

La educación en debate

#3

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

¿Qué significa calidad educativa?

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.

Hace un año, el Consejo Federal de Educación instó a “redefinir y ampliar la noción de calidad educativa”. Después de ese anuncio, aparecieron dos libros: el primero coescrito por el ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Esteban Bullrich, y el economista Gabriel Sánchez Zinny, titulado *Ahora... Calidad. Apuntes para el debate sobre política educativa en la Argentina*; el segundo, *Otra escuela para el futuro*, publicado por el economista Alieto Guadagni. Ambos 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 educativa”. Bajo la consigna de que la contundencia de los resultados de las pruebas PISA (1)

es tal que sólo queda espacio para la acción urgente e 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 entonces la idea de

El modelo que exalta la igualdad de oportunidades busca convencer a los derrotados de que merecieron ese destino.

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 tragedia

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 demo-

cratización, los profetas de una escuela que hizo una gran tarea cultural, pero en un marco de 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, inmaculado, 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 un imposible. ¿De qué otro modo podría serlo si, como ocurría en los años 30, 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 intelectual-

mente), 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.

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 co- →

Contradicción

“La articulación de calidad educativa e inclusión escolar es un dilema. Sin dudas, la inclusión es 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 conocimiento ‘oficial’ sigue siendo el mismo.” (Michael Apple, catedrático de la Universidad de Wisconsin y ex maestro primario y secundario en Harlem, Estados Unidos)

Esta publicación es un extracto de Cuadernos de discusión # 3: ¿Qué significa calidad educativa? Para acceder a la versión completa ingresar a www.unipe.edu.ar/cuadernos-de-discusion

→ mo los descriptos, pero es necesario hacer jugar otros factores, diseñar otros instrumentos e inducir miradas interdisciplinarias.

¿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 Francois Dubet llama “desigualdad justa” (6).

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 sólo 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 en donde uno se haya 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 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 *selfmade 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.

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



Carlos Mérida, sin título, 1966 (Gentileza Christie's)

de oportunidades no hace sino convencer a los derrotados 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. Sólo 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 evidencia 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 pareciera 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?

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 Zinny (8) 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, Guadagni (9) 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 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. ■

Resultadistas

“Los diferentes sistemas evaluativos y comparativos consideran la calidad educativa desde el punto de vista de los resultados o las competencias, pero poco dicen acerca de la contribución de la educación para reducir las desigualdades sociales, garantizando el más amplio acceso al conocimiento, y tampoco nada dicen sobre las formas de construcción de la subjetividad de docentes y alumnos o sobre la promoción de la cultura en términos no utilitarios.” (Edgardo Castro, director del Instituto de Pensamiento Contemporáneo de la UNICEP)

1. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, por su sigla 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 Económicos (OCDE).

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

3. La OCDE ha definido el concepto de capital humano como “el conocimiento, las competencias y otros atributos que poseen los individuos y que resultan relevantes para la actividad económica”.

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

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

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

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

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

9. Guadagni, *op. cit.*

*Rector de la UNICEP.

LAURA TANTIGNONE, INSPECTORA

“Que todos aprendan todo”

La trabajadora social Laura Tantignone recorrió casi 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 eso, pero está cambiando porque intentamos refundar un discurso pedagógico y didáctico que ponga el eje en las prácticas de enseñanza. La idea de calidad remite al filósofo y pedagogo Comenio, autor de *Didáctica Magna*, que vivió en el 1600 y proponía que “todos aprendan todo”. Para lograr eso hay que ayudar al docente a diversificar la propuesta.

¿Es difícil ayudarlo?

Es muy difícil, 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. Hay que redefinir la evaluación como parte de un proceso: si nos imaginamos que, en vez de existir una línea de partida recta, tenemos una línea escalonada y todos tienen que arribar a un mismo lugar: ¿por qué pensar que todos van a llegar al mismo tiempo? La práctica muestra que, en general, existen tres agrupamientos: los niños que van con lo que propone el diseño, los que tienen cierta distancia, pero cuya trayectoria escolar no está en riesgo, y otros que tienen dificultades graves. En la planificación el docente debe pensar para los tres grupos. El desafío es no poner la mirada en un solo tipo de sujeto.

¿Los parámetros para medir la calidad educativa deben fijarse desde un nivel central o desde cada territorio?

Los dos extremos dejan de lado situaciones intermedias. Ya hemos transitado un formato de diseño, el anterior a este, que proponía una construcción en la que había ciertos contenidos básicos comunes y cada jurisdicción determinaba sus documentos curriculares y cada escuela construía lo que se llamaba Proyecto Curricular Institucional, donde se elegía qué contenidos se enseñaban y cuáles no. Así, 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 deberíamos construir algo intermedio, a través de mesas de discusión, donde estén representadas las voces de todos: docentes, supervisoras, especialistas. No creo que desde la centralidad

se garantice la calidad sin involucrar otras instancias; lo territorial hay que considerarlo.

¿Los grandes operativos de evaluación sirven como dispositivo de diagnóstico o de control?

Sin saber la trayectoria escolar de un grupo, este tipo de operativos estandarizados fragmenta. Desconocen si el grupo tuvo siete u ocho docentes, si tuvo un montón de días sin clase porque se rompió la bomba de agua... Se toma una sola variable: los resultados y la cantidad de conocimientos que tienen los alumnos. No digo que no se tenga que hacer, pero se dejan afuera variables contextuales que deberían tenerse en cuenta.

¿Con qué criterios pueden seleccionarse los contenidos a evaluar?

Deberían considerarse todos los contenidos de las áreas curriculares. En primaria, cuando un alumno compensa, lo hace solo en lengua y matemática, pero también hay cuestiones muy importantes en ciencias sociales, relacionadas con la construcción de la ciudadanía. Los contenidos deberían seleccionarse horizontalmente entre las áreas. Debería haber una función propedéutica, para que la finalización de un nivel pueda ser exitosa y el alumno pueda tener herramientas para el próximo nivel. A veces sorprenden los criterios de evaluación de los docentes: carpeta completa, prolijidad... Volvemos al tema de calidad: el chico termina sabiendo que a este docente le gusta esto; al otro, aquello.

¿Qué lugar ocupa la tecnología en una educación de calidad?

Tiene que ver con la apropiación que haga el docente. En el nivel Primario hay programas muy fuertes de la Provincia de Buenos Aires y de Nación. No solo traen recursos, sino también capacitación. Las escuelas hoy están muy equipadas; encontrás filmadoras, cámaras. Pero en la fiesta del 25 de Mayo seguís viendo las mismas cosas. No se les ocurre incluir, por ejemplo, lo audiovisual. Se requiere de una capacitación de los docentes para poder utilizar el recurso, que no es determinante, pero sí un facilitador si el docente se lo apropia didácticamente. ■

Escuela justa

“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.” (Myriam Southwell, Directora del Departamento de Humanidades de la UNIPE)

CARLOS PIANA, DIRECTOR

Cómo interesar al estudiante

“Esta escuela nació el 28 de mayo de 1967. Es la primera pública, gratuita y no confesional 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 cinco años a cargo de su dirección, después de haber sido vicedirector durante tres lustros.

Si bien el actual edificio de la escuela –ubicado a pocos metros de la estación Pilar del Ferrocarril San Martín– fue construido en 1994, ya presenta un deterioro importante: filtraciones en varios sectores, grietas en las paredes y baños clausurados. Aunque la institución cuenta con laboratorio, sala de informática y aulas amplias, Piana debe hacer gestiones permanentes para su mantenimiento: “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. Pusieron calefactores eléctricos, pero con aulas de siete metros cuadrados, hay días en que no calientan nada. Y esto influye en la calidad del aprendizaje”.

Piana sostiene que la calidad educativa tiene que ver “no solo con el buen dictado de contenidos, sino también con el acompañamiento de los chicos 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, formando una familia, 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? Vendrá un pedagogo y me encontrará mil fallas, pero yo quisiera ver a ese pedagogo dando clases en este contexto. A veces lo teórico es un abismo con respecto a lo práctico”.

A la hora de pensar la educación –según Piana–, deben tenerse en cuenta las particularidades de cada distrito. Sin embargo, no considera que esa variable sea la más importante. “La diferencia no está tanto en cada distrito, sino en el compromiso del docente. Yo lo padezco sobre todo en el turno noche. El alumno quiere tomar clase pero se va con cara larga porque el profesor no vino. Así, termina dejan-

do”, argumenta el director que identifica al ausentismo como uno de los grandes problemas. “Al alumno tenés que cumplirle. Si muestro las carpetas médicas... es terrorífico lo que faltan los docentes; ahí se hace la diferencia en la calidad educativa.”

Una de las formas que propone Piana para mejorar la calidad docente son las capacitaciones específicas en horario de servicio. “No hay –advierte–. Yo no salgo a capacitarme. Sé que es importante, pero no yo puedo faltar a la escuela.”

Con el nuevo régimen académico, que aboga por una mayor permanencia de los estudiantes en la escuela, las inasistencias permitidas a los chicos bajaron de veintiocho a veinte. Para 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? Encima no hay acompañamiento familiar: hice una reunión de padres para cuarto año y vinieron 18 de 42. Eso también va en contra de los alumnos. Te entregan el paquetito y después se borran”.

Además de cumplir su función como director, Piana da clases de biología en dos escuelas privadas subvencionadas.

“Me encontrarán mil fallas, pero quisiera verlos dando clases en este contexto.”

Como docente, dice que también sufre el desinterés y la apatía de parte de los estudiantes. “Como docente, a veces me pregunto qué hago, de qué me disfrazo. Ves a los chicos desinteresados, que están pasándose papelitos, hablando. ¿Qué pasa? –les digo–. ¿Te aburro? ¿Estoy fallando yo?”

En este contexto –piensa– la entrega de netbooks podría generar mayor interés entre los estudiantes. “En algunas secundarias ya las entregaron y los chicos cambiaron la actitud. En el futuro veremos los resultados, creo que serán positivos. Me considero un neófito en computación, pero no voy a negarme porque es una herramienta que quizá ayude muchísimo.”

Para Piana uno de los secretos para mejorar la calidad educativa consiste en revertir ese desinterés de los estudiantes. “Hay que pensar cómo atrapar al chico. Nosotros participamos del modelo simulado de Naciones Unidas, una actividad promovida por la Universidad Torcuato Di Tella para estimular liderazgos, en la que los chicos juegan a ser diplomáticos y representan las posiciones de los distintos países. Empezamos participando con cinco chicos, al año siguiente fueron doce y en 2011 hubo cuarenta anotados. Ellos saben que para participar, tienen que estudiar. Hace dos años sacamos una mención, y todo a pulmón: tuvimos que pagarnos la inscripción y comprar la ropa. No sabemos de dónde sacar la plata, pero los chicos van.” ■

ALEJANDRO SANTOS, ESTUDIANTE

Defender un derecho

Alejandro Santos acaba de egresar del ciclo superior (especialización en arte y diseño) en la Escuela Media N° 4 de Lanús Oeste. Fue vocal del Centro de Estudiantes e integró la Coordinadora de Estudiantes Secundarios (COES), encargada de reunir a los alumnos de su región. Para él la calidad educativa es un derecho a defender.

¿Cómo debería ser una educación de calidad?

No estoy apto para decir cómo es una educación mala o buena. Pero puedo hablar de los profesores. Ahí se debería poner más el ojo. 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?

Siempre me gustó historia. El profesor tenía predisposición para explicar y se llevaba bien con todos, sin dejar de poner reglas. Los problemas que tuve con otros profesores se debieron a que faltaban mucho y después tomaban prueba. A algunos les molesta que les pidan que expliquen. Tuve profesores que no eran profesores, sino egresados de la escuela que enseñaban matemática. Cuando les pedís que expliquen, no saben hacerlo. Te dicen: “¿Cómo que no entendés? Yo a tu edad lo entendía”. Hay que probarlos antes de nombrarlos.

¿Cómo deberían elegirse los profesores?

Por concurso. Hay profesores que están sólo por ser afiliados a un gremio.

¿Los Centros de Estudiantes pueden ayudar a mejorar la calidad educativa?

El rol del Centro es defender los derechos de los estudiantes. Lo que trataba de evitar en mi escuela, era tomarla porque estaba roto un vidrio. Primero elevábamos una nota a la directora; si no se resolvía, elevábamos otra al presidente del Consejo Educativo. No pueden tomarse medidas de fuerza por nada.

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

Sí, pero en esos casos la toma tenía más lógica. Los problemas edilicios de las escuelas de Capital Federal eran importantes: si hay escuelas que tienen comedores y no tienen gas, por ejemplo, la medida se justifica. Siempre como última alternativa.

¿Cómo está el edificio de la Escuela Media N° 4?

Se estaba ampliando y hubo lío con las constructoras; las obras se demoraron cuatro años. Tuve que cursar en un edificio, al lado de las vías. Eso afectaba la calidad educativa, cada cinco minutos pasaba un tren. Algunos cursaban en capillas o en aulas alquiladas. El año pasado la obra se terminó y la escuela ya está bien.

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

En algunas la calidad es muy baja, sobre todo por el ausentismo de profesores. A veces hay trimestres enteros en que no tienen clases en alguna materia y se las dan por aprobadas.

¿Y pensaste alguna solución?

Hay que empezar por la cabeza; si eso está mal, todo va a estar mal. El directivo debe controlar a los que tiene a cargo. Un director no venía durante tres semanas, y cuando lo hacía, se peleaba con un chico y faltaba otra vez. Protestamos hasta que lo sacaron. Ahí mejoró el tema.

¿Qué podría cambiar en la educación si la mayoría de las escuelas tuvieran un Centro de Estudiantes?

Depende qué intereses tengan los estudiantes. Muchos 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 a hacer quilombo, acá no”. Les explicábamos que no se trata de eso, sino de defender sus derechos. Y la calidad educativa es uno de ellos. ■

ROBERTO BARADEL,
GREMIALISTA

Saberes y riqueza

“En vez de calidad educativa hablamos de educación de calidad. Nos interesa que el centro de la discusión sea la educación”, advierte Roberto Baradel, secretario general del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA). Enseguida define el sintagma que propone: “Implica educación de excelencia, inclusiva, que permita a los chicos asumirse como sujetos de derecho y apropiarse del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Baradel subraya que para mejorar la educación, deben cambiar las condiciones materiales: nombrar profesores en un solo cargo, aumentar salarios, y reconocer las horas de trabajo institucional. “No se puede pensar en calidad con docentes que corren de una escuela a otra –sentencia–. Necesitamos, además, cargos para equipos de orientación, bibliotecarios, docentes integradores, de informática, de idioma... Debemos perso-

nalizar la atención a los chicos para evitar la deserción.”

El gremialista también propone modificar los espacios. Señala que la reforma educativa de los 90 hizo readaptar la arquitectura escolar a costa de la calidad: “Se instalaron –ejemplifica– 8° y 9° en patios o bibliotecas y no hay lugar para educación física o para investigar”.

Baradel asegura que las malas condiciones de infraestructura y de organización causan enfermedades laborales y ausentismo, quizá la mayor crítica que reciben maestros y profesores. El dirigente admite el derecho del Estado a evaluar al docente: “Pero –dice– hay que discutir la forma adecuada. Por ejemplo, los interinatos deben ser más valorados en los concursos.”

Para una educación de calidad –agrega– la formación continua del docente debe estar a cargo del Estado. “Eso se privatizó con la Ley de Educación Federal y proliferaron algunos cursos de calidad, pero otros muy malos.”

El dirigente cuestiona también las evaluaciones estandarizadas que miden el nivel de los alumnos: “Las pruebas son válidas si forman parte del proceso pedagógico. Pero el aprendizaje no son sólo saberes de una disciplina, además es el desarrollo intelectual, la interacción con los pares, el aporte a la comunidad. La educación de calidad forma sujetos conscientes de sus derechos para disputar la distribución de la riqueza. Se mide en el desarrollo de un país y en su calidad de vida”. ■

¿Inclusión o control?

“La medición de aprendizajes con pruebas estándares olvida áreas disciplinares, saberes tecnológicos, la educación en valores, etc. Y desconoce una meta central del sistema educativo: la masificación. Sin embargo, es imposible desconocer la validez de la medición de las competencias en matemática y lengua, que también son metas del sistema. Estas pruebas pueden leerse con marcos conceptuales que rompan la linealidad: calidad-evaluación-ranking, más propia del mercado que de políticas de Estado. Articuladas con otras fuentes de información, pueden brindar indicios para evaluar las políticas educativas, que sólo tienen sentido en plazos largos. Sería una lectura que considere simultáneamente las tendencias y las brechas sociales en los logros de aprendizaje. La inclusión de todos en el sistema educativo perdería valor y se transformaría exclusivamente en una política de control social si no nos planteáramos como meta central mejorar los logros de los estudiantes.”

(Ana Pereyra, secretaria de Investigación de la UNIPE)

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto
Vicerrector
Daniel Malcolm

UNIPE:
Editorial Universitaria

Dirección editorial
Flavia Costa
Editor
Diego Rosemberg
Redacción
Diego Herrera



unipe: universidad pedagógica

OFERTA ACADÉMICA 2012 :: LICENCIATURAS

Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria [Directora: Dra. Patricia Sadovsky] SEDES: LA PLATA / ADROGUÉ / DEL VISO

Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria [Directora: Dra. Mirta Castedo] SEDES: LA PLATA / ADROGUÉ / DEL VISO

Enseñanza de las Ciencias Naturales para la Educación Primaria [Director: Mg. Héctor Pedrol] SEDES: LA PLATA / EXTENSIÓN ÁULICA PEHUAJÓ

Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria [Directora: Lic. Alina Larramendy] SEDE: LA PLATA

 comunidad de aprendizaje

WWW.UNIPE.EDU.AR

LA PLATA: CALLE 8 N° 713 3ER. PISO DEL VISO: SARA MAQUEDA 6760 ADROGUÉ: ESTEBAN ADROGUÉ 1224 ALMIRANTE BROWN