

30

AÑOS DE DEMOCRACIA

Prólogo de Robert Cox

**Manuel Mora y Araujo / Tomás Abraham
Mónica Beltrán / Carlos Gabetta / Fabián Bosoer
Federico Lorenz / José Miguel Onaindia
Fernando Rocchi / María Cecilia Miguez
Daniel Bilotta / Martín Becerra / Carlos Ares
Juan Carlos Tedesco / José María Poirier
Diana Cohen Agrest / Diego P. Gorgal
Miguel Benasayag / Juan Cruz Ruiz
María Rosa Lojo / Ezequiel Fernández Moores**

olvidar los casi cien periodistas desaparecidos durante la dictadura, con otros tantos expulsados al exilio, con miles perseguidos, amenazados, obligados a mendigar pautas publicitarias oficiales para subsistir y pagar espacios de radio y televisión donde hacer escuchar sus voces, el oficio resiste y se ejerce hoy, dignamente, por todos los medios, los tradicionales y los nuevos.

En ellos, en los viejos y en los nuevos periodistas, perduran los valores de una profesión que sigue siendo indispensable para la construcción de una sociedad democrática. También, como se sabe, en los últimos años han aparecido «grupos» de medios que financian mercenarios y militantes con fondos públicos. Pero, para ellos no hay ni habrá memoria, sólo pena y olvido.

CARLOS ARES

Conduce *La clase* en el canal de la Ciudad. Fundó y dirige las escuelas de periodismo Tea y Tea Imagen. Trabajó en *El Gráfico*, *Goles* y en la revista *Humor*. En 1981, comenzó a colaborar en Madrid con el diario español *El País*, del que luego fue corresponsal en Buenos Aires durante 23 años. Jefe de sección de *El Periodista de Buenos Aires* en 1984 y prosecretario general del diario *La Razón* en 1985. Creó y dirigió *La Maga* entre 1991 y 1997, y *La García* en 1999. Condujo el programa *Troesma*, nominado al premio Martín Fierro como «mejor programa cultural».

Educación: de las deudas del pasado a las exigencias del futuro

JUAN CARLOS TEDESCO

Un balance de las tres décadas de democracia y educación exige partir de una visión de lo que ha dado en llamarse la «herencia recibida». Dicha herencia tiene dos componentes fundamentales. Por un lado, la nostalgia de la buena educación argentina del pasado. Por el otro, la destrucción provocada por los gobiernos de la dictadura militar.

La nostalgia se apoya en un imaginario según el cual teníamos una educación pública que garantizaba altos resultados de aprendizaje, la autoridad del maestro era respetada y el sistema cumplía funciones de movilidad y cohesión social. No es este el lugar para analizar cuánto hay de idealización en este «relato» acerca del sistema educativo argentino. La pregunta, en todo caso, es ¿cuándo y quién provocó la pérdida de ese modelo? Sólo recordemos que mientras las universidades preparaban científicos, ingenieros y técnicos de alto nivel, el sistema productivo argentino se orientó hacia actividades de baja densidad tecnológica, motivo por

el cual los mejores cerebros preparados en el país comenzaron a adoptar la búsqueda de destinos extranjeros como proyecto de vida, real o imaginario. La «fuga de cerebros» no fue un producto de nuestra mala educación, sino de la baja capacidad de nuestro sistema productivo para incorporarlos, o de la persecución ideológica de los gobiernos de facto.

Asimismo, es importante recordar que la educación perdió su carácter de agente de movilidad social no por su escasa capacidad de inclusión, sino por la rigidez de la estructura social y por varias décadas de estancamiento económico. Con respecto a los valores de integración social, respeto a la autoridad, al conocimiento y a la identidad nacional, debemos preguntarnos ¿dónde y cuándo se produjo la crisis de estos valores? ¿Hace falta recordar aquí la identidad de los responsables de los quiebres institucionales que contradecían los mensajes democráticos de la escuela? Sólo como dato ilustrativo de esta larga historia, recordemos que la letra de «Cambalache», donde es lo mismo «un burro que un gran profesor», fue escrita en 1934.

Este rápido recorrido por la historia permite apreciar que la democracia recibió un sistema educativo erosionado desde el punto de vista de sus capacidades para responder a las demandas sociales. Pero el «retorno» se produjo en un contexto de cambios muy profundos en la estructura del capitalismo a nivel global, donde la información y el conocimiento comenzaron a ocupar un lugar central en las estrategias de desarrollo social y económico. Estos cambios cerraban cualquier posibilidad de aplicar las estrategias del pasado para cumplir con las funciones de transmisión del conocimiento, movilidad y cohesión social. La escasa capacidad para comprender el nuevo contexto y los

nuevos desafíos fue el rasgo más importante de las primeras respuestas de la democracia argentina.

Dos décadas de frustración

Desde el punto de vista educativo, es posible afirmar que las dos primeras décadas de la democracia fueron un período de retroceso y frustración. Obviamente, la historia detallada de este período implica hacer distinciones importantes. Así, por ejemplo, la primera década de la democracia estuvo marcada por las restricciones presupuestarias vinculadas a las políticas de ajuste y de pago de la deuda externa. El debate educativo asumió un carácter más participativo, cuya máxima expresión fue el Congreso Pedagógico de 1984. Sin embargo, la agenda y la dinámica de dichos debates estuvieron marcadas mucho más por los temas y los actores del pasado que por los del futuro. Con respecto al ajuste, es importante recordar que las variables sobre las cuales operó la reducción presupuestaria en educación fueron el salario docente y la infraestructura.

La década siguiente, en cambio, estuvo dominada por políticas de desregulación de la economía y privatización, basadas en los postulados del consenso de Washington. En ese marco se intentó una ambiciosa reforma educativa que ha sido objeto de una vasta y bien conocida literatura. Al respecto y más allá de sus características específicas, me parece importante destacar aquí dos aspectos principales.

El primero de ellos es la distancia entre el discurso que justificaba la reforma y el que orientaba el conjunto de la política económica y social del gobierno. Un análisis sere-

no de ese período muestra que sería difícil afirmar que la transformación educativa haya sido un componente coherente con las orientaciones en política económica e institucional. La política educativa no fue una política de Estado y ni siquiera de gobierno. Las contradicciones entre diferentes sectores fueron una constante, y mientras desde la educación se pretendía apostar a la modernización del sistema, el ministro de Economía sostenía que los científicos debían ir a «lavar los platos».

El segundo aspecto a destacar es específico de la política educativa y se refiere al carácter integral y de shock que adoptó la estrategia para el diseño e implementación de la reforma. Se pretendió cambiar la estructura del sistema, los planes de estudio, los modelos de administración, la formación docente, los mecanismos de financiamiento, todo al mismo tiempo y en un marco de creciente desconfianza y falta de legitimidad hacia la gestión general del gobierno. Este enfoque provocó una profunda desestabilización en los actores internos del sistema, particularmente los docentes, y un profundo déficit de sentido acerca de las orientaciones de los cambios.

En síntesis, las dos primeras décadas de democracia dejaron un saldo de mayor fragmentación del sistema, segmentación social, normas de baja legitimidad política y altos niveles de conflictividad docente.

La crisis de 2001

La crisis de 2001 cambió significativamente la agenda de discusión sobre las políticas educativas y colocó en primer

lugar el tema de cómo educar en un contexto de emergencia. Al respecto, vale la pena recordar que en esos años siete de cada diez menores de 14 años eran pobres. En el cordón urbano que rodea a la ciudad de Buenos Aires, el 78% de los alumnos de educación primaria y secundaria se encontraba en situación de pobreza y ese porcentaje crecía al 86% cuando se consideraba a los alumnos de las escuelas públicas.

La pobreza siempre implica un fuerte deterioro en las condiciones en las cuales se produce el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y jóvenes que llegan a la escuela. Pero además de carencias básicas en alimentación, salud, vivienda, y demás variables de las condiciones materiales de vida, la caída en la pobreza está asociada a otros efectos más intangibles pero de enorme importancia en el proceso educativo. ¿Cómo llegan a la escuela niños y jóvenes que provienen de hogares que sufren procesos de descenso social, con enormes dificultades para definir proyectos de futuro, para transmitir nociones básicas de confianza y de autoestima? Detrás de esta pregunta se encuentran realidades muy diversas pero lo más relevante fue la novedad que estas situaciones representaban en nuestro país.

El deterioro no afectó solamente a los alumnos sino también a los docentes, que vieron reducidos sus salarios y sus ingresos familiares. En síntesis, la crisis de 2001 fue una crisis sistémica, lo cual modifica los análisis habituales sobre la educación. Estuvimos en un escenario donde no se trataba de una crisis educativa en el marco de una sociedad que funcionaba normalmente, sino de una crisis social que llegaba a la escuela afectando a todos sus actores: alumnos, docentes, familias y autoridades.

La última década

El balance de la última década supone asumir en toda su dimensión el cuadro que ofrecía la sociedad argentina al salir de la crisis de 2001. Los desafíos de ese cuadro incluían tanto las deudas del pasado como las exigencias del futuro. Un balance de esta década muestra avances indudables así como la aparición de nuevos y más complejos problemas.

Entre los logros más significativos es necesario mencionar la sanción de leyes que gozan de significativa legitimidad política. Las nuevas normas definen a la justicia social como el concepto que da sentido a la tarea educativa en todos sus niveles, declaran obligatoria la escuela secundaria, aseguran un financiamiento sostenido y formas de gobierno que garantizan la participación social. Asimismo, se han dictado normas que vuelven a poner a la educación técnica como una modalidad prioritaria para el desarrollo económico y se han incorporado a los planes de estudio contenidos vinculados con el respeto a los derechos humanos, la educación sexual integral y normas de convivencia destinadas a promover el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos. Algunas críticas señalan que las leyes no se cumplen. Sin embargo, las leyes brindan legitimidad a las demandas. El ejemplo más claro es el de la ley 1.420, que alcanzó sus metas 80 años después de su sanción y que nadie diría que fue culpa de la ley o que hubiéramos estado mejor sin ella.

El financiamiento educativo estuvo (y está) dirigido

prioritariamente a dos variables clave: salario docente e infraestructura. Asimismo, se destinan fondos muy importantes para mejorar las condiciones con las cuales los alumnos llegan a la escuela a través de la Asignación Universal por Hijo en el caso de los niveles obligatorios y de las Becas Bicentenario para el acceso a la enseñanza superior. Recientemente, la inversión en tecnologías de la información a través de los programas destinados a dotar de computadoras a todos los estudiantes de escuelas secundarias a nivel nacional —y en algunas provincias también a los de primaria— ocupa un lugar significativo en el financiamiento educativo.

La experiencia argentina confirma que mejorar los insumos materiales del aprendizaje (equipamiento, salarios, infraestructura, etc.) es condición necesaria pero no suficiente para mejorar la calidad de la educación y para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje. Enfrentamos, por eso, el desafío más complejo de cambiar prejuicios y estereotipos, actitudes, modos de organización del trabajo, estilos de gestión y, por sobre todo, generar niveles de adhesión a la justicia que superen la mera retórica.

Estos desafíos comprometen a todos los actores sociales. La clase política, por ejemplo, debería volver a colocar la educación en un lugar prioritario de su agenda de discusiones, asumiendo que ella constituye un pilar fundamental del crecimiento económico con justicia social. Los empresarios, a su vez, no pueden continuar con el doble discurso de reclamar una cultura del esfuerzo y financiar los programas de la televisión basura que impacta directamente en la socialización de las nuevas generaciones. Los sindi-

catos docentes deberían salir de la cultura del paro como única estrategia de lucha que impacta directamente en la calidad de la escuela pública estatal.

La democracia argentina tiene deudas importantes con la calidad y la equidad en la educación. Esas deudas se refieren también a nuevos y más complejos desafíos en la formación ciudadana. La democracia requiere ciudadanos alfabetizados en lecto-escritura así como alfabetizados digital y científicamente. Requiere ciudadanos éticamente comprometidos con los principios de solidaridad y justicia social. Para enfrentar estos desafíos es fundamental una educación de calidad para todos, pero debemos prestar particular atención a cómo se forman las élites dirigentes, porque en ellas radica gran parte de la responsabilidad en la construcción de una sociedad más justa.

Ningún país tiene una educación de mejor calidad que la calidad de sus maestros y profesores. El futuro exige una política integral para el sector docente, que incluya mejoras en las condiciones de trabajo, en la formación inicial y continua y en la definición de una carrera de desarrollo profesional que termine con la idea de que la antigüedad es la única variable para progresar.

No se trata de ninguna utopía ni de ningún invento fundacional. Aprovechando la experiencia exitosa de la ley de financiamiento educativo, podemos elaborar un plan decenal de educación, con metas claras en cuanto a cobertura, resultados de aprendizaje, equipamiento, infraestructura, formación docente, formación profesional, sistemas de información y de evaluación, con un capítulo destinado a definir el financiamiento para cumplir esas metas y las responsabilidades que le caben a la Nación y a las provincias.

Ese plan debería ser aprobado por ley luego de un debate social de amplia consulta y participación.

JUAN CARLOS TEDESCO

Estudió Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En 1976, ingresó a la Unesco como especialista en política educativa. Fue secretario de Educación desde abril de 2006 hasta diciembre de 2007 cuando asumió como ministro de Educación, cargo que ocupó hasta julio de 2009. A partir de ese momento, y hasta octubre de 2010, se desempeñó como director ejecutivo de la Unidad de Planeamiento de la Educación Argentina, dependiente de la Presidencia de la Nación. Actualmente es profesor titular en la Universidad Nacional de San Martín.