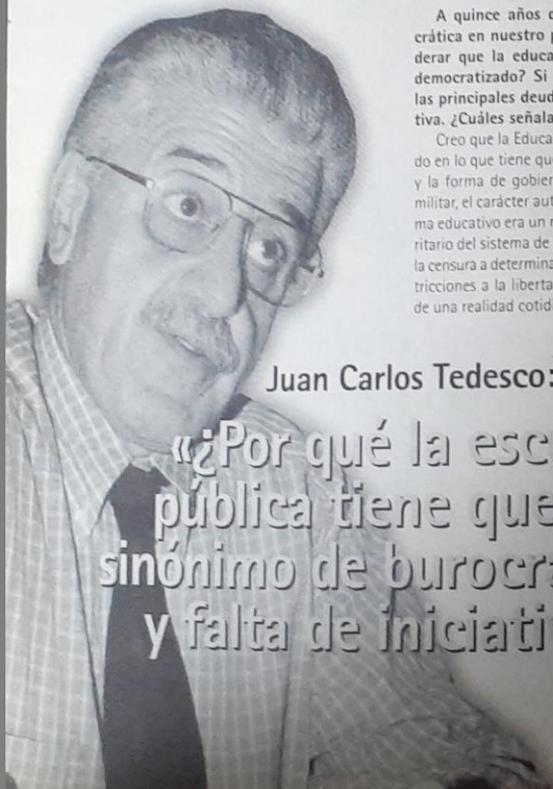


Damos comienzo a un debate que, lejos de propiciar un modelo definitivo, intenta promover la reflexión. El Dr. Juan Carlos Tedesco analiza debilidades y fortalezas de la reforma educativa argentina. Medita sobre la «autonomía institucional» y en un ejercicio comparativo, aborda el financiamiento educativo, las políticas de compensación de diferencias, la descentralización y la capacitación docente.



Juan Carlos Tedesco:

«¿Por qué la escuela pública tiene que ser sinónimo de burocratismo y falta de iniciativa?»

A quince años de la apertura democrática en nuestro país, ¿se puede considerar que la educación argentina se ha democratizado? Si tuviera que enunciar las principales deudas en materia educativa. ¿Cuáles señalaría Usted?

Creo que la Educación se ha democratizado en lo que tiene que ver con los contenidos y la forma de gobierno. Durante el régimen militar, el carácter autoritario de todo el sistema educativo era un reflejo del carácter autoritario del sistema de gobierno de la sociedad: la censura a determinados contenidos y las restricciones a la libertad de cátedra eran parte de una realidad cotidiana, que ha sido hoy en

día totalmente superada. En ese sentido, el retorno a la democracia ha significado un avance muy importante en materia de educación.

Además, se ha producido una renovación curricular importante tanto desde el punto de vista de actualización como de la incorporación de áreas nuevas, ligadas directamente a los derechos humanos, la democracia y el pensamiento crítico. Sin embargo, hay problemas en Argentina y en el resto del mundo que tienen que ver con el acceso a una educación de buena calidad. En los últimos diez años se cayó el Muro de Berlín, hemos asistido a un avance muy fuerte de las nuevas tecnologías de producción, a cambios en los modos de trabajar, a la globalización económica, la desregulación, la crisis del Estado. Estos cambios están relacionados con un fenómeno - también muy importante - que es la importancia cada vez mayor del conocimiento en las actividades productivas. Al principio, todos creíamos que esto sería positivo, que en una sociedad y una economía basadas en el conocimiento iban a ser más democráticas que una economía basada en recursos naturales, en el capital, en la fuerza del trabajo o cualquiera de los factores tradicionales de la producción.

¿Por qué esta sociedad del conocimiento corre el riesgo de no ser democrática?

Una serie de indicadores está mostrando que la incorporación y el uso intensivo de las nuevas tecnologías de producción pueden provocar mucha más inequidad que en el pasado.

Empiezan a aparecer nuevos fenómenos de desigualdad, una polarización social cada vez mayor, aparece la exclusión como nuevo fenómeno social y, la Argentina, al igual que los países que atraviesan por procesos de mo-

Juan Carlos Tedesco

Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires; actualmente es Director de la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación en Buenos Aires. Se desempeñó como Director del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe así como de la Oficina Regional de Educación. Es miembro del Consejo del Instituto Nacional de Calidad de la Educación de España y del Consejo Académico de la Universidad de Ginebra. Es autor de numerosas obras.

dernización tecnológica, son los más afectados por este proceso.

En ese sentido, creo que enfrentamos problemas nuevos y que democratizar la educación en este contexto, en esta economía intensiva en conocimientos, en esta sociedad cada vez más reflexiva, con una ciudadanía con mucha más capacidad de manejarse con información, exige respuestas distintas a las del pasado.

¿Cómo considera que encara la actual gestión de gobierno este tipo de desafío que plantea el sistema educativo para el próximo milenio?

La transformación educativa llevada adelante por la actual gestión tiene aspectos que son muy válidos, y que siguen las orientaciones internacionales en este campo, como son la actualización de los contenidos, la generalización de los mecanismos de evaluación de resultados, la definición de políticas de compensación de diferencias, la instalación de mecanismos de consensos educativos, como es el Consejo Federal de Educación, el impulso de innovación educativa a través de los esta-

Reportaje: Mónica Marquina y Mariano Echenique
Fotos: Gerardo Nuñez

blecimientos. Hay toda una cantidad de procesos de transformación que están en marcha, que son positivos y que, en ese sentido, será necesario continuar.

Nadie puede negar, sin embargo, que existen problemas. Algunos de ellos son propios de países como Argentina, que es un país federal donde la responsabilidad educativa es compartida. En nuestro país, hay veinticuatro Ministerios de Educación, no uno. Y no sólo hay veinticuatro Ministerios sino que esas provincias reflejan situaciones económicas, políticas, culturales y sociales muy distintas. La gestión educativa en estas condiciones, es muy compleja, es una gestión que tiene que manejar secuencias diferentes, ritmos diferentes. Yo creo que en los últimos años lo más importante ha sido - desde la gestión nacional - definir claramente sus funciones.

¿Cuáles considera que han sido las principales funciones desempeñadas desde la Nación?

A nivel nacional, puede hablarse de tres grandes funciones: la primera de ellas es la definición de objetivos a través de procesos de concertación y consenso a través del Parlamento y del Consejo Federal de Educación. Es decir, existen mecanismos administrativo-políticos, donde se toman decisiones consensuadamente; la segunda es la evaluación de resultados a través

del sistema de medición. Siempre se podrá discutir la validez de las metodologías aplicadas, pero lo importante es haber introduci-

do la evaluación de resultados como un instrumento fundamental de la gestión educativa. Se podrán ajustar, se podrán mejorar, se podrán utilizar mejor esos resultados, pero ya está el mecanismo en marcha y esa es una función fundamental de la administración central. En tercer lugar, la compensación de diferencias a través de las políticas del plan social. Hoy en día, la gestión está claramente ubicada en estas tres áreas: concertación, medición y compensación de diferencias.

En definitiva, yo creo que la gran deuda no está tanto en lo que se hace o se pretende hacer en educación, sino en la relación con el modelo general de desarrollo. Ahí es donde, me parece, está el gran problema. Porque no se ve desde el lado de las estrategias de política económica, la prioridad que la educación debería tener. No aparece un énfasis claro y fuerte en la idea de invertir en el conocimiento, como garantía de competitividad económica, genuina y sustentable, y los esfuerzos educativos no son un componente clave de una estrategia de desarrollo. Este problema no sólo afecta a la Argentina sino a los países en desarrollo donde se ha privilegiado el ajuste y las estrategias de corto plazo, de competitividad espúrea, de una competitividad basada en bajos salarios, en la explotación de recursos naturales y no en la competitividad basada en la calidad de los recursos humanos.

Entre las muchas críticas de que es objeto la actual Reforma Educativa, aparece como la principal aquella relacionada al tema del financiamiento. ¿Usted considera que los recursos invertidos son suficientes, que la Reforma está desfinanciada o que los recursos están siendo mal administrados?

La Argentina invierte mucho menos de lo que están invirtiendo otros países que están haciendo transformaciones educativas con un sentido de adecuación a estos nuevos des-

fíos. El porcentaje del Producto Bruto que la Argentina dedica a la educación es inferior al que están dedicando otros países del Sudeste Asiático y los de Europa del Sur. Sin embargo, también es cierto que la inversión educativa en la Argentina en los últimos años ha aumentado. No es ni tan intensa como todos desearían, ni tan continuada e incluso no responde a lo que la propia ley ha establecido.

En síntesis, creo que no hay ninguna duda sobre la necesidad de aumentar los recursos para la educación. Pero también hay que aumentar la eficiencia de cómo se gasta y procurar canalizar esos recursos de una manera socialmente equitativa. Habrá que invertirlos de manera tal que jueguen un papel socialmente progresivo y no regresivo. Y aquí hay mucho para hacer tanto en Argentina como en otros países. Se gasta mucha plata en ineficiencia burocrática, y no se gasta allí donde se debería.

¿Usted se está refiriendo a las administraciones provinciales o a la Nación?

Me refiero a un fenómeno general. Pero insisto en que hay que buscar criterios en la asignación del gasto que tengan un sentido social. Por ejemplo: todos sabemos que en materia de financiamiento educativo el problema fundamental son los salarios de los docentes - el 95% del presupuesto es para pagar salarios - es decir, que cuando hablamos de financiamiento educativo, fundamentalmente estamos hablando de salarios docentes, donde se privilegia fundamentalmente la antigüedad.

Se habla ahora, y cada vez más, de darle prioridad también a la capacitación como otro de los criterios. Se habla también de asociar salarios con rendimiento de los alumnos. Todas estas variables son legítimas. Lo que no aparece es la asignación del salario con criterio social, porque mayor antigüedad, mayor capacitación, mejores resultados de aprendizaje, puede tener que ver con maestros que

trabajan en el barrio Norte de la ciudad de Buenos Aires o en las villas miserias; y a mí

eso no me diferencia nada. Sin embargo, podría decirse que se le va a pagar más a los que trabajan con los pobres - no un poquito más, mucho más - y se le va a pagar más, a los que trabajan en los primeros grados de la escuela primaria, porque es ahí donde está el problema.

Todos sabemos que la repetición y el fracaso escolar se producen en los primeros grados de la primaria y ahí nadie quiere ir. Si se combinaran estos dos criterios: origen social de los alumnos y aprendizaje de la lectura y de la escritura, se estaría afectando el aspecto más importante de la calidad de educación en Argentina. Una asignación de recursos con criterio social consiste en decir: Se va a otorgar un incentivo salarial - muy significativo - para que los mejores maestros vayan a los primeros grados de la escuela primaria y de las escuelas marginales urbanas o rurales.

Este es un ejemplo, como otros, de la búsqueda de mecanismos de financiamiento que salgan de lo puramente técnico o de la búsqueda de la eficacia y de la eficiencia en sí misma.

Es decir, que es posible pensar en una reforma educativa democratizadora en un contexto de escasez de recursos y con un gobierno que implementa el ajuste económico...

La escasez de recursos es una constante y

«En definitiva, yo creo que la gran deuda no está tanto en lo que se hace o se pretende hacer en educación, sino en la relación con el modelo general de desarrollo»

«No aparece un énfasis claro y fuerte en la idea de invertir en el conocimiento, como garantía de competitividad económica, genuina y sustentable»

va a seguir existiendo. Siempre va a haber escasez y hay que manejarse en esa escasez poniendo, en primer lugar, la prioridad en la educación y, en segundo lugar, usando bien esos recursos. Es como una familia que tiene poca plata y decide en qué va a invertir, en qué va a poner lo poco que tiene...

¿Y cómo debería invertir el Estado los pocos recursos que tiene?

La decisión acerca de dónde invertir es una decisión estratégica. La inversión en educación y en conocimientos significa elegir el camino de una economía basada en la calidad de los recursos humanos y en una democracia basada en el comportamiento reflexivo de sus ciudadanos. Pero si se invierte en educación, entonces hay que demostrar que efectivamente, la inversión cumple con los objetivos, es decir que es redituable y que vale la pena hacerla. La gran dificultad de la inversión educativa, reside en que los resultados se ven a largo plazo y no en el corto plazo. Por lo tanto, desde el punto de vista de la toma de decisiones en general, siempre es muy difícil convencer a los dirigentes de que ésta es una inversión valiosa.

En relación a la actual situación de los docentes, pareciera que el conflicto tiene tres aspectos en ten-

sión: por un lado el salario; por otro las condiciones de trabajo y por último el régimen laboral. ¿Cómo se resuelve ese conflicto? Usted habló de antigüedad y de

«Cuando hablamos de financiamiento educativo, estamos hablando de salarios docentes, donde se privilegia la antigüedad. Una asignación de recursos con criterio social consiste en decir: Se va a otorgar un incentivo salarial para que los mejores maestros vayan a los primeros grados de la escuela primaria y de las escuelas marginales urbanas o rurales»



productividad como posibles criterios de retribución. ¿Estos criterios son excluyentes? ¿Se complementan? ¿Hay otros mecanismos alternativos?

Todos hemos aprendido en los últimos años que el tema docente no puede seguir siendo tratado en forma parcial. Es un problema sistémico. Si se aumentan los salarios y se deja intacto todo lo demás, no cambia nada. Si uno desea cambiar la formación de los docentes y deja intacto todo lo demás; tampoco cambia nada. Si modifica la estructura de la carrera docente y se deja intacto el salario y la formación, tampoco logra cambiar nada. El problema es sistémico y la cuestión es ver por dónde se empieza.

Evidentemente, las condiciones de un país como la Argentina son complejas, porque la situación no es la misma en todo el país. No son los mismos los problemas que presenta la Ciudad de Buenos Aires, que los que presenta Jujuy o Tierra del Fuego. Sería tal vez necesario pensar en secuencias distintas para situaciones distintas, y adaptar las estrategias a los contextos específicos. Pero no hay solución posible si no se establece un mínimo nivel de confianza. Si no hay confianza en que esa secuencia se va a seguir aplicando, entonces no se puede hacer nada. Restableciendo ciertos niveles de confianza, se puede empezar a tratar esta situación; mejorando el salario - donde haya que hacerlo - sobre todo en los sectores más postergados, no uniformemente a todos; discutiendo estas articulaciones entre salarios y capacitación o entre esta última y desempeño profesional; o entre salario y productividad. La productividad, no medida simplemente por el rendimiento en el aprendizaje - porque todos sabemos que el rendimiento en el aprendizaje, no depende necesariamente del maestro - sino, que se puede asociar salarios con algunas variables del desempeño profesional.

Pero además del salario, es preciso trabajar sobre la formación y el profesionalismo docente. Cuando me refiero a la profesionalización estoy señalando la capacidad que tiene el docente para tomar decisiones y la de ser mucho más responsable por los resultados.

En este sentido, las políticas educativas tradicionales han sido políticas de desprofesionalización docente, porque han quitado autonomía para tomar decisiones. Todo venía regulado desde arriba. En cambio, la política de profesionalización implica brindar condiciones de ejercicio profesional de la docencia. El ejercicio profesional se expresa en los niveles de autonomía. Esta autonomía no puede ser - en el caso de la docencia - puramente individual; la docencia no es una profesión individual sino colectiva, éste es el otro punto que hay que trabajar en las políticas hacia el docente.

Usted está hablando de un trabajo institucional...

Por supuesto, un trabajo colectivo, de equipo. Es la escuela la responsable por los resultados y no el maestro individualmente. "Cada maestro con su librito" era la vieja metáfora que reflejaba el desempeño docente; lo cual implicaba decir que la autonomía estaba a nivel del aula y no de la escuela. Esto tiene un efecto empobrecedor muy fuerte sobre el desempeño docente, porque de alguna manera privatiza la responsabilidad de cada maestro; que no comparte sus experiencias con sus colegas ni del año anterior, ni del mismo año, ni del año posterior. No hay trabajo en equipo y no hay responsabilidad institucional. Por eso, pienso que hay que trabajar en la idea del profesionalismo colectivo y de la autonomía institucional, que es una vieja consigna de todo el movimiento progresista en educación.

¿Cuál es su opinión respecto de cómo encaró nuestro país la cuestión de la for-

mación docente y la capacitación, en el marco de una reforma, y sobre la existencia de múltiples ofertas de capacitación de desigual calidad –por algunos llamada «shopping de cursos»– a que se ven sometidas los docentes para su supervivencia laboral? ¿Cómo han encarado otros países la formación y la capacitación docente en un plan de transformación de sus sistemas educativos?

Esto de efectuar la capacitación antes o después de introducir los cambios es una discusión permanente. No se puede suponer que es necesario esperar a que los docentes estén capacitados para que después se introduzca la reforma, porque uno sólo se capacita haciendo las cosas. Pero tampoco se puede hacer una reforma exigiendo nuevos desempeños, sin un mínimo de bases, para que esa nueva propuesta funcione. De manera que habrá que ir buscando progresivamente niveles de capacitación más adecuados.

Yo creo que uno de los problemas fundamentales de las estrategias de capacitación, es que han sido estrategias basadas casi exclusivamente en la idea del curso individual fuera del establecimiento. Esto es necesario y siempre hay necesidades de capacitación individual. Pero, a diferencia de lo que sucede con estas formas de capacitación tradicional –donde el profesor se capacita y vuelve a la escuela y si el resto de los colegas no comparten su enfoque y su manera de trabajar, todo el esfuerzo se neutraliza– será necesario aumentar la capacitación del equipo docente que trabaja en cada institución.

Lo que necesitamos es combinar ambos enfoques: la capacitación individual en la disciplina, fuera del establecimiento, con capacitación en la institución, en el equipo y en problemas del establecimiento tales como criterios de evaluación; problemas de disciplina; comunicación con la familia; tratamiento

de la diversidad cultural en la escuela. Hay toda una cantidad de fenómenos que hacen al estilo y al proyecto del establecimiento que sólo se pueden resolver con capacitación dentro de la institución.

Y ahí es donde creo que hay un déficit muy grave, unido al problema de la formación inicial de los docentes, que está absolutamente disociada de las necesidades y de los requerimientos para el desempeño.

¿Esto está asociado a una devaluación del título del docente en la sociedad argentina y a quién le interesa hoy ser docente?

Así es. Creo que para el tema docente será necesario pensar en políticas integrales, y sistémicas, que se podrían definir analizando la secuencia a través de la cual se forma un docente. El primer aspecto a considerar es el momento de la elección de la carrera: ¿quién elige hoy ser docente? Si advertimos que ahí hay problemas en el sentido de que los nuevos docentes se están reclutando entre jóvenes no demasiado talentosos, o que no toman la docencia como una profesión de largo plazo; sino como algo transitorio, entonces habría que tener una política destinada a atraer a la docencia a jóvenes talentosos. Esto no quiere decir sólo personas de alto coeficiente intelectual; sino con condiciones personales, relacionales, que son las que hacen a la excelencia del docente.

Luego viene el tema de la formación inicial. Habrá que tener una buena política de cambio de la formación inicial, para adecuarla a los nuevos requerimientos. Además, esta formación inicial –al igual que la formación de otras profesiones– tendrá que ser una formación de base que permita la reconversión permanente. Deberán darse las bases para que después el docente pueda aprender a lo largo de toda su vida, y no seguir dando conocimientos e información que serán obsoletos

en poco tiempo o que ya son obsoletos, mientras se están dando.

Ahora contemplemos el tema de la incorporación al mercado de trabajo. Aquí lo fundamental es tener una estrategia que haga de los primeros años de trabajo parte de la formación y no como ocurre hoy que, una vez que egresan, entran al mercado de trabajo y si le toca en suerte un Director consciente de que es su primer puesto lo ayudará, librando esta posibilidad a la casualidad.

También sabemos que los puestos de entrada son los más difíciles. Ahí es donde se producen las vacantes. Entonces, habría que impedir que estos puestos sean puestos de entrada, dotándolos de mejores condiciones. Luego, queda por analizar todo lo que tiene que ver con la capacitación en servicio y la carrera docente. Este último tema es fundamental: la docencia debe ser una de las pocas carreras donde si un docente es bueno, deja de hacer lo que estaba haciendo y lo promueven nombrándolo Director de la Escuela o Supervisor para que haga cosas distintas a las que hacía como docente.

¿Cómo debería mejorarse, entonces, la carrera docente? ¿Cómo promocionar al buen docente sin sacarlo del aula?

En el único sitio donde hay una carrera docente es en la Universidad: allí hay escalones en el ejercicio de la docencia. Se empieza como ayudante de trabajos prácticos, jefe de trabajos prácticos, profesor adjunto, profesor titular, etc. Pero, ni en la escuela primaria ni en la secundaria hay carrera docente. La docencia es una tarea uniforme, no hay posibilidad de ser promovido dentro de ella. Será necesario revisar esto y ver si es posible crear escalones que permitan ser promovido y premiado sin dejar de ser docente.

Entonces, retomando la cuestión salarial, ¡claro que cuenta la antigüedad y la capacitación! pero hay que ponerla en este marco.

La posibilidad de aumento salarial docente, a nivel de lo que los docentes merecen, no va a ser posible

en el corto plazo por un problema de disponibilidad de recursos. La docencia es una de las profesiones más numerosas dentro del presupuesto del sector público: probablemente la docencia sea el sector

del empleo público de mayor importancia. Estamos hablando de cientos de miles de personas. De manera que necesitaremos políticas de mediano y largo plazo basadas en cierta confianza; porque si usted está pidiendo postergar ciertas demandas, esto sólo puede hacerse sobre la confianza.

Hoy es un lugar común afirmar que la descentralización de los sistemas educativos a los niveles provinciales –e incluso municipales– promueve la participación de los propios protagonistas del proceso educativo. ¿Cuál es el límite entre la descentralización y la privatización, teniendo en cuenta que hoy aparecen propuestas de autogestión escolar basadas en el traslado de las escuelas públicas al tercer sector?

El tema es muy complejo y es imposible abordarlo aquí en todas las dimensiones que deberían ser consideradas. Sin embargo, yo comenzaría estableciendo el objetivo, el sen-

«La inversión en educación y en conocimientos significa elegir el camino de una economía basada en la calidad de los recursos humanos y en una democracia basada en el comportamiento reflexivo de sus ciudadanos»

tido que debería tener esta transformación y no el mecanismo o el procedimiento para lograrlo. Si el objetivo es lograr una educación de muy buena calidad para todos, sabemos que la educación de buena calidad está asociada a ciertas características de las escuelas: escuelas que tienen un Director con liderazgo, con un estilo particular de hacer las cosas.

Bueno, pero esas escuelas probablemente tengan un público correspondiente a determinados niveles sociales y culturales que condicionan o acompañan este proceso...

Si, pero también encontramos excelentes escuelas a las que concurren alumnos de familias muy pobres. Uno sabe que la escuela tal es mejor que la otra, porque ahí está la Directora tal, que trabaja de determinada manera, que tiene cierto estilo de trabajo; donde los maestros tienen un fuerte compromiso con la tarea. Uno mira los resultados de la educación y sabe que, a similares condiciones materiales de vida de los alumnos, hay escuelas mejores que otras. Por lo tanto, hay maestros que bajo las mismas condiciones hacen las cosas mejor que otros.

También sabemos que esta posibilidad de definir un proyecto, de ejercer el liderazgo, de manejar ciertas tradiciones y maneras de hacer las cosas, se les está permitido a la escuela privada y no se le permite a la escuela pública. Y ese es el drama, absurdo. Lo absurdo es que en una política democrática los que pueden pagar tengan derecho a elegir la educación que quieren para sus hijos, con un proyecto determinado, y los que no pueden pagar tienen que estar sometidos a una escuela rígida, burocrática, masificada, igual para todos, donde no se respeta el interés personal de nadie y donde no hay ninguna posibilidad de adecuación. ¿Por qué el sector público tiene que ser sinónimo de burocratismo, de ri-

gidez, de falta de iniciativa, de falta de flexibilidad?

El gran desafío con esta idea de la autonomía institucional en la escuela pública es justamente introducir en el sector público los factores de dinamismo que le permitirían tener una oferta de muy buena calidad, evitando que quien quiera tener una educación de buena calidad se tenga que ir al sector privado.

Esta ha sido la reivindicación permanente, desde el punto de vista pedagógico, de los sectores progresistas en Educación. Las grandes corrientes del pensamiento pedagógico progresistas siempre se han enfrentado con el problema de que para introducir esa propuesta novedosa en el sector público chocaban con lo burocrático y lo homogéneo, y no había ninguna posibilidad de iniciativa. Si querían llevar adelante una idea innovadora tenían que irse al sector privado. Entonces, eran progresistas en términos de propuesta pedagógica, pero elitistas en términos del acceso. Y los que eran democráticos en el acceso, tenían que ser tradicionales en materia pedagógica. Estamos siempre con este dilema.

¿Cómo se resuelve entonces ese dilema en el marco de lo que hoy se llama "autonomía escolar"?

El sentido con el que se deberían enfrentar estas transformaciones es resolver esta tensión tratando de incorporar al sector público este dinamismo sin que se pierda su carácter democrático en términos del acceso. Yo creo que en América Latina ha habido una gran confusión en este debate, donde se ha asociado "descentralización" y "autonomía" con "privatización", cuando no necesariamente ambos fenómenos pueden ser asimilados. Propiciar una oferta educativa dinámica, activa, que se adapte a las demandas de los alumnos, que permita personalizar el proceso de aprendizaje, supone hacer público al-

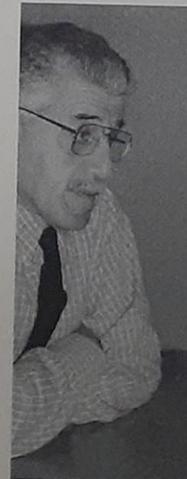
unos aspectos que en el esquema tradicional de acción educativa eran considerados como privados. Antes considerábamos que una demanda individual de un alumno era una cuestión privada. Ahora sabemos que el sector público se tiene que hacer cargo de la diversidad, de la heterogeneidad.

Pero pensar en una escuela absolutamente desregulada en términos de contenidos, de selección del personal docente, etc., en base al argumento de que esta desregulación atiende a la diversidad, corre el riesgo de encubrir una privatización. ¿Dónde aparece el punto de equilibrio, el momento de control por parte del Estado?

El punto está en cuál es el instrumento de regulación, y este instrumento son los resultados. Lo que tiene que ser homogéneo son

los resultados, no los procesos. Extremando el razonamiento y poniéndolo de forma muy simple se podría decir que, en el modelo tradicional todos pasaban por el mismo proceso, pero los resultados eran muy diferentes; porque había un sólo modelo de acción pedagógica. El que se adecuaba a ese modelo triunfaba, el que no, fracasaba.

Hoy en día decimos que hay que darle mucha más libertad y diversidad a los procesos, pero tenemos que poner el acento en los resultados. Controlemos y actuemos a partir de los resultados. Lo que el Estado quiere, es que después de cuatro o cinco años de escuela, todo niño o niña sepa leer y escribir muy bien. No importa si en algún lugar lo lograron con el método sintético, otros con el analítico y otros usaron otra metodología; o si partieron de la lengua materna, por ejem-



«Lo absurdo es que en una política democrática los que pueden pagar tengan derecho a elegir la educación que quieren para sus hijos, y los que no pueden pagar tienen que estar sometidos a una escuela rígida, burocrática, igual para todos, donde no se respeta el interés personal de nadie. ¿Por qué el sector público tiene que ser sinónimo de burocratismo, de rigidez, de falta de iniciativa, de falta de flexibilidad?»

pló del guaraní. Lo que quiero decir es que no se puede poner a los maestros correntinos, que tienen que enseñar a leer y escribir a niños que vienen con un deficiente castellano, al mismo ritmo y con los mismos procesos que a los niños de la Ciudad de Buenos Aires. Y es desde este sentido, que se instala la idea de la "autonomía institucional". Una escuela de la villa miseria que tiene cincuenta o sesenta por ciento de sus alumnos hijos de bolivianos, paraguayos y correntinos, no puede estar sometida al mismo régimen curricular que una escuela con población culturalmente homogénea, por ejemplo.

Quizá el límite está en si a priori se establecen o no, ciertas pautas comunes que garantizan ciertos objetivos generales, las cuales no puedan soslayarse al momento de atender a la diversidad. Si no, corremos el riesgo -por ejemplo- de lo que plantea M. Apple al criticar al modelo estadounidense de las *charter schools*. Según su opinión, estas escuelas organizadas y gestionadas exclusivamente por docentes y padres ha permitido, atendiendo a esta diversidad, que grupos conservadores fundamentalistas eduquen a sus hijos de acuerdo a su cosmovisión, pero con fondos públicos.

Efectivamente. Por eso digo que el punto está en los resultados. En un sistema democrático que quiere respetar la diversidad, y al mismo tiempo promover la igualdad y asegurar la cohesión social, deberíamos discutir democráticamente los resultados. Una vez que estamos de acuerdo en los resultados, en los objetivos, entonces damos márgenes de libertad a los métodos y controlamos. Porque si los resultados no son satisfactorios, entonces ahí el Estado debe intervenir.

¿Cómo debería intervenir el Estado a partir de esos resultados de evaluación?

Es en este aspecto que se advierte la gran

importancia que tiene la introducción del sistema de medición de resultados. Los operativos de medición y evaluación de la calidad no tienen sentido en sí mismos. Estos mecanismos son importantes porque justamente son el instrumento central de intervención del Estado. Al medir se sabe qué es lo que está pasando y dónde es necesario intervenir. Pero en la intervención del Estado, es preciso superar los mecanismos homogéneos y asistencialistas.

El punto está, en que debemos recuperar la idea de los mayores niveles de autonomía institucional para favorecer el respeto a la diversidad, fortaleciendo el control en los resultados finales. Yo creo que eso le daría un sentido mucho más legítimo a estos mecanismos de evaluación que actualmente están en marcha. Por otra parte, los límites de la autonomía están dados por la necesidad de cohesión. No puede ser que un niño, por ir a una escuela, no pueda trasladarse a otra porque la educación que recibió no le sirve para el nuevo establecimiento.

Pienso que un concepto que hay que introducir es el de red. Esta idea asocia autonomía con cohesión; en la red, uno encuentra libertad para elegir pero, a su vez, está vinculado voluntariamente con otro, y esa asociación no es puramente administrativa. La conexión es a partir de un proyecto y no de un mecanismo meramente formal como es el caso del modelo tradicional. Pero autonomía, es una categoría que se debe construir. Por ejemplo, en el Estado de São Paulo, se advirtió que dar autonomía en lo curricular podía llegar a ser muy peligroso en municipios chicos. Había un tamaño, una escala, que estaba asociada a condiciones culturales y que, por debajo de ese tamaño, la autonomía podía llegar a ser muy riesgosa. Entonces, adoptaron el criterio de establecer los niveles de autonomía en función del tamaño de los municipios.

Otra forma de hacerlo es por áreas. Se puede otorgar autonomía en el manejo de los comedores escolares y del mantenimiento de los edificios, para que la escuela vaya aprendiendo a manejar su autonomía. Todas las teorías sobre gestión, reconocen el valor de la capacitación de los recursos humanos y se prevén tiempos para que la gente aprenda. Pero esta necesidad no se reconoce para las escuelas públicas. Tenemos que trabajar la idea del proceso de construcción de niveles de autonomía que vayan articulados con la cohesión. Este esquema difiere absolutamente del razonamiento economicista y que vincula la autonomía con la competencia entre escuelas como garante de la calidad.

Siguiendo este criterio economicista al que Usted hace referencia; hoy vemos que el paradigma de la evaluación ha generado una concepción que vincula a ese mecanismo con la competencia y con el reconocimiento -y a veces castigo- de las instituciones por parte de la sociedad. La publicación de los rankings o la difusión acerca de cuáles han sido las mejores escuelas, constituyen caminos hacia el fin último de evaluación, que es el mejoramiento de la calidad. ¿Usted está de acuerdo?

Nosotros tenemos que trabajar entre dos alternativas, ambas negativas. Un modelo de gestión en el cual los resultados no cuentan -el modelo tradicional-, en el que una escuela que enseñaba bien, una escuela que enseñaba mal, un maestro bueno, un maestro malo, eran exactamente igual desde el punto de vista de la gestión. El resultado no intervenía para nada en la gestión educativa. Ese maestro seguía cobrando y era promovido sin que pasara nada. No había ninguna relación entre resultado y gestión educativa. El otro extremo que se quiere propiciar dice: el único mecanismo de innovación y mejoramiento de la calidad es la competencia entre las escuelas.

Según este esquema, habrá exitosas y fracasadas, los que andan bien y los que andan mal. Unos ganan y otros pierden. Pero en educación no podemos seguir con estos sistemas indiferentes a los resultados. Hay que hacerse cargo del perdedor y el desafío en la gestión educativa democrática es utilizar los resultados y hacerse cargo de los resultados, con criterio democrático. Ahí donde las cosas no están funcionando bien, hay que intervenir. No es posible mantener la indiferencia propia del modelo tradicional, ni tampoco la indiferencia del modelo neoliberal, en el sentido de que nadie se hace cargo del que perdió. Para una gestión democrática, es necesario tener los datos que indiquen cómo, dónde y cuándo intervenir.

¿Estos datos deberían ser públicos?

Por supuesto que deberían ser públicos. ¿Por qué los padres no tendrían derecho a saber qué le pasa a su hijo en la escuela? La demanda de los padres es un factor que actúa sobre la calidad de la educación. El modelo neoliberal, dice que lo que hay que hacer con la demanda es financiarla. Se le da la plata al padre y que él decida. En un modelo democrático podríamos decir: lo que hay que hacer con la demanda es calificarla. Tiene que haber una demanda educativa, cada vez más calificada. Los padres tienen derecho a reclamar y saber qué pasa con sus hijos en la escuela. No es posible continuar creyendo que este derecho sólo lo tienen los padres que mandan a sus hijos a las escuelas privadas, mientras que los padres de origen popular no sólo no tienen el derecho, sino que se han convencido de que si su hijo fracasa en la escuela es culpa suya o de su hijo. Todas las encuestas muestran, que las familias más pobres tienden a creer que el fracaso escolar de sus hijos es culpa de sus hijos o de la familia y nunca es responsabilidad de la escuela.

En ese sentido, es preciso actuar fortale-

ciendo la capacidad de hacer demandas educativas por parte de los padres de origen popular. Es muy importante que los padres de origen popular también tengan el derecho a reclamar si un maestro discrimina a su hijo, lo excluye, o no tiene las destrezas técnicas adecuadas para trabajar con él, que es tan persona como los hijos de clase media o alta.

Creo que no hay por qué satanizar los mecanismos de evaluación, ni dejarlos solos como patrimonio de una visión neoconservadora-liberal. Tenemos que apropiarnos de estos instrumentos en un sentido progresista; para no quedarnos defendiendo un sistema tradicional que es indefendible, y dejando toda la iniciativa en manos de esos enfoques.

Será que desconfirmamos de estos mecanismos porque las experiencias que conocemos muestran sólo la versión «neoliberal» de los mismos...

No necesariamente. Por ejemplo, vale la pena considerar el caso de El Salvador. Tras los acuerdos de paz, todas las zonas que estuvieron ocupadas por la guerrilla pudieron abrirse y el Estado pudo entrar en ellas. Encontraron que en esas zonas, había escuelas con maestros, donde los campesinos habían tomado bajo su autoridad la responsabilidad de nombrar a los maestros, de pagarles y controlar lo que pasaba.

La opción era anular todo lo hecho o reconocer la situación. El Estado finalmente le dio personería jurídica a las asociaciones de padres, delegándole el dinero para que éstas continúen manejando las escuelas y el Estado controla los resultados. Pero no se eliminó esta incipiente organización popular alrededor de las escuelas que se había creado en el marco de la guerra. Otro ejemplo es el caso de la Escuela Nueva en Colombia, donde los alumnos co-gobernan las escuelas en Consejos de Niños y de Estudiantes. Estas experiencias se han hecho dentro del sector público.

También podemos mirar lo que están haciendo los europeos, que es una realidad muy rica en experiencias innovadoras. En Francia, por ejemplo, que es un país centralizado, aplican el "proyecto por establecimiento", que es una idea que nació dentro de la administración educativa francesa impulsada por los socialistas. Creo que es bueno ampliar un poco la mirada, porque en Argentina hay un exceso de concentración de la mirada sobre lo que está pasando en Estados Unidos y en Inglaterra.

Será por la preminencia de un modelo económico que tiene como paradigma a EEUU...

Tal vez, pero nuestro modelo de administración educativa es francés. En esto sería bueno volver a Sarmiento. La idea sarmientina era combinar lo mejor del modelo francés con lo mejor del modelo norteamericano. Claro que en muchos sentidos, se tomó lo peor y no lo mejor de ambos. No se tomó lo mejor del modelo francés, la cohesión republicana. Tampoco se tomó la idea del poder y la participación local del norteamericano. En cambio se tomó lo peor del modelo francés: el autoritarismo, y del modelo sajón la idea de la desigualdad.

De todas formas podemos decir que el modelo educativo de fines del siglo pasado cumplió con sus objetivos de cohesión y formación de la ciudadanía...

En el caso argentino, podemos decir que el sistema funcionó hasta que agotó sus propias posibilidades, justamente por la masificación. Mientras el sistema se expandió, con ciertas limitaciones, funcionó. Cuando se hizo universal, allí empezó a mostrar su incapacidad para incorporar a todo el mundo. Es un modelo único, y funcionó en Argentina, Chile y Uruguay porque se trataba de países muy homogéneos a diferencia de Bolivia y Perú, por ejemplo.

Pero hoy existen una serie de cambios en la cultura moderna que el modelo tradicional no puede satisfacer. Por ejemplo, el respeto a la diversidad. Hoy en día no hace falta ser indígena para ser diferente. Aunque parecemos todos iguales y homogéneos, somos bien diferentes, y cada uno quiere que se le respete en su individualidad. Esta diversidad, que está presente en nuestra cultura, no es incorporada por la escuela con su modelo tradicional. Si no introducimos la idea de la diversidad de procesos, la idea de que exista una oferta pública de educación con posibilidades de adaptación a lo distinto, estaríamos discriminando a los que se apartan del modelo único.

Existen dos maneras de introducir el respeto a la diversidad. En Estados Unidos, por ejemplo, hay escuelas para católicos, para protestantes, para musulmanes. Cada uno con lo suyo. El respeto está en que nadie se mete con el otro. Este esquema es muy pobre educativamente ya que yo no me meto con el otro, pero tampoco lo conozco ni lo incorporo a mi esquema. El otro no me importa mientras no me moleste.

Un modelo distinto, más republicano, supone que es importante conocer al otro y que el otro me conozca a mí. La idea es hacer de esa diversidad un elemento público. La cohesión social nace de la confrontación y el contacto entre los distintos.

¿Esta idea de la diversidad reemplazó al concepto de ciudadano universal?

No diría que en el esquema americano más que ciudadanía, hay un retorno a la comunidad, al comunitarismo. Cada uno es miembro de una comunidad y no de una Nación. La

diferencia entre una comunidad y una Nación es que en esta última yo puedo tener mis valores, pero me vinculo con el diferente por encima de esos particularismos, a través de lazos que están más allá de mi raza, religión, o mi lengua.

Hoy esto es más difícil, porque están desapareciendo dos elementos tradicionales que constituyeron la idea de Nación: la frontera y el lugar en el proceso de trabajo, ambos factores socializadores. Hoy la idea de Estado-Nación está erosionada por la construcción de Estados supranacionales o por la construcción del Estado local. Lo mismo ocurre con el trabajo. En el esquema del capitalismo tradicional todos entraban, fueran explotadores o explotados, y había un vínculo entre ellos. Hoy se está rompiendo ese vínculo, y hay incluidos y excluidos, y esto hace muy difícil crear un sentido de Nación.

¿Qué puede hacer la escuela para recuperar estos sentidos en el comienzo de un nuevo siglo?

La escuela es un lugar casi único, porque a diferencia del resto de la sociedad, allí se pueden programar experiencias. En la sociedad actual se advierte un déficit de experiencias democráticas y de allí el papel estratégico de la escuela: recreando, promoviendo y estimulando este tipo de experiencias.

Creo que en Argentina este debate no está suficientemente desarrollado, discutimos mucho sobre algunos "falsos problemas", y tendemos a dividir lo verdaderamente importante y urgente. Nos hace falta una visión de largo plazo que oriente las decisiones que deben tomarse en el día a día.