

Investigadores en educación entrevistaron a Juan Carlos Tedesco

Ser progresistas hoy, enfrentando al neoliberalismo



Algunos temas que atraviesan su obra, así como otros que tienen que ver con sus preocupaciones.

Reformas educativas en los 90, cuando "todo cambió"

Mariano Narodowski: Uno de los temas que más trabajos he convocado en la última reunión de la *American Educational Research* es de la reforma educativa, cuando más lejos los reflejos a la política educativa. ¿Es un problema de moda pedagógica? ¿Es un problema de desajuste entre nuestros modelos teóricos y la realidad? ¿Hay cierta radicalidad en las cuestiones que están aconteciendo que nos hacen pensar en palabras como reforma? ¿Y aun en esa radicalidad, ¿cuál es la envergadura de la reforma? ¿Es una reforma en el sentido de los textos de la década del 80, pensando en cómo democratizar y cómo conseguir mayor calidad? ¿O está vez un replanteo más general de la escuela moderna, como creo advertir en su libro "El nuevo pacto educativo".

Nadie está conforme con la educación que tiene, ni en el primer mundo, ni en el tercero. En el libro queda mencionada la idea de que la crisis de la educación no es concebida igual que en otros momentos, y que antes aparecían otros temas que ahora no aparecen: clases sociales, medio y pobreza, la reproducción.

Creo que está relacionada con la propia evolución del pensamiento y de la realidad social. Tenemos como ejemplo el tema de la reproducción en los años 60 la cultura a la educación y a los sistemas educativos desde la ideología planificada que la escuela es un aparato ideológico del Estado que está destinado a producir el orden social, los valores sociales; es decir que la función de la escuela en tanto promotora de cohesión social era crítica para conservadores y, por lo tanto, había que criticar y modificar. Hoy, cuando uno tiene como referentes sociales la propuesta neoliberal y el fundamentalismo, aparece una reconceptualización de la idea de la cohesión social.

El neoliberalismo traza una ruptura en la cohesión social, cada uno se la arregla como puede en el marco de un individualismo desatado y salvaje. Ya no hay un vínculo entre valores y sociedad, el proceso es de "des-socialización", como somos globales no estamos vinculados a ninguna sociedad.

La respuesta a este planteo es el fundamentalismo, el afirmar que "nuestros valores cohesionados, pertenecemos a una sociedad, una sola y que no está en ella en un enemigo al cual hay que matar". Entonces, en este ma-

chamiento es muy rápida, que lo que uno aprende hoy va a ser obsoleto en un tiempo muy corto y, por lo tanto, hay que dedicarse a lo largo de toda la vida, y que esto va a traer cambios muy importantes en el diseño institucional. La idea de ser alumno toda la vida no encaja con el modelo tradicional de organización del sistema educativo basado en la secuenciación.

En general, en el proceso de transformación educativa se está avanzando muy lentamente, tratando de no dar saltos en el vacío, pero al mismo tiempo enfrentando el desafío que implica esta nueva realidad.

Quizás no haya una sola respuesta sino varias y haya que incorporar al diseño institucional estos márgenes de flexibilidad. Alain Touraine dedica, en su último libro, un capítulo a la educación. En este mundo donde todo cambia, donde todo es incierto, donde todo está sometido a un cuestionamiento permanente, es necesario buscar un punto firme, un lugar donde apoyarse, que para Touraine es el sujeto, cada persona, y a partir de allí el diseño todo el tema educativo como parte del proceso de socialización.

Mariano Palamidessi: Esta función de cohesión social que tiene un sujeto como una "vuelta a Durkheim", una necesidad de asegurar ciertas representaciones colectivas; pero, por otro lado, aparece el otro paradigma que juega en las reformas, el de "la sociedad del conocimiento", que es muy fuerte, al menos en América Latina.

Si es probable que tengamos razón, porque el origen de muchos de estos procesos de transformación educativa vino de las transformaciones productivas, es decir, fue el proceso productivo el que empezó a exigir al conocimiento como factor de producción y los efectos de este modelo, desde el punto de vista de la cultura de la cohesión están empezando a verse en estos últimos años.

Creo, además, que es muy importante incorporar a la discusión la idea de la velocidad del cambio. Diez años atrás (es realmente muy poco) nada de esto estaba en discusión.

Por otra parte, ¿cómo se explican el problema en África, la guerra interétnica y los genocidios? Por eso es que el tema que se está poniendo en la mesa de discusión, también en informes que he preparado para la UNESCO, es el problema de vivir juntos. La gran función de la educación del futuro es el aprender a vivir juntos. La globalización está produciendo fenómenos como la ruptura del mínimo de solidaridad y de cohesión que hace falta para que vivamos juntos y esto es más difícil perspectiva a las guerras. Eso no es el resultado de un proceso en el mundo hoy más conflictivos armados que en la época de la Guerra Fría.

M.P.: ¿Los modelos curriculares que se reforman están proponiendo tiendan a enseñar a "vivir juntos" o "sugieren ciertas directivas del Banco Mundial" que plantean un retorno a lo básico, en el que aprender a convivir no estaría tan presente?

Evidentemente, para vivir juntos es fundamental que todos tengan acceso a un mi-

nimo de educación básica; el aprender a leer y escribir es fundamental; no podemos aspirar a poder vivir juntos sin tener el poder de toda la vida, y que esto va a traer cambios muy importantes en el diseño institucional. La idea de ser alumno toda la vida no encaja con el modelo tradicional de organización del sistema educativo basado en la secuenciación.

En general, en el proceso de transformación educativa se está avanzando muy lentamente, tratando de no dar saltos en el vacío, pero al mismo tiempo enfrentando el desafío que implica esta nueva realidad.

Quizás no haya una sola respuesta sino varias y haya que incorporar al diseño institucional estos márgenes de flexibilidad. Alain Touraine dedica, en su último libro, un capítulo a la educación. En este mundo donde todo cambia, donde todo es incierto, donde todo está sometido a un cuestionamiento permanente, es necesario buscar un punto firme, un lugar donde apoyarse, que para Touraine es el sujeto, cada persona, y a partir de allí el diseño todo el tema educativo como parte del proceso de socialización.

Mariano Palamidessi: Esta función de cohesión social que tiene un sujeto como una "vuelta a Durkheim", una necesidad de asegurar ciertas representaciones colectivas; pero, por otro lado, aparece el otro paradigma que juega en las reformas, el de "la sociedad del conocimiento", que es muy fuerte, al menos en América Latina.

Si es probable que tengamos razón, porque el origen de muchos de estos procesos de transformación educativa vino de las transformaciones productivas, es decir, fue el proceso productivo el que empezó a exigir al conocimiento como factor de producción y los efectos de este modelo, desde el punto de vista de la cultura de la cohesión están empezando a verse en estos últimos años.

Creo, además, que es muy importante incorporar a la discusión la idea de la velocidad del cambio. Diez años atrás (es realmente muy poco) nada de esto estaba en discusión.

Por otra parte, ¿cómo se explican el problema en África, la guerra interétnica y los genocidios? Por eso es que el tema que se está poniendo en la mesa de discusión, también en informes que he preparado para la UNESCO, es el problema de vivir juntos. La gran función de la educación del futuro es el aprender a vivir juntos. La globalización está produciendo fenómenos como la ruptura del mínimo de solidaridad y de cohesión que hace falta para que vivamos juntos y esto es más difícil perspectiva a las guerras. Eso no es el resultado de un proceso en el mundo hoy más conflictivos armados que en la época de la Guerra Fría.

M.P.: ¿Los modelos curriculares que se reforman están proponiendo tiendan a enseñar a "vivir juntos" o "sugieren ciertas directivas del Banco Mundial" que plantean un retorno a lo básico, en el que aprender a convivir no estaría tan presente?

Evidentemente, para vivir juntos es fundamental que todos tengan acceso a un mi-

nimo de educación básica; el aprender a leer y escribir es fundamental; no podemos aspirar a poder vivir juntos sin tener el poder de toda la vida, y que esto va a traer cambios muy importantes en el diseño institucional. La idea de ser alumno toda la vida no encaja con el modelo tradicional de organización del sistema educativo basado en la secuenciación.

En general, en el proceso de transformación educativa se está avanzando muy lentamente, tratando de no dar saltos en el vacío, pero al mismo tiempo enfrentando el desafío que implica esta nueva realidad.

Quizás no haya una sola respuesta sino varias y haya que incorporar al diseño institucional estos márgenes de flexibilidad. Alain Touraine dedica, en su último libro, un capítulo a la educación. En este mundo donde todo cambia, donde todo es incierto, donde todo está sometido a un cuestionamiento permanente, es necesario buscar un punto firme, un lugar donde apoyarse, que para Touraine es el sujeto, cada persona, y a partir de allí el diseño todo el tema educativo como parte del proceso de socialización.

Mariano Palamidessi: Esta función de cohesión social que tiene un sujeto como una "vuelta a Durkheim", una necesidad de asegurar ciertas representaciones colectivas; pero, por otro lado, aparece el otro paradigma que juega en las reformas, el de "la sociedad del conocimiento", que es muy fuerte, al menos en América Latina.

Si es probable que tengamos razón, porque el origen de muchos de estos procesos de transformación educativa vino de las transformaciones productivas, es decir, fue el proceso productivo el que empezó a exigir al conocimiento como factor de producción y los efectos de este modelo, desde el punto de vista de la cultura de la cohesión están empezando a verse en estos últimos años.

Creo, además, que es muy importante incorporar a la discusión la idea de la velocidad del cambio. Diez años atrás (es realmente muy poco) nada de esto estaba en discusión.

Por otra parte, ¿cómo se explican el problema en África, la guerra interétnica y los genocidios? Por eso es que el tema que se está poniendo en la mesa de discusión, también en informes que he preparado para la UNESCO, es el problema de vivir juntos. La gran función de la educación del futuro es el aprender a vivir juntos. La globalización está produciendo fenómenos como la ruptura del mínimo de solidaridad y de cohesión que hace falta para que vivamos juntos y esto es más difícil perspectiva a las guerras. Eso no es el resultado de un proceso en el mundo hoy más conflictivos armados que en la época de la Guerra Fría.

M.P.: ¿Los modelos curriculares que se reforman están proponiendo tiendan a enseñar a "vivir juntos" o "sugieren ciertas directivas del Banco Mundial" que plantean un retorno a lo básico, en el que aprender a convivir no estaría tan presente?

Evidentemente, para vivir juntos es fundamental que todos tengan acceso a un mi-

en educación y al fundamentalismo

cualesquier intento de cambio, con lo cual entonces uno le regala al neoliberalismo todo el terreno de las propuestas, de las opciones alternativas. Todo es neoliberal y eso es grave, porque entonces estamos absolutamente desarmados y nos quedamos en un rol puramente defensivo, crítico, que no orienta ninguna acción.

Los docentes han resistido los reformas

M. N.: ¿Cree usted que en América Latina las reformas educativas se hacen sobre o contra los docentes?

Es frecuente que los docentes consideren que las reformas se hacen contra ellos; los docentes han resistido -en el sentido bueno y malo de la palabra- todas las reformas. Cuando éstas son malas reacciones, autoritarias -elogiamos la resistencia, como pasó en la Argentina durante el gobierno militar. Sin embargo, los docentes peruanos resistieron la reforma de Velasco Alvarado, que era muy progresista. Entonces, hay un aspecto que forma parte de la cultura docente, y que es el presentar cierta resistencia a las propuestas de reforma. Además, como estamos sometidos a reformas permanentes, antes de que una termine ya está empezando la otra y después le sigue la siguiente.

Entonces, es humano que haya desarrollado cierta resistencia como parte de la cultura profesional del docente. En el caso del proceso de reformas de estos últimos años, creo que ha habido un elemento de la coyuntura histórica que ha favorecido esta sensación de que "se hace en contra de los docentes" y es el hecho de que los procesos de transformación educativa se desarrollan casi simultáneamente con los de ajuste estructural, y entonces quedo contaminado todo el discurso del cambio educativo por las condiciones materiales derivadas de los procesos de transformación productiva y de los ajustes.

Es muy importante tratar de discriminar las cuestiones, porque muchos procesos tienen potencialmente la posibilidad de convertir al docente en el actor principal de otorgar más autonomía a las escuelas, mayores niveles de profesionalización y protagonismo en las decisiones.

En el caso chileno, por ejemplo, la propuesta de transformación estuvo asociada al ajuste durante el período de gobierno militar, pero cuando comienza el proceso de ajuste político y aparecen gobiernos democráticos, se recuperan buena parte de los procesos de transformación educativa, pero en otro contexto, y el discurso discorde opuesto de los años 70 no puede ser mantenido hoy con el mismo criterio. Otro ejemplo: en El Salvador, cuando se hace el ajuste político entre la guerrilla y el gobierno, el ministerio de educación puede entrar a zonas del país donde no había podido acceder durante todos los años de guerra y se encuentra con que en esas zonas hay escuelas, hay maestros, reclutados por los campesinos. Las propias comunidades les pagaban para mantener durante esos años las escuelas funcionando.

¿Qué hacer? ¿Suprimir todo y poner la escuela desde el ministerio, o capitalizar ese proceso e institucionalizarlo? Efecti-

vamente, esto último es lo que se decide: las comunidades campesinas, las asociaciones de padres que contrataban a los maestros recibieron personería jurídica y entonces el Ministerio de Educación, en lugar de poner la escuela, simplemente le adjudicó al maestro y aumentó la conducción, le transfirió el dinero a la asociación de padres. Desde una lectura tradicional, éste es un proceso de privatización, pero una lectura no tradicional dice "esto es democratización, es fortalecer la capacidad de organización campesina, fortalecer su autonomía...". Sentimos que el modelo de análisis tradicional no explica esto, que apareció una realidad nueva que se nos escapa. El maestro de estas escuelas rurales está mucho más controlado, no puede faltar, no puede ausentarse como antes. Cuando la escuela era administrada por el ministro se podía dar el lujo de no ir, de faltar, incluso de no adaptar su acción a la demanda de la comunidad, pero ahora hay un control directo por parte de los padres.

[Esto es neoliberalismo o es participación popular?]

Entonces aceptemos la complejidad, no puedo decir si que los contenidos son componentes de la reforma, y que como hemos sostenido siempre el cambio educativo es un cambio sistémico, cambian los contenidos pero todo el resto queda igual, no cambia nada. De la misma manera, si cambian los edificios y el resto queda igual, tampoco va a cambiar nada.

La reforma curricular había que hacerla, pero pretender que ahí se terminó el cambio educativo es ingenuo, nadie está diciendo los problemas (o que creamos que los estamos).

Por otra parte, hay que analizar cuánto de todo esto llega a la sala de clase, porque eso es simplemente un marco que después habrá que traducir en prácticas pedagógicas, pero esto es un proceso y hay que empezar a trabajar la idea de que ese mismo problema será resuelto de varias formas no solamente de una.

Gabriela Diker: Pero trabajar en esas zonas grises permite, por lo menos, empezar a cuestionar algunos de los rasgos de las reformas. En la Argentina, al menos, la reforma parece no traer otra cosa que las reivindicaciones que siempre han sostenido los sectores progresistas en la educación, la autonomía de los docentes, la profesionalización, la autonomía de las instituciones. Pero, en contrapartida, también hay un enorme vacío en términos de la autonomía, de las condiciones de ejercicio de la autonomía, con lo cual estos rasgos que siempre constituyeron la agenda de los sectores progresistas, adquieren matices distintos, tanto en el caso de los docentes, de la formación y de los contenidos.

Durante la década del 80 hemos leído y escuchado decir (también a usted) que había que poner contenidos allí donde no los había y uno podría decir -frente a esta política fuertemente centrada en los contenidos- "bueno, finalmente los hay...". Pero analizando descubrimos que "los hay" bajando la escuela y patrulleros y vigilantes



De izquierda a derecha: Mariano Narodowski, Andrea Allaud, Gabriela Diker y Mariano Palamidessi

nuevos objetivos de cohesión social que apunta, mientras "la superioridad" resuelve el traslado de esa maestra, por razones estrictamente burocráticas. Ese discurso es el que se opone al proyecto educativo institucional, el proyecto institucional es justamente para eliminar la burocratización. Entonces nosotros sospechamos: pensamos que esa maestra que tenía un proyecto institucional es censurada. ¿Cómo hacemos para salir de ese marco de sospecha permanente y construir categorías conceptuales, teóricas, políticas, que nos permitan avanzar teniendo en cuenta que esta situación existe y que así como admitimos que no se puede decir que todo cambio es neoliberal, también es cierto que cuando un proyecto educativo institucional no les gusta intentar eliminarlo...?

Habría que hacer un esfuerzo y un análisis muy riguroso para demostrar que este tipo de problemas son parte del modelo y no son el modelo (se le puede llamar de alguna manera). Puede ocurrir que, en otro caso, una maestra que desarrolla un proyecto institucional de esta naturaleza no sólo no es reprimida sino que es premiada. Es decir, en la lógica del modelo, esta iniciativa debería ser premiada, el reproblema contradice la teoría, contradice los fundamentos del modelo; no hay nada en el modelo que justifique un intento de represión de esta naturaleza.

Por supuesto que el análisis teórico debería mirar la coherencia entre el modelo y el comportamiento de los actores. Citemos otro ejemplo: cuando Sarriemna, a fines del siglo pasado, impulsó en la Argentina el desarrollo de un sistema educativo basado en la idea de la escuela como obligatoria para todo el mundo, el objetivo era integrar, lograr la cohesión de la unidad nacional. Los contestatarios de la época decían que ése era un modelo impuesto desde el extranjero y que la escuela no iba a cohesionar sino a sancionar, a castigar.

Desde el punto de vista de la teoría, del modelo, la idea era la cohesión. Tal vez en la práctica concreta, en un contexto histórico determinado, había cosas de exclusión, de persecución a los padres. El Estado, en lugar de garantizar la posibilidad de que los pa-

Autonomía institucional, sospechas y contextos de ajuste

M. N.: Pensemos en un ejemplo concreto. En la Argentina se habló del tema de la autonomía institucional, la escuela nueva colombiana, los proyectos educativos institucionales, y hoy (Narodowski se refiere a un hecho que ocurrió hacia principios de abril) en los noticieros y en los diarios aparece una directora en la Malanza que está atrinchada con su comunidad. Evidentemente, eso es un proyecto educativo institucional, la escuela pasó de tener 60 alumnos a tener 600; tiene un comedor; de tener un nivel de enseñanza pasó a tener tres; la comunidad participa (incluso para criticarla), y este proyecto educativo institucional termina con helicópteros sobrevolando la escuela y patrulleros y vigilantes

dres pudieran enviar a sus hijos a la escuela, castigaba y multaba a los padres que no lo mandaban. La lógica del modelo era la coacción, declarar a la educación obligatoria obligaba a su vez al Estado a garantizar las condiciones para que todo el mundo pudiera ir a la escuela.

En la lógica de la transformación educativa actual, basada en la autonomía de las escuelas, lo que se pretende justamente es desarrollar la innovación, la creatividad. Si después viene la represión, evidentemente hay algo que no es congruente con el modelo. Pero esto no tiene en crisis el modelo, pone en crisis a la represión de este modelo, es decir, lo que suena como incongruente es la represión, no la iniciativa de la maestra.

Andrés Allauz: Creo que la política no tiende a capitalizar las experiencias existentes sino más bien a definir lineamientos generales para después aplicarlos. Éste es un país enorme, con múltiples realidades, y tal vez la reforma es muchas veces resistida porque los sujetos no sienten que se intenta capitalizar lo hecho. Viven por un lado el contexto de ajuste y por otro lado esa sensación.

—Yo no quiero transformar esta conversación en un análisis de la implementación de la reforma en la Argentina, ustedes tienen mucha más información que yo al respecto; si en cambio discutimos el modelo, el marco general, yo diría que justamente la idea es la inversa, desde el modelo anterior no había ningún espacio para las iniciativas, era un sistema de vida donde todo estaba regulado en forma homogénea para todos. Las escuelas tenían el mismo plan, los mismos horarios, estaban sometidas a las mismas regulaciones. El espacio para la innovación era casi clandestino, había que hacer las cosas al margen, sin que se enterara nadie. La idea de este modelo es justamente recuperar, es decir, legalizar, todo lo que está haciendo los docentes con carácter innovador, y para que eso sea permitido tiene que tener un cierto nivel de autonomía, tiene que ser autónomo para poder decidir qué es lo que va a hacer. Y el Estado tiene que mirar los resultados, e intervenir solamente si no es satisfactorio.

Creo, por otra parte, que esta idea de refundación, de comenzar de nuevo, tiene que ver con los enormes desajustes a los que se enfrenta la educación; hay nuevas exigencias, nuevos conocimientos que incorporar a las escuelas. Entonces la transformación es inevitable, hay que hacerla. Teóricamente, el modelo debería ser entendido de esta forma, es decir que si un maestro está innovando, antes tenía que hacerlo al margen de la regulación, casi sin que se enteraran, pero hoy en día, eso que antes era marginal está puesto en el centro, ahora no solo está permitido sino que es premiado, es estimulado.

M. N.: Hace tiempo que vengo pensando que estamos cuestionando la estructura misma del sistema de escolarización, a tal punto que ya tendriamos que hablar con otras palabras, porque estamos cuestionando los cimientos mismos de ese sistema. Pero, por otro lado, estamos proclamarlo dentro de las condiciones existentes, los microemprendimientos, las iniciativas individuales... ¿Cómo se compatibilizan esas direcciones?

—Es que la tensión se plantea entre promover la innovación y adecuarse a la diversidad existente, manteniendo niveles mínimos de cohesión. Estos niveles son necesarios porque de lo contrario se corre el riesgo de la desagregación total, es preciso tener un núcleo mínimo común.

M. N.: En nuestro país, el espacio que continúa al "mínimo común" lo llenan los diseños curriculares en función de los contenidos básicos comunes. Los proyectos educativos tienen muchos problemas técnicos, financieros, para poder hacerlo. Los editoriales tienen que salir a competir al merca-

do, contratan ellas a sus técnicos y hacen un "diseño curricular" sobre la base de los contenidos básicos comunes.

El modelo en abstracto funcionaría, pero cuando empieza a aplicarse políticamente empieza a levantar el mismo nivel de sospecha que planteamos con respecto a otros temas.

—Lo que ocurre es que ésa es la complejidad de la realidad. A partir de ese diagnóstico, yo puedo adoptar dos posiciones: o no hago absolutamente nada, porque todo es tan complejo y difícil, o avanzo, y me voy enfrentando a nuevos problemas. Pero es preferible enfrentar estos nuevos problemas a seguir enfrentando los problemas del pasado.

A. A.: De acuerdo, pero avanzo reformulando el modelo...

—Por supuesto, pero el modelo admite esto, es decir, el modelo no entra en crisis porque haya dificultades de este tipo, ningún modelo resuelve de entrada todos los problemas. Diseña en términos generales y después empieza a trabajar, así que dar autonomía a las escuelas supone ahora enfrentar el problema de la capacidad que tienen los docentes, los directores, para ejercer esa autonomía. De acuerdo, entonces, enfrentemos este problema: capacitemos...



De izquierda a derecha: Gabriela Diker, Mariano Palamidessi y Juan Carlos Tedesco

enfrentemos, trabajemos para fortalecer la autonomía. Esto es distinto a seguir aplicando el modelo tradicional donde la capacidad para el desempeño autónomo no existía como problema, porque el modelo no exigía ningún desempeño autónomo. Hoy se intenta promover el profesionalismo de los docentes, porque finalmente ser un profesional es eso, es tener autonomía para tomar decisiones y ser responsable por los resultados, hoy ése es el problema.

Antes, ese problema no existía como tal, porque en el modelo clásico de gestión educativa, el docente era un simple ejecutor de normas, es la medida en que le venían dictadas desde arriba, entonces, él actuaba. Si las cosas salían bien, bien; si las cosas salían mal, él no era ni autónomo ni responsable. Este modelo no tiene la solución instantánea, pero cambia la calidad del problema.

Evaluaciones de la calidad

G. D.: Una cuestión que me interesa particularmente es la evaluación. La autonomía y la diversidad se admiten o pueden ser articuladas en el marco de este modelo, si es que alguien se reserva la capacidad para controlar los resultados. En los países en los que hay mucha tradición en la implementación de sistemas nacionales de evaluación (Gran Bretaña, por ejemplo), se tiende a decir que, después de muchos años de aplicación del sistema, lejos de conservarse como una instancia de control sobre los resultados de los aprendizajes, progresivamente fue reemplazando al maestro en su posición de sujeto que define aquello que va a enseñar y dicta, porque lo que se produce es una especie de enseñar para la prueba, enseñar para el sistema de evaluación. El efecto de homogeneidad termina siendo más

alto y la evaluación de la calidad (que es un pilar del modelo) se convertiría en cierto control central minando la pretendida autonomía.

—Es posible, pero en ese aspecto uno no puede comparar la Argentina con América Latina con estos países, con Inglaterra, donde se vienen aplicando evaluaciones desde hace cincuenta años. Aquí nunca se evaluó, la cultura en nuestros sistemas educativos es una cultura falta de responsabilidad por los resultados.

Entonces, yo empezaría a inquietarme por los posibles efectos de la evaluación, ¿después de evaluar? América Latina es la región en el mundo con mayores índices de repetición escolar, el problema, entonces, no es el efecto de los sistemas de evaluación, sino que es mucho más primario.

El papel de la evaluación en contextos latinoamericanos, que son de gran desigualdad social, es permitirle al Estado jugar su papel compensador. Ésta es la gran función, es un instrumento de política más que de acciones pedagógicas, permite decidir dónde invertir más, donde poner más atención.

La idea de justicia en el sistema tradicional (con los ojos vendados igual para todos) tiene que cambiar. Hoy en día, para ser justo hay que sacarse el velo y mirar lo que está pasando y saber a quién darle y cómo darle.

A eso responde el sistema de eva-



De izquierda a derecha: Gabriela Diker, Mariano Palamidessi y Juan Carlos Tedesco

luación, le permite al Estado justamente cumplir ese papel compensador, tener una política de asignación del gasto focalizada, con criterios de justicia social.

A. A.: Pero en la Argentina, las políticas compensatorias localizadas, como es el caso del Plan Social, trabajan sobre un universo de escuelas que fueron seleccionadas con otros criterios y no con indicadores tomados de sistemas de evaluación. Además, tenemos una Subsecretaría de Evaluación en la implementación de la reforma que produce para la totalidad de las escuelas estrategias de mejoramiento en términos didácticos. De allí se extrae una conclusión: la evaluación de la calidad tiene que ver con la posibilidad de elaborar mejores estrategias pedagógicas y didácticas para mejorar la enseñanza... Se trata nuevamente de pensar en el modelo...

Modelos

M. N.: Según usted, el modelo parece ser muy bueno, y el único problema en la Argentina es una baja calidad en la implementación de políticas públicas...

—Pero ésto es así en todas partes del mundo, los modelos pueden ser perfectos porque el papel más importante del técnico es así, tiene que ser consistente, coherente, tiene que dar respuestas, pero en la aplicación interviene las condiciones históricas y sociales concretas.

Este modelo, en la Argentina de 1997, ¿se puede aplicar de otra manera? ¿Hay alguien con más calidad para aplicarlo? Creo que la investigación educativa tiene también que hacerse cargo de la cuestión.

A veces, en la investigación nos desprecio-

paramos del análisis de la gestión, de la operacionalización, de los factores de la realidad que hacen que se pueda orientar una decisión u otra en función de un conocimiento más exacto de lo que está pasando y de cuáles son las posibilidades reales de los actores, de los docentes, de los directores y de los supervisores.

Por otro lado, en los países desarrollados los equipos que están a cargo de las políticas públicas son equipos que vienen desde hace veinte, treinta años, hay todo un aprendizaje, hay un sistema que funciona y la gente se va integrando a este sistema que funciona. En la Argentina, en muchos casos hay que empezar casi de cero. Sería muy interesante hacer pasantías con el sector público, para ver concretamente las dificultades que hay para tomar una decisión e implementarla; es realmente complicadísimo...

M. N.: Creo que hay algunos otros que pueden aplicar un modelo consistente, pero consideran que el actual gobierno no es el apropiado para hacerlo, porque éste es un gobierno con una política económica determinada, con una política respecto del indulto, en fin, se trata de una discusión fuerte. Así como es una decisión legítima de la participación, es igualmente legítima la decisión opuesta.

Pero mi pregunta es la siguiente: en el último libro intenta definir algo así como "el ser progresista en educación", ¿cuál sería esa definición, en la actualidad, con las diferentes connotaciones que ha tomado esa palabra en los últimos años?

—Fundamentalmente, mantener la idea de democracia de equidad social, de participación en las decisiones. Los objetivos pueden ser muy generales, pero en el fondo la idea del movimiento progresista en educación es de un movimiento que tienda a considerar a la educación como un elemento de desarrollo integral de la personalidad y para todos. A partir de allí se puede empezar a discutir. En el libro se plantea la idea de que este progresismo en la educación justamente ha perdido identidad, porque en el pasado se enfrentaban elitistas y tradicionalistas (en materia de cultura eran tradicionalistas y en materia social eran elitistas) y, entonces, el progresismo en educación podía ocupar uno u otro espacio, se podía ser progresista en educación, porque se era partidario de la escuela activa por ejemplo y elitista, a la vez. Había otros que eran democráticos desde el punto de vista del acceso al sistema, rompían con el elitismo, pero eran muy conservadores porque eran tradicionalistas en los métodos. Hoy en día encontramos sectores que son muy progresistas en materia de la educación como expansión de la personalidad (todo el sector empresarial moderno) que antes no intervenía en discusiones sobre educación.

Por el otro lado apareció el fundamentalismo. La oposición al neoliberalismo hoy en día es el fundamentalismo y el movimiento progresista democrático en la educación tiene que enfrentar simultáneamente estos dos problemas: la tentación fundamentalista, fanática, excluyente, por un lado, y la globalización y el neoliberalismo, por el otro. Este libro intenta decir "¿cómo podemos empezar a pensar estos problemas con una perspectiva democrática?" Quizás el término progresista no es el mejor, pero yo no encuentro ninguno más adecuado.

—Este modelo, en la Argentina de 1997, ¿se puede aplicar de otra manera? ¿Hay alguien con más calidad para aplicarlo? Creo que la investigación educativa tiene también que hacerse cargo de la cuestión.

A veces, en la investigación nos desprecio-

* Mariano Palamidessi es doctor en Educación y profesor en la Universidad de Quilmes; Andrés Allauz es titular del Máster en Educación; Gabriela Diker y Mariano Palamidessi son licenciados en Educación. Entre tres últimos son profesores en la Universidad de Buenos Aires.