cumplen con las resoluciones ministeriales que definen esos estándares. Pero el organismo incorporó a las evaluaciones de acreditación de grado y posgrado un componente de mejoramiento: se hace la evaluación de esa carrera y si no cumple con los estándares, tiene que presentarse un plan de mejora y se formulan compromisos. A los tres años se evalúa si se cumplieron. Ya no es, entonces, una evaluación de control.

¿Cómo se fijan esos estándares de acreditación de carreras?

Primero, el Estado decide qué carreras son de interés público. Después, para cada una decide estándares diferentes. Las asociaciones de facultades nacionales discuten y los fijan, los llevan al Consejo Interuniversitario y después va al Ministerio de Educación, que es finalmente el que lo aprueba. Siempre el sistema alienta la participación del propio sistema universitario en la evaluación. Solo hay un tipo de definición donde no es tan así: la habilitación de nuevas universidades privadas. Ahí es donde tuvimos un papel más determinante y también más desconocido. Se evaluaron cerca de ciento veinte proyectos y se aprobó solo el 16%.

¿Por qué?

El criterio de corte más importante es la trayectoria académica de las autoridades y el cuerpo docente que se proponen. También hay cuestiones de infraestructura. Si el dictamen es negativo, el Ministerio de Educación no se puede apartar de la resolución; ahora, si es positivo, en cambio, no es vinculante.

¿Cuáles son los criterios estándares para formular estos dictámenes?

La responsabilidad moral, económica y financiera, la trayectoria de la fundación que presenta el proyecto, la consistencia y la viabilidad de la propuesta, si se ajusta a la

Ley de Educación Superior Universitaria, los antecedentes del plantel de docentes e investigadores, los planes de estudio, la infraestructura y el equipamiento, la vinculación con otros centros universitarios de la región y el país...

Si hay tanta participación del sistema universitario, ¿por qué las evaluaciones de la CONEAU suelen verse con recelo?

Hay una ideología de la autonomía universitaria que a veces toma una actitud defensiva de una evaluación que viene desde el Estado. Pero si uno mira el grado de participación en este sistema de evaluación, concluye que la resistencia es minoritaria. En el año 2000 la acreditación era una mala palabra y ahora todas las carreras quieren hacerla. La razón hay que buscarla en la política de diálogo permanente y de apertura que tuvo la CONEAU, sobre todo en los últimos seis años. Todavía hay resistencia de alguna porción del estudiantado que asocia acreditación con privatización, pero no sé por qué. Existen experiencias que demuestran que cuando la acreditación está asociada a políticas activas de financiamientos, finalmente mejoran la calidad de la infraestructura, de las dedicaciones docentes, de las bibliotecas...

¿Por qué resalta la política de los últimos seis años? ¿Cómo era antes?

Antes había temor, la CONEAU era el Hombre de la Bolsa, la agencia que iba a cerrar o abrir carreras e instituciones. Pero en realidad no tiene ese rol. Ahora tenemos mayor transparencia en lo que hacemos, mostramos cómo actuamos. Tenemos más contacto y comunicación con las universidades. Hacemos talleres con las instituciones, informamos las características de los procesos, damos cursos. Hay un proceso de institucionalización de esta práctica en el que no veo resistencias fuertes.

¿Cómo es la performance de las carreras?

Un tercio de las carreras, promedio, no acredita. En los últimos quince años se hicieron mil quinientas acreditaciones de grado y cinco mil de posgrado. En algunos casos, ya estamos por segundas o terceras acreditaciones.

¿Hay parámetros de incumplimientos comunes?

No usamos las palabras parámetros ni medimos; tampoco auditoría o peritaje. Son términos prohibidos para nosotros. En evaluación externa no hay estándares sino dimensiones de análisis: gestión, docencia, investigación, extensión universitaria, infraestructura. En el caso de acreditación de grado, los estándares fijados por el Ministerio tienen que ver con horas del plan de estudio, horas de práctica, etcétera.

¿Estas evaluaciones pueden dar lugar a un sistema de premios y castigos?

No, en absoluto. Ni se quita financiamiento al que no acredita ni se lo da al que acredita. El que tiene un problema debe presentar un proyecto de mejora, y se evalúa su financiamiento, que en general se otorga. Es una discriminación positiva, a favor del que tiene problemas. El hecho de que el Ministerio de Educación financie con partidas de dinero extra los déficits institucionales es una de las razones por las que ahora casi todas las carreras quieren acreditar. Otro factor es la necesidad que tienen las carreras de enviar profesores e investigadores al exterior y la acreditación termina siendo un requisito. El temor inicial era que la CONEAU fuera una suprainstitución que estuviera por encima de todas las universidades, que definiera el modelo, que fijara estándares, premios y castigos. Pero eso no sucedió.

¿No era esa la intención en pleno auge del modelo neoliberal?

En la década de 1990 probablemente había una intención de avanzar sobre el sistema universitario. Hay una diferencia entre lo que un conjunto de actores definen en un momento dado y la aplicación concreta de esa política. Acá, la aplicación de la intención política inicial fue reformulada. El temor se desvaneció cuando se advirtió la participación de la propia comunidad universitaria en el sistema de evaluación.

¿Existe alguna instancia de evaluación para la propia CONEAU?

Hicimos una autoevaluación para la que entrevistamos a ex miembros de la CONEAU, a técnicos del organismo, expertos evaluadores y autoridades de las universidades. La opinión mayoritaria de rectores y directores de carrera es que nuestro trabajo sirvió para organizar la información de sus instituciones e implementar sistemas de gestión, tomar decisiones, tener un mapa de las ofertas de la carrera. Después se hizo una evaluación externa por un organismo internacional, que marca las fortalezas del organismo y algunas cuestiones pendientes. Entre las fortalezas apareció la instalación de la temática de la evaluación, la profesionalización del trabajo, la institucionalización de sus funciones, la calidad de informes y resoluciones. Para mejorar, se señalaba la integración de las funciones de evaluación y acreditación; también hubo una recomendación para mejorar la infraestructura y las remuneraciones de los recursos humanos. Desde entonces, mejoró mucho la cuestión salarial y se incorporó personal: empezamos trabajando quince personas y hoy somos ciento treinta. Ahora estamos preparando un informe para comparar aquellas recomendaciones con lo que se hizo.

ROBERTO BARADEL, SECRETARIO GENERAL DE SUTEBBA

La calidad como distribuidora de riqueza

Por D.R.

Antes de empezar la conversación, Roberto Baradel, secretario general del Sindicato Unificado de Trabajadores Docentes de Buenos Aires (SUTEBBA), deja en claro desde dónde se posiciona en el debate: «Más que hablar de calidad educativa –advierte–, preferimos hablar de educación de calidad. Parece una disquisición, pero lo que nos interesa es que la centralidad de la discusión esté puesta en la educación».

Enseguida, el gremialista busca palabras que definan la expresión que acaba de acuñar: «Poner la centralidad en la educación implica hablar de una educación de excelencia, inclusiva, que les permita a los chicos asumirse como sujetos de derecho y apropiarse del conocimiento que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No tiene que ver con un desarrollo individual, sino con un aporte colectivo a la comunidad, de manera que puedan crecer y vivir plenamente en un país igualitario».

Baradel señala que no se podrá mejorar la educación si no se avanza en las condiciones materiales del sistema. Subraya que es fundamental incrementar el salario docente, que los profesores tienen que tener un solo cargo y que, a su vez, deben contemplarse las horas de trabajo institucional que realiza. «Es imposible pensar en calidad con docentes que corren de una escuela a otra porque acumulan dos o tres cargos y cincuenta horas cátedra –sentencia–. Tienen que tener dedicación exclusiva. Además, deben poder preparar las clases, interactuar con sus pares, reunirse con los directivos, encontrarse con los alumnos fuera de la clase. En estas condiciones laborales se hace todo muy difícil. Necesitamos, además, cargos docentes para equipos de orientación escolar, preceptores, maestros integradores, bibliotecarios, docentes de informática, de segundo idioma...»

El gremialista también propone modificar los espacios escolares. Recuerda que la reforma educativa de la década de 1990 obligó a readaptar la arquitectura escolar sacrificando calidad: «En muchas escuelas de la Provincia de Buenos Aires –ejemplifica– se instalaron los grados 8º y 9º en los patios y se quedaron sin lugar para realizar educación

física. Las bibliotecas no pueden funcionar en pasillos o en saloncitos que parecen depósitos. Tienen que ser lugares amplios, donde se pueda leer e investigar».

Baradel asegura que las malas condiciones tanto de infraestructura como de organización del trabajo generan enfermedades laborales y ausentismo, una de las mayores críticas que reciben los docentes. «Le reconocemos al Estado la potestad de control del ausentismo, pero creemos que en primer lugar tiene que brindar condiciones dignas de enseñar y aprender. Si un profesor da clase en diez escuelas, a alguna va a faltar. Nunca vamos a avalar situaciones de ilegalidad o desidia, siempre defendimos la educación pública. Lo que no vamos a permitir es que se utilicen situaciones particulares para cercenar el derecho del conjunto de los trabajadores. En la medida en que haya un mayor compromiso del Estado y de los docentes, vamos a mejorar mucho la calidad. No puede haber contradicción entre el derecho social a la educación y el derecho de los trabajadores. Si hay contradicción, algo estamos haciendo mal.»

«Una educación de calidad debe formar sujetos críticos, conscientes de sus derechos, para disputar la distribución de la riqueza.»

SUTEBA, dice su Secretario Gremial, también le reconoce al Estado el derecho a evaluar al docente: «Ya existe una evaluación anual que realizan los directores, la discusión es si esa evaluación es la adecuada. Creo que habría que producir algunos ajustes que deben debatirse en el marco de las paritarias. Por ejemplo, en el sistema de concursos de antecedentes y oposición, los cargos interinos tienen que ser más valorados. También otras variables que van más allá del ausentismo o el presentismo, como la colaboración con la institución o la interacción con los estudiantes dentro del aula. Lo que sí rechazamos categóricamente es que el salario dependa de la evaluación. Eso no puede ser. Como padre no me sirve que me digan que como el maestro no enseña bien o no sabe mucho, le van a pagar menos: es absurdo. El Estado tiene que dar una herramienta de capacitación, y si un docente no quiere aprender, no tiene que estar dentro del sistema. Es necesario rescatar el rol de la supervisión pedagógica del directivo como parte de la formación docente; pero es difícil cuando el director de una escuela se termina convirtiendo en arquitecto o empleado administrativo».

Otras de las condiciones que deben darse para una educación de calidad –según la opinión de Baradel– es la formación y actualización permanente del docente brinda-

da por el Estado. «Cuando se privatizó ese trayecto de información con la Ley de Educación Federal, terminó siendo como una feria persa en la que se encontraban cursos de buena calidad pero otros mediocres o muy malos. La mayoría no respondía a las necesidades de la comunidad.»

El gremialista cuestiona, también, los sistemas de evaluación estandarizados que se realizan periódicamente para medir el nivel de conocimiento de los alumnos en determinadas áreas. «Las pruebas son válidas en la medida en que formen parte de un proceso pedagógico –argumenta–. El aprendizaje no es solo una cantidad de saberes sobre un disciplina específica, también es el desarrollo intelectual, la interacción con sus pares, el aporte a la institución y a la comunidad. Para nosotros una educación de calidad debe formar sujetos críticos que sean plenamente conscientes de sus derechos para disputar la distribución de la riqueza.»

El Secretario General de SUTEBA dice que su gremio celebra la incorporación de 170.000 nuevos estudiantes en la Provincia tras la implementación de la Asignación Universal por Hijo, una histórica demanda de la organización sindical. Sin embargo, exige no relajarse tras la sanción de la ley. «Muchos de esos chicos habían abandonado la escolaridad por negligencia del sistema educativo, que no podía contenerlo –reconoce–. Ahora, para que eso no vuelva a ocurrir, necesitamos trabajar la atención personalizada, conocer sus necesidades, deben tener acceso al material didáctico, a los libros, a la salud. Si sus familias no se lo pueden dar, es necesario interactuar con otras instituciones, como las casas de abrigo, los centros de prevención, las intendencias, el Ministerio de Salud.»

Para Baradel, la escuela fracasa tanto si hace promocionar a los estudiantes por decreto como si repiten o abandonan en masa. «No debe haber contradicción entre inclusión y calidad –sostiene–. El objetivo de la institución es que los chicos aprendan. Tenemos que cambiar algunos preconceptos culturales. No puede ser que un profesor sea calificado como bueno porque manda a un montón de chicos a examen. O que muchos hayan criticado al Ministerio de la Provincia de Buenos Aires por haber implementado una tercera fecha de examen. ¿Cuántos estudiantes no hubieran promocionado sin esa fecha? ¿Cuántos hubieran repetido o abandonado? Ahora, los chicos no promocionaron por decreto, tuvieron que estudiar para ese examen. Es una estrategia adecuada para mantener la exigencia y contemplar los diferentes lugares de donde parte cada chico. La educación de calidad se mide en el desarrollo de un país, en los niveles de inclusión y de calidad de vida.»

La calidad como construcción colectiva

Por D.H.

La trabajadora social Laura Tantignone recorrió todos los escalafones del sistema educativo: fue maestra de grado, secretaria, directora de escuela y, desde hace cinco años, es inspectora en el distrito Ezeiza, en la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo, asegura que ningún actor debe olvidar su rol docente. De eso –advierte– también depende la calidad.

¿Qué es para usted la calidad educativa?

Es una noción que hay que resignificar; antes era políticamente incorrecto hablar de calidad; se la asociaba a un paradigma tecnocrático, referido a la eficiencia y a los resultados. Todavía hay parte de esto, pero hoy está cambiando la idea porque intentamos refundar un discurso pedagógico y didáctico en las escuelas, que busca poner el eje en las prácticas de enseñanza e intenta situarnos a todos en el rol de docente: yo –como supervisora– no me olvido que soy enseñante de los directores; los directores, a su vez, de los maestros; todos ayudamos a enseñar. La idea de calidad remite al filósofo y pedagogo Comenio (1592-1670), autor de la *Didáctica magna*, quien proponía que «todos aprendan todo». Este concepto está fuertemente ligado a la inclusión, en el sentido de poder elaborar una propuesta para que todos estén en la escuela. Para eso es necesario ayudar al docente a diversificar la propuesta.

¿Cuáles son las dificultades para ayudar a los docentes?

Es muy difícil cuando los docentes tienen una idea de homogeneidad, porque la diversidad presenta una problemática didáctica muy grande. Algunos chicos se quedan afuera porque la propuesta del docente no alcanza a que todos puedan construir conocimientos. Si el director no trabaja junto al docente en esta construcción y yo, como inspectora, no construyo junto al director, seguiremos sosteniendo aquel otro concepto de calidad más ligado a los resultados.

¿Cómo puede medirse la calidad educativa en este contexto de heterogeneidad?

Hay que redefinir la evaluación como parte de un proceso; es necesario entender que el sujeto que aprende está en una situación de relación: es esperable que si yo hago «esto», vos puedas aprender «esto». Pero el desafío es no poner la mirada en un solo

tipo de sujeto. Porque si nos imaginamos que, en vez de existir una línea recta desde donde todos parten, tenemos una línea escalonada y todos tienen que arribar a un mismo lugar: ¿por qué pensar que todos van a llegar al mismo tiempo? Entonces, ¿qué tenemos que hacer para evaluar la calidad? La práctica muestra que, en general, cuando se toma un grupo existen tres agrupamientos: los niños que van con lo que propone el diseño, los niños que tienen cierta distancia cuya trayectoria escolar no está en riesgo, y otros que vienen con algunas dificultades más graves. De manera que en la planificación del docente, el primer paso es pensar para estos tres grupos. Debe recuperar las nociones de trayectoria y tiene que evaluar y hacer cortes artificiales en algún momento para saber, luego de determinado tiempo y de haber transitado situaciones didácticas y constructivas, cómo se dio este proceso.

«Si nos imaginamos que, en vez de existir una línea recta desde donde todos parten, tenemos una línea escalonada y todos tienen que arribar a un mismo lugar: ¿por qué pensar que todos van a llegar al mismo tiempo?»

¿Se deben tener en cuenta las diferencias territoriales y sociales a la hora de medir la calidad educativa?

En realidad, más que diferencias territoriales aparecen las distinciones dentro de un mismo distrito. Hay escuelas muy requeridas por los padres, que son las que salen en la tele. En cambio, existen otras escuelas que son despreciadas. No son consideradas, por estos padres, como las escuelas apropiadas para sus hijos. En otros contextos hay cierta resignación y naturalización de que la escuela tiene menos valor en relación con otros ámbitos de inserción, como puede ser el trabajo infantil o el ayudar a la familia. Lo más justo es siempre contextualizar dónde está sucediendo todo; no porque sea determinante, sino porque es una variable interviniente. La evaluación no está determinada por el contexto, pero sí debe siempre contextualizarse.

¿Desde qué instancias deben establecerse los parámetros para medir la calidad educativa? ¿Desde un nivel central o desde cada distrito o escuela?

Los dos extremos van a dejar de lado situaciones intermedias. Ya hemos transitado un formato de diseño, el anterior a este, que nos proponía una construcción en la que había ciertos contenidos básicos comunes y cada jurisdicción determinaba sus docu-

mentos curriculares y cada escuela construía lo que se llamaba Proyecto Curricular Institucional, donde se elegía qué contenidos se enseñaban y cuáles no. Cuando suceden las cosas así, tan clausuradas dentro de lo institucional, se produce una fragmentación grande. Cuando vamos al nivel de la centralidad nos garantizamos un loable deseo de homogeneidad. Esto es un ideal al que no podemos renunciar: que todos aprendan todo. Ahora, entre una y otra postura debiéramos poder construir algo intermedio, a través de distintas instancias, como mesas de discusión, donde estén representadas las voces de todos: los docentes, las supervisoras, las especialistas. Lo territorial también hay que considerarlo. Por ejemplo, para un sector vamos a proponernos construir determinados contenidos y para otro sector, otros. No creo que desde la centralidad se garantice la calidad sin involucrar otras instancias; tiene que ser parte también de una discusión colectiva. Pensaría en una estrategia transversal para hacer un enlace con todos los niveles que permita considerar a un niño que entra en la escuela a los cinco años y sale en el secundario.

«Las escuelas hoy están muy equipadas. Vas a la última escuelita y encontrás cosas impensables: filmadoras, cámaras. Pero en la fiesta del 25 de Mayo seguís viendo las mismas cosas. A nadie se le ocurrió incluir, por ejemplo, lo audiovisual. Se requiere de una capacitación de los docentes para poder utilizar el recurso.»

Para tener un registro de la calidad educativa, además de evaluar de alguna manera a los estudiantes, ¿también hay que evaluar a los docentes?

No es fácil plantear hoy una evaluación de los docentes. La cuestión tendría que trabajarse de manera transversal, hay que incluir a los gremios en estas discusiones. ¿Para qué están los docentes en la escuela? Tenemos que sentarnos y hacer acuerdos entre todos. Hace falta no solo entender la situación relacional del alumno con el docente, también del docente con los equipos directivos, los directivos con los supervisores, la gestión curricular que llevamos adelante los inspectores...

«A veces me sorprenden los criterios de evaluación: carpeta completa, que sea prolija. El chico copia la carpeta, está prolija porque se la hizo la hermana y así entramos en un juego de simulación donde el docente negocia esas cosas con el alumno. Volvemos al tema de calidad: el chico termina sabiendo que a este docente le gusta esto, al otro aquello.»

¿En qué medida los grandes operativos de evaluación que existen hoy funcionan como dispositivo de control y en qué medida sirven como diagnóstico que permite tomar medidas para mejorar la calidad educativa?

Si esos operativos se entiendan como algo que viene desde afuera, se van a quedar afuera. Porque no es una voz calificada, no es una voz próxima. Las pruebas son estandarizadas, se hace un corte en relación a determinados contenidos, y quizás es ahí donde se pierde la idea de trayectoria. Porque sin saber la trayectoria escolar de un grupo, este tipo de operativos fragmenta. Toman un grupo como si sus condiciones hubieran sido siempre las mismas. Desconocen si ese grupo tuvo siete u ocho docentes, si tuvo un montón de días sin clase porque se rompió la bomba de agua, etc. Se está tomando así una sola variable: los resultados y la cantidad de conocimientos que tienen que tener los alumnos. No digo que no se tenga que hacer, pero se dejan afuera otras variables contextuales que deberían ser tenidas en cuenta.

¿La calidad sigue entonces asociada a la exclusión y a la desigualdad educativa?

Dentro de las aulas puede estar operando así. El docente puede utilizar la evaluación para establecer un *ranking* de los mejores alumnos. Sabemos que son todas construcciones sociales, que son los límites del sistema. La gradualidad es un requerimiento externo a lo que tiene que ver con el proceso de enseñar y aprender. Es lo que hay, es el marco duro sobre el que tenemos que trabajar. Entonces, la calidad está muy pegada a una concepción según la cual una mayoría queda afuera. Aún hoy el desafío es que el enseñar sea una propuesta para todos. No al mismo tiempo, no lo mismo. ¿Por qué los horarios están organizados de esta manera? ¿Por qué todos tienen que aprender al mismo tiempo? Ahí es donde se pierde el tema de la calidad.

¿Qué lugar ocupan variables como la tecnología o la infraestructura en la construcción de una mejor calidad educativa?

Como todo recurso, tiene que ver con la apropiación que haga el docente. Primaria tiene programas muy fuertes desde nivel central. Algunos son de Provincia de Buenos Aires, otros son de Nación, que no solo traen recursos, sino que además traen capacitación. Se ha entendido que el recurso por sí solo no funciona. Por supuesto que tener gran cantidad de libros siempre es una posibilidad para los docentes de poder orientar las prácticas de lectura. Las escuelas hoy están muy equipadas. Vos vas a la última escuelita y encontrás cosas impensables: filmadoras, cámaras. Pero en la fiesta del 25 de Mayo seguís viendo las mismas cosas. A nadie se le ocurrió hacer algo que incluya, por ejemplo, lo audiovisual. Se requiere de una capacitación de los docentes para poder utilizar el recurso. Este tipo de recursos no creo que sean determinantes, aunque constituyen un facilitador y una ayuda cuando el docente se los puede apropiar didácticamente. A veces con una tiza y un pizarrón ves muchas cosas, y en otras escuelas con muchos recursos no acontece nada.

¿Con qué criterios pueden seleccionarse los contenidos a evaluar?

Los contenidos incluidos en las áreas curriculares deberían ser considerados todos. En primaria, cuando un alumno va a compensar lo hace en lengua y matemáticas, como si estas dos áreas definieran todo. También entendemos que hay contenidos muy importantes dentro de las ciencias sociales, que tienen que ver con la construcción de la ciudadanía o con la formación del estudiante, que circulan por otros ámbitos. Los contenidos deberían ser seleccionados en horizontalidad entre las áreas. Debería haber una función propedéutica en cuanto a niveles también, para que la finalización de un nivel pueda ser exitosa y el alumno pueda tener las herramientas para el próximo nivel. ¿Cuáles serían los contenidos que sí o sí tiene que construir? En las escuelas del segundo ciclo yo estoy reforzando el tema de mirar la formación de los estudiantes en cuanto a la competencia textual, de poder leer. Porque pareciera ser que la alfabetización es que el chico lea y escriba y ya está. En el segundo ciclo se arma como una meseta y muchas veces pasa a la secundaria con muy pocas competencias lingüísticas.

¿Cuáles son las fallas en ese segundo ciclo del nivel primario?

A veces me sorprenden los criterios de evaluación: carpeta completa, que sea prolijo. El chico copia la carpeta, está prolija porque se la hizo la hermana y así entramos en un juego de simulación donde el docente negocia esas cosas con el alumno. Volvemos al tema de calidad: el chico termina sabiendo que a este docente le gusta esto; al otro, aquello. La escuela misma enseña estas cuestiones.

**CARLOS PIANA, DIRECTOR DE LA ESCUELA MEDIA N° 8 DE PILAR,
PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

La calidad como compromiso docente

Por D.H.

«Esta escuela tiene una trayectoria muy particular. Fue creada un 28 de mayo de 1967. Me gusta decir que es la primera escuela pública, gratuita y no confesional del Partido de Pilar.» Cuando Carlos Piana habla sobre su recorrido en la Escuela Media N° 8, se asume –con orgullo– como parte de la historia institucional. Trabaja allí desde 1987 y lleva cuatro años a cargo de su dirección, después de haber sido vicedirector durante quince años.

El edificio de dos plantas en el que funciona la escuela se levanta a pocos metros de la estación Pilar del ferrocarril San Martín. Si bien fue construido en 1994, ya presenta un deterioro importante: tiene filtraciones en varios sectores, grietas en las paredes y baños clausurados. Aunque la institución cuenta con laboratorio, sala de informática y tiene salones amplios con bancos y sillas nuevas, Piana debe hacer gestiones permanentes para el mantenimiento edilicio: «Hace cinco años que no tenemos gas –dice, con cierta naturalidad–. Lo cortaron por seguridad y este invierno se me hizo pesado. Sigo hablando con el presidente del Consejo Escolar y conteniendo a los chicos. Nos pusieron calefactores en las aulas, pero con salones de siete metros cuadrados, hay días en que no calientan nada. Estas situaciones también influyen en que el chico esté bien y en la calidad de su aprendizaje».

Piana sostiene que la calidad educativa tiene que ver con la asistencia al estudiante en todos los aspectos, «no solamente a través del buen dictado de los contenidos, sino también del acompañamiento en una etapa crítica de la vida». Agrega que la escuela debe prepararlos para el trabajo y para una buena ciudadanía. Su manera de medir los resultados se aleja de parámetros estandarizados: «Cuando los alumnos egresan y los veo empleados, los veo formando una familia, los veo felices, hay calidad educativa. Si esto lo escucha un pedagogo, me querrá cortar la cabeza, pero yo entiendo eso: que pueda ser feliz». Como contrapartida, el director mira con cierto desdén los operativos de evaluación externos. «Confío en ellos –aclara–, pero no creo que nuestros chicos estén preparados para responder a una prueba que les cae de arriba.»

El director tampoco ve con buenos ojos las evaluaciones a los docentes: «¿Quién me va a venir a evaluar? –se pregunta–. Vendrá un pedagogo y me encontrará mil fallas, pero yo también quisiera ver a ese pedagogo dando clases en este contexto. A veces lo teórico genera un abismo con respecto a lo práctico».

Las particularidades de cada distrito, según Piana, deben ser tenidas en cuenta a la hora de pensar la educación. Sin embargo, no considera que esa sea la variable más importante. «La diferencia no está tanto de distrito a distrito, sino en el compromiso del docente. Habrá lugares donde es mucho mayor que acá. Yo lo padezco sobre todo en el turno noche, al que asisten adultos. El alumno quiere venir a tomar clase y se va con cara larga porque el profesor no vino. Eso hace que termine dejando», argumenta el director que identifica al ausentismo como uno de los grandes problemas. «Al estudiante tenés que cumplirle. Si te muestro las carpetas médicas... es terrorífico lo que faltan los docentes; influye en la calidad educativa. Ahí se hace la diferencia.»

Una de las formas que propone Piana de mejorar la calidad docente son las capacitaciones específicas en horario de servicio. «Faltan –advierte–. Yo no salgo a capacitarme y hago un *mea culpa*. Sé que son importantes, pero yo no puedo faltar a la escuela.»

A partir de la entrada del nuevo régimen académico que aboga por lograr mayor permanencia de los estudiantes en la escuela, las inasistencias permitidas a los estudiantes bajaron de veintiocho a veinte. Además, se toma asistencia por materia. Sin embargo, según Piana esta política trae efectos no deseados: «El chico tiene que estar en la escuela, ¿pero a costa de qué? Esto de la inclusión, de tener adentro a chicos con distintos intereses, va en desmedro del estudiante que viene y trabaja. Hay chicos que no dejan dar clases y tenés que luchar contra eso. ¿Dónde se te va la pedagogía?».

Además de cumplir su función como director, Piana da clases de biología en dos escuelas privadas subvencionadas. En su desempeño como docente también dice sufrir el desinterés y la apatía de parte de los estudiantes. «Muchas veces me pregunto qué hago, de qué me disfrazo. A veces ves a los chicos que están pasándose papelititos, hablando de otras cosas, haciendo dibujitos. “¿Qué pasa? –les digo–. ¿Te aburro? Tirame un tema.” ¿Estoy fallando yo? A veces me lo cuestiono. Todavía me siento con la energía para dar clases y, sin embargo, cuesta enganchar a los chicos.»

Piana atribuye la falta de interés de los estudiantes al poco acompañamiento familiar. «El lunes hubo jornada en uno de los colegios subvencionados en los que traba-

jo. No fue ni la mitad de los papás.» En la escuela en que se desempeña como director el escenario se agrava: «Hice una reunión con los padres de los alumnos de un cuarto año. Vinieron dieciocho de cuarenta y dos. Un chico puede decirme que su padre no puede venir porque trabaja de seis de la mañana a seis de la tarde. Pero los lunes y martes yo estoy hasta las diez de la noche. Entiendo que llega muerto después de doce horas de laburo y no quiere saber nada más. Pero no me entregué el paquetito y después te borrás. Eso va en desmedro del chico.»

«¿Quién me va a venir a evaluar? –se pregunta–. Vendrá un pedagogo y me encontrará mil fallas, pero yo también quisiera ver a ese pedagogo dando clases en este contexto. A veces lo teórico genera un abismo con respecto a lo práctico.»

En este contexto –piensa– la entrega de las netbooks podría ser una manera de generar mayor interés por los contenidos entre los estudiantes. «Estamos en el famoso plan Conectar Igualdad. A mí todavía no me entregaron las computadoras, pero yo comparto este edificio con dos secundarias básicas y, en una de ellas, sí las entregaron. Los chicos cambiaron la actitud. En el futuro veremos los resultados, creo que van a ser positivos. Yo me considero un neófito en la computación, pero no voy a negarme porque va a ser una herramienta que quizá me ayude muchísimo.»

La posibilidad de revertir el desinterés puede ser clave, según Piana, para mejorar la calidad educativa. «Hay que pensar cómo atrapar al chico. Nosotros participamos del modelo simulado de Naciones Unidas, una actividad donde los chicos juegan a ser diplomáticos y representan las posiciones de los distintos países. La promueve la Universidad Torcuato Di Tella para estimular liderazgos. Empezamos participando con cinco chicos, al año siguiente fueron doce y hoy tenemos cuarenta anotados. Ellos saben que para poder debatir con los demás, tienen que estudiar. El año pasado sacamos mención en uno de los países, y a pulmón: tuvimos que pagarnos la inscripción nosotros, tuvimos que comprar la ropa. Todo con mucho sacrificio. Y este año se anotaron cuarenta chicos y hay que pagar la inscripción. Son como ocho mil o nueve mil pesos de inscripción. No sé de dónde los vamos a sacar porque acá no hay un mango, pero van a ir.»

La calidad como formación crítica

Por D.H.

«Hay calidad educativa cuando los chicos están en la escuela y aprenden algo. Se logra, primero, estableciendo un vínculo con los chicos; si no, no podés construir conocimiento. Para transmitir algo necesitás que el otro te escuche, y para que te escuche necesitás primero escucharlo. Lo que me parece muy difícil es medir qué aprende alguien. Existe el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) y un montón de dispositivos estandarizados, donde se supone que el chico muestra si aprendió a resolver tales problemas de matemáticas, determinados ejercicios de lengua y otros de biología. Pero esos dispositivos funcionan como control, tanto para los alumnos que deben rendirlos como para la escuela que tiene que recibir a los evaluadores, personas ajenas a la institución y que parten del presupuesto que los estudiantes no saben. Ya el término “calidad” es de origen iluminista, marca que hay algo que está mejor y algo que está peor. Por otro lado, hay escuelas que sostienen a los estudiantes, pero la verdad es que aprenden poco y nada. Muchas veces esa buena actitud va en detrimento de los contenidos. ¿Qué es mejor, qué es peor? No lo sé. Con algunos chicos, si no montás un dispositivo que te permita contenerlos, no podés enseñarles nada y terminan yéndose. En el dispositivo escolar la presencia es irrenunciable, aunque los chicos no aprenden solo en la escuela, que –por lo menos en la Argentina– siempre fue desigual para las distintas clases sociales. El problema es que los chicos no tienen en sus casas el mismo acceso a los bienes simbólicos y materiales. Y quizá nunca los tengan. Ahí es cuando la situación se vuelve terriblemente desigual.»
(Virginia Guimard, orientadora social en la Escuela Media N° 7 de Tigre, Provincia de Buenos Aires, y docente de Construcción de la Ciudadanía en la Escuela Secundaria Básica N° 9 del mismo distrito)

«En el colegio privado en el que trabajo se fijan tanto en el orden y en que los chicos no griten y tengan un buen comportamiento, que dejan un poco de lado el seguimiento de los profesores y de los proyectos pedagógicos. Esa falencia se refleja en la calidad educativa. Ahora estoy haciendo mi residencia en una escuela estatal y veo una diferencia radical. En la escuela privada el ojo está puesto en que el profesor esté entrenado para que el alumno no se pare, no hable. Y uno como profesor siente cierta presión si ese desorden ocurre. En cambio, en la escuela del Estado tenés absolu-

ta libertad. Otro ejemplo: la biblioteca de la escuela del Estado es completísima; en las privadas en las que trabajé, en cambio, no tenían siquiera un *Martín Fierro*. Ahí ves dónde ponen el foco. Una buena biblioteca se traduce en calidad educativa. Pero la pregunta es si los docentes en la escuela del Estado sabemos utilizar todas estas herramientas. Ahora, por ejemplo, entraron los netbooks. Necesitamos un acompañamiento pedagógico, para eso existen figuras como las del director o el vicedirector. El Ministerio de Educación, a su vez, debería dar lineamientos mínimos con los objetivos que tienen que alcanzarse en cada año. A partir de ahí, cada escuela tendría que construir de qué manera los quiere llevar adelante. Porque no todas las comunidades aglutinan los mismos grupos sociales ni cuentan con alumnos con igual responsabilidad o intereses. Cada región tiene sus necesidades específicas y cada escuela tiene que responder de acuerdo a ellas. Algunas de mis amigas docentes dicen que desde que se incluye a todos se baja la calidad educativa; yo prefiero que todos estemos incluidos y relegar un poco la excelencia académica. A partir de que todos estemos incluidos vamos a poder construir los estándares educativos que pretendemos como sociedad.» (*Florencia Bauco, residente de la Escuela Media N° 21, de Merlo, Provincia de Buenos Aires y docente de lengua en la escuela privada Mackay, de Ituzaingó*)

«Hoy esa calidad educativa es baja, y creo que muchas de las falencias tienen que ver con el contexto en el que trabajamos. Dos horas en una escuela, dos horas en otra, correr de un lado para el otro, tomarse un colectivo, dos trenes. Así uno no puede mejorar.»

«La calidad educativa consiste en poder formar estudiantes para la vida; tratar de que, a partir de las materias que uno enseña, puedan manejar algunas herramientas para que comprendan un poquito cómo funciona el mundo. Hoy esa calidad educativa es baja, y creo que muchas de las falencias tienen que ver con el contexto en el que trabajamos. Dos horas en una escuela, dos horas en otra, correr de un lado para el otro, tomarse un colectivo, dos trenes. Así uno no puede mejorar. Una de las maneras de mejorar la calidad educativa es cambiando las condiciones de trabajo de los docentes. Quizá muchos docentes seguirían dando poco, pero se les podría exigir más. Ahora los docentes hacen lo que pueden y no lo que quieren o deben.» (*Juan*

José Arias, docente de Cultura, Comunicación y Sociedad en las escuelas medias N° 31 y N° 4 de La Matanza, Provincia de Buenos Aires, y en la escuela media N° 3 del Bajo Flores, Capital Federal)

«La calidad educativa debería pensarse también en términos de crear una subjetividad crítica. Esta es una variable fundamental para repensar la educación.»

«La calidad educativa tiene que ver con muchas variables. En principio, con las condiciones generales para que se construya conocimiento colectivo: la preparación del docente, su salario, la predisposición de los estudiantes, su situación socioeconómica, etc. En este momento hay un déficit bastante grande como consecuencia del plan económico neoliberal de la década de 1990, que dejó a la educación muy por el piso. Hoy se está tratando, de alguna manera, de crear mayor calidad, pero cuesta muchísimo porque en el nivel secundario se ha pensado en una educación para la Modernidad; quedó bastante desfasado con la realidad. No se transformó a pesar de que hay otra juventud, otras necesidades. Hoy, la calidad educativa debería pensarse también en términos de crear una subjetividad crítica. Esta es una variable fundamental para repensar la educación. Hablo de subjetividad crítica en tanto gustos, condiciones, actitudes. La educación debería servir para analizar críticamente el medio y para repensar la sociedad. Los que laburamos en las escuelas somos bastante optimistas, porque de lo contrario nos iríamos. La educación, desde el punto de vista gramsciano puede generar una ranura por donde cambiar sujetos. En ese sentido, en el aula trato de que se genere conocimiento colectivo, pero también de conformar y compartir subjetividades que no se adecuen al *statu quo*. Trato de alentar en los estudiantes una dinámica creativa. Por ejemplo, que se corrijan sus exámenes, que hagan investigaciones que tengan que ver con lo que a ellos les interese averiguar... Pero otros docentes están demasiado aburguesados en su trabajo, poco creativos.» *(Esteban Pintos Andrade, docente en las escuelas secundarias La Inmaculada Concepción y Jesús de Nazareth, ambas de Lanús, y de las universidades de La Matanza, Lomas de Zamora y Lanús, Provincia de Buenos Aires)*

La calidad como exigencia estudiantil

Por D.H.

Alejandro Santos cursa el tercer año (orientación en Arte y Diseño) del ciclo superior en la Escuela Media N° 4 de Lanús Oeste. Es vocal del Centro de Estudiantes e integra la Coordinadora de Estudiantes Secundarios (COES), encargada de reunir a los alumnos de su región. Además, recorre otros colegios con la intención de fundar centros estudiantiles donde aún no los hay.

¿Cómo debería ser una educación de calidad?

No sé si estoy apto para decir cómo es una educación mala o buena. De lo que sí puedo hablar es de los profesores. Ahí es donde se debería poner más el ojo. No sé si los temas que se dan son o no de calidad pero, a través del Centro de Estudiantes, tuvimos que hablar con los directivos sobre muchos profesores porque tratan mal a los chicos, o no vienen casi nunca.

¿Qué aspectos hacen a un buen o a un mal profesor?

La materia que siempre me gustó fue historia, más allá de arte. La virtud que le veía al profesor era su predisposición para explicar y su buena onda con los alumnos. Trataba de llevarse bien con todos sin dejar de poner reglas. La mayoría de los problemas que tuve con otros se debió a que faltan mucho y después te toman prueba. Hay docentes a los que les molesta que les pidas que te expliquen. Aunque dicen que están ahí para enseñarnos, parece que les debemos algo.

¿Por qué pensás que muchos profesores actúan de esa manera?

Tuve profesores que no eran profesores, sino egresados de la escuela o egresados en una técnica que enseñan matemáticas. Cuando les pedís que te expliquen, no saben hacerlo. Te dicen: «¿Pero cómo que no lo entendés? Yo a tu edad lo entendía». Tendría que haber alguna manera de probarlos antes de ponerlos a enseñar.

¿Cómo deberían elegirse los profesores?

Por concurso. Hay profesores que están ahí solo porque están afiliados a un gremio. Tengo profesores a los que quiero mucho, que se están yendo por esta razón. Dicen que se cansaron de que vengan este tipo de personas, que encima se creen más que ellos.

¿Cómo pensás que los centros de estudiantes pueden ayudar a mejorar la calidad educativa?

El principal rol del Centro de Estudiantes es defender los derechos de los estudiantes. Lo que trato de evitar en mi escuela es caer en el «golpismo», en tomar la escuela porque está roto un vidrio. No tiene que ser así; primero elevemos una nota a la directora; si no nos resuelve el problema elevemos otra al presidente del Consejo Educativo. No pueden tomarse medidas de fuerza por nada. No podés hacerle daño a tu propia escuela y a otros chicos que quizá no adhieren a la movida.

«Hay escuelas en las que la calidad educativa es muy baja, sobre todo por el problema del ausentismo de profesores. A veces hay trimestres enteros en que no tienen clases en algunas materias y de todas formas se los dan por aprobados.»

¿Se conectaron con algunas escuelas en las que sí hubo tomas?

Sí, pero los problemas que tenían esas escuelas eran otros. En esos casos, la toma tenía más lógica. De hecho he ido a escuelas de Capital Federal. Sus problemas edilicios eran importantes: si hay escuelas que tienen comedores y no tienen gas, por ejemplo, la medida se justifica. Siempre como última alternativa, nunca como primera.

¿Cómo está la Escuela Media N° 4 a nivel edilicio?

Mi escuela en particular tuvo una serie de problemas porque se estaba expandiendo y hubo problemas con varias constructoras. Eso hizo que las obras se demoraran cuatro años. Yo curso en la parte nueva de la escuela y está bárbara; pero el año pasado tuve que ir a un edificio que se usaba como anexo, al lado de las vías de la estación Lanús. Eso sí afectaba a la calidad educativa, cada cinco minutos pasaba un tren. Además, teníamos que subir cuatro pisos por escalera. Algunos tenían que estudiar en capillas o en aulas alquiladas. Este año la obra se terminó y la escuela ya está bien.

¿Tuvieron que reclamar para que se terminara el edificio?

En su momento hicimos sentadas y marchamos al Consejo Educativo de Lanús, hablamos con el presidente del Consejo; hasta que el año pasado se pudo finalizar la obra. Muchos fuimos a ayudar porque queríamos terminar la escuela de una vez. Yo

me postulé con varios chicos del Centro, le preguntamos a la directora y nos autorizaron a ayudar. Pintamos y pusimos pisos.

¿Existen diferencias de calidad entre las escuelas públicas del distrito de Lanús?

Hay escuelas en las que la calidad educativa es muy baja, sobre todo por el problema del ausentismo de profesores. A veces hay trimestres enteros en que no tienen clases en algunas materias y de todas formas se los dan por aprobados. Solucionar estas cuestiones dependen de los directivos.

¿Las problemas con los docentes son el principal obstáculo para lograr una buena calidad educativa?

Hay que empezar por la cabeza; si eso está mal, de ahí para abajo todo va estar mal. El directivo es el que debe controlar a los que tiene a cargo. Un director de nuestra escuela tuvo que irse, no venía durante tres semanas y cuando lo hacía se peleaba con un chico y faltaba otra vez. Protestamos hasta que lo terminaron sacando. Ahí mejoró un poco el tema.

¿Qué cosas podrían llegar a cambiar en la educación si la mayoría de las escuelas tuvieran un centro de estudiantes?

Depende qué intereses tengan los estudiantes. Muchos chicos tienen inculcado que la política es mala. Quizá porque para sus padres sea así. Fuimos a muchas escuelas a hablar con los alumnos y te decían: «Si vienen hacer quilombo, acá no». Les explicábamos que no se trata de eso, sino de defender sus derechos. Y la calidad educativa es uno de sus derechos. Pero yo veo muy poco compromiso de los chicos. Vos les decís que armen las reuniones los viernes después del turno tarde y no se quieren quedar; les planteás hacerlas un sábado al mediodía y tampoco quieren porque el día anterior van a bailar y se levantan a las tres de la tarde. Tengo compañeros que me preguntan para qué hago cosas si este año egreso. Tengo el espíritu de hacer algo por el que viene después de mí.

UNIPE: Editorial Universitaria recoge el doble desafío de pensar nuestro tiempo y combatir los circuitos desiguales produciendo materiales que combinan rigor científico y divulgación de calidad. Sus distintos proyectos son un vehículo para incorporar las voces de docentes e investigadores en los procesos de creación y difusión de saberes y conocimientos. Se propone, así, crear un catálogo sustancioso para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes universitarios y lectores interesados en problemáticas contemporáneas.

Con estos cuadernos de discusión busca relevar algunos de los principales debates contemporáneos en el ámbito educativo, dando espacio a los diferentes miembros de la comunidad. Aquí aparecen las opiniones de funcionarios públicos y privados, académicos, directivos escolares, docentes y estudiantes. Como en un rompecabezas, cada pieza aporta su mirada para estimular la discusión y contribuir a pensar el aula de hoy.

¿QUÉ SIGNIFICA CALIDAD EDUCATIVA?

Dilucidar la cuestión de la calidad educativa no se trata de un simple debate sectorial. Detrás de ella se esconden distintas opiniones sobre el modelo de sociedad a construir. ¿Es compatible este concepto con las políticas de inclusión? ¿Para qué sirven las pruebas estandarizadas que intentan medirla? ¿Debe estar relacionada con la inserción laboral? ¿Puede la escuela ser un dispositivo que genere igualdad de oportunidades entre sus diversos alumnos? Desde distintas perspectivas, diferentes actores del sistema educativo responden a estas preguntas para enriquecer una discusión cada vez más necesaria.

