

De las dificultades de construir una “voz propia” en educación ^{1 2}

Mg. Alicia Merodo
UNGS
alimerodo@gmail.com

Esta presentación está permeada de mi propia posición en el campo de la educación y del camino que me llevó construir una posición personal en educación.

Con ánimo de dar continuidad a una conversación iniciada en la primera reunión para la organización de este evento, he estructurado la presentación sobre la base de los siguientes tópicos:

- **¿En qué punto se encuentra la educación a partir del cambio de gestión política y del proceso de desmantelamiento de políticas públicas en educación? ¿Qué indicios arrojan las medidas tomadas por la actual gestión? ¿Qué desafíos se le presentan al campo educativo?**

- **¿Cuáles son los desafíos actuales de la formación de profesores para dar respuesta a los procesos de escolarización en la educación secundaria? ¿Qué saberes son necesarios construir con los profesores? ¿Qué límites encuentra el campo de la educación para dar respuesta a ello?**

¹ Disertación del panel de apertura del XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, titulado “Educación, formación y política: Problemas y desafíos profesionales ante los nuevos escenarios políticos, culturales y sociales”. Agosto de 2016 Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

² Agradezco las conversaciones sostenidas acerca de esta presentación con queridas colegas de la UNGS (Universidad Nacional de General Sarmiento): Graciela Bellome, Mariela Arroyo, Felicitas Acosta y Gabriela Diker.

1° Tópico

¿En qué punto se encuentra la educación a partir del cambio de gestión política?

Resulta necesario dar cuenta del desmantelamiento de políticas públicas en educación desde el inicio de la gestión del gobierno de Mauricio Macri como presidente y Esteban Bullrich como Ministro de Educación.

Conjuntamente al desmantelamiento asistimos a una gestión educativa a cargo de CEOS de empresas ocupando puestos estratégicos del ME y sin formación en el campo pedagógico. Se ha producido un asombroso desplazamiento del saber experto en educación con consecuencias aún difíciles de dimensionar en las formas de concebir lo educativo. El desmantelamiento de políticas y programas trae aparejado una serie de perjuicios hacia el sistema educativo en su conjunto, hacia la escuela secundaria en particular y hacia el propio campo de la educación.

Las políticas públicas en educación del período anterior fueron numerosas, supusieron la ampliación de derechos, instalaron en la escala local diversas prácticas y discursos y se produjeron desde determinados supuestos y lógicas con una importante inversión de recursos materiales y simbólicos. Han sido políticas que se han implementado no sin problemas, dificultades y tensiones en la escala jurisdiccional, local e institucional.

Entre las principales políticas desmanteladas se encuentran:

- **Programa Conectar Igualdad.** Este programa dio lugar a un avance importante en la inclusión digital y en igualar oportunidades achicando la brecha digital, tal como lo proponía el decreto de creación, de la población destino. Se desmanteló el equipo central del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) de donde provenían las definiciones pedagógicas y el desarrollo de los sistemas operativos Huayra. El programa logró distribuir cinco millones de netbook en cinco años a docentes y estudiantes de escuelas públicas secundarias, escuelas de educación especial e institutos de formación docente. También se suspendieron los programas de capacitación asociados que se desarrollaban a nivel territorial.

- Programas que atendían actividades extra escolares. Es el caso del **CAJ** (Centro de Actividades Juveniles) y del **CAI** (Centro de Actividades Infantiles) ambos fueron transferidos a las provincias y cada una de ellas determinará cómo continúan. Los presupuestos de estos programas estuvieron destinados mayormente a fomentar acciones ligadas a la educación popular, talleres de arte, de radio y algunas actividades deportivas.

- El Plan de Lectura, el programa de **Radios Escolares** y el **programa de orquestas infantiles y juveniles**.

- Si bien se afirmó la continuidad del **Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios** de terminalidad educativa, el mismo ha sido dado de baja a través de un decreto, especialmente aquellos planes que se llevaban a cabo por convenio con universidades nacionales.

- Se desactivaron varias líneas de capacitación del Programa **Nuestra Escuela** de formación continua de docentes. Actualmente se están concluyendo los cursos que estaban programados y se abrió la inscripción a postítulos, quedando sin efecto el resto de los cursos.

- La desarticulación de los equipos de trabajadores de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIEE), a través del traslado a otras dependencias.

- Se redujo la compra de libros para las bibliotecas escolares.

- El **Programa Nacional Itinerante de Educación, Arte y Cultura** que recorría el país con tres camiones equipados con aulas móviles y llevaba espectáculos de arte, talleres culturales y educativos, ferias y fiestas populares, fue directamente cerrado.

Luego de una década de políticas educativas tendientes a la ampliación de derechos, las denominadas políticas de inclusión, a la formación ciudadana en sentido amplio y a la incorporación de más estudiantes en el sistema educativo, la producción de conocimiento en el campo de la educación tiene el enorme desafío de construir datos y marcos interpretativos para

realizar un balance necesario de los logros conquistados, los avances y los puntos críticos que aún persisten en el sistema educativo y cuyos cambios son de más larga duración.

La interrupción abrupta del conjunto de políticas que se venían impulsando pone en riesgo ese balance necesario para el crecimiento del propio campo educativo, que permita dar cuenta de matices y ajustes necesarios entre la letra escrita de la política y lo que arroja la realidad, la vida cotidiana de las escuelas siempre más compleja y contradictoria.

Puede suceder, que frente al contrastante escenario político, cultural y económico actual dejemos sin efecto el análisis de las políticas del período anterior y tendamos a ver lo mejor, sin poder darnos el tiempo y el pensamiento para los balances colectivos y constructivos tendientes a orientar nuevos rumbos. En este punto, el lugar de las carreras de educación en las universidades públicas es crucial, es un desafío estratégico que deberíamos asumir colectivamente. Es esta una tarea política fundamental en donde se hace necesario diversificar las voces que participen del balance, como parte de una tarea necesariamente colectiva.

¿Qué indicios arrojan las medidas en educación de la actual gestión?

Las medidas de política educativa de la actual gestión dan cuenta de la decisión política de configurar un estado mínimo acompañado de la creciente **mercantilización de la educación**, o sea, la educación pública como una mercancía más. Forma parte de una concepción acerca de la educación que sostiene el gobierno actual, muy lejos de los propósitos de una formación ciudadana vinculada a los valores democráticos, de justicia y a la ampliación y garantía de la educación como un derecho.

La mercantilización, tendencia en crecimiento en el área educativa (un ejemplo de ello son las decisiones tomadas en el Ministerio de Educación de la CABA, con respecto al modo en cómo se ha pensado la jornada extendida para las escuelas públicas³), se da a partir de la presencia en el ámbito de lo público de ONG ligadas al financiamiento de empresas privadas, construyendo discursos y prácticas en educación. Un ejemplo de este tipo de participación es el **Programa Enseña por Argentina**⁴. Es un programa específico que participa de una red

³ Consultar la siguiente nota periodística: http://www.clarin.com/sociedad/Suman-semanales-clases-escuelas-portenas_0_1640236119.html

⁴ Consultar página web: <http://www.ensenaporargentina.org/>

global más grande y creciente encabezada por la organización Teach for All⁵. Para el caso argentino se procura el reclutamiento de jóvenes profesionales, sin formación pedagógica, interesados en instalar una “educación de calidad” en escuelas que atienden a población pobre o empobrecida. Son formados por la organización según los principios del programa e incorporados como profesores en las escuelas con una paga igual a la de un profesor formado. Es necesario comprender estas iniciativas en el marco de discursos corporativos transnacionales y como parte de la producción de un tipo particular de sujeto neoliberal, el empresario social que funciona como motor de cambio y que resulta atractivo para un sector de jóvenes de nuestro país. Al mismo tiempo, es preciso recuperar la dimensión histórica de los sistemas educativos y comprender estos procesos en la larga, media y corta duración. Si es posible sostener la presencia de una “ideología educativa a nivel mundial” (Fiala y Gordon Landford, 1987) como parte de un modelo de escolarización mundial, es preciso comprender los cambios ideológicos que se están produciendo en la actualidad como parte de una tendencia que ha comenzado a prefigurarse, entendiendo por “ideología” principios ordenadores del orden existente que se basan en una serie de supuestos en torno a la educación⁶. Pareciera instalarse, como tendencia en la esfera de la política educativa global, que el rol de los organismos multilaterales está siendo complementado cada vez más por el trabajo de las redes privadas internacionales dentro de la sociedad civil que penetran en el mercado educativo.

En este sentido, resulta tanto o más preocupante el ingreso de la lógica mercantil en el ámbito de lo público como la ampliación de la oferta educativa de gestión privada. Para ello, los ocho años de gestión a cargo de un gobierno de derecha en la CABA es un escenario propicio para dar cuenta de los efectos en el Sistema Educativo. El sistema educativo de la CABA es un ejemplo del modo en cómo se ha instalado la lógica mercantilista en educación. El discurso

⁵ Ver los trabajos de Daniel Friedrich.

Global Microlending in Education Reform: Enseñanza por Argentina and the Neoliberalization of the Grassroots Author(s): Daniel S. Friedrich

Source: Comparative Education Review, Vol. 58, No. 2 (May 2014), pp. 296-321

Rolf Straubhaar y Daniel Friedrich (2015) Theorizing and Documenting the Spread of Teach For All and its Impact on Global Education Reform. En: Education Policy Analysis Archives Vol. 23 No. 44

⁶ Ver el texto de Fiala, Robert (2008): La ideología educativa y el currículum escolar. En: Benavot, A y Braslavsky, C.: El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Granica. Argentina

del *empendedorismo* individual en reemplazo del necesario papel y responsabilidad del Estado.

Al campo de la educación se le presenta el desafío de analizar estos nuevos escenarios con categorías propias del campo educativo y de las ciencias sociales, que permitan dar cuenta de las características del **sujeto político** que está en la base de políticas neoliberales de este tiempo, que ligan con discursos corporativos transnacionales. Se intenta volver a un escenario político y cultural de descreimiento del papel del Estado. Se vuelve a intentar naturalizar la idea de reducción del Estado, del estado como ineficiente.

2° Tópico

- **¿Cuáles son los desafíos actuales de la formación de profesores para dar respuesta a los procesos de escolarización en la educación secundaria? ¿Qué saberes son necesarios para construir con los profesores? ¿Qué límites encuentra el campo de la educación para dar respuesta a ello?**

Una primera cuestión a considerar es que alrededor del 50% de los profesores de educación secundaria se forman en las universidades; y, los pedagogos, junto al resto de especialistas que intervienen, tenemos una enorme responsabilidad al respecto.

Una segunda cuestión a reponer es que la extensión de la obligatoriedad de los estudios secundarios (Ley Nacional de Educación / 2006) se dio en nuestro país sin un debate necesario y profundo en torno a: ¿qué escuela secundaria, en contextos de obligatoriedad?, ¿qué escuela secundaria, para albergar a adolescentes y jóvenes históricamente desplazados de las aulas de la secundaria?

Discusión necesaria para dar a luz el sentido de los estudios secundarios en un nuevo escenario político, económico y cultural como fue la primera década del siglo actual.

Los cambios sociohistóricos modifican las ideologías en la escolarización (como lo señala la investigación comparada). Entendiendo por ideología de la escolarización una construcción sociohistórica sobre el sentido que tiene la escolarización y, por consiguiente, sobre los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad que las instituciones llamadas escuelas deben transmitir. Cuando se producen esos cambios, que afectan el canon cultural

que la escuela debe transmitir, ocurren modificaciones en el ordenamiento de la experiencia educativa y, como es lógico, en el trabajo docente.

La ausencia de este debate, conjuntamente con la persistencia del modelo organizacional de la escuela secundaria creada para atender a una pequeña elite, acarrea: enormes dificultades para garantizar el derecho a la educación al interior de las escuelas y dificultades en torno a las necesidades y desafíos del trabajo de ser profesor de secundaria.

Desde las normativas creadas se instaló la idea de la “nueva escuela secundaria” pero, para quienes recorremos las escuelas como parte de la formación de profesores, advertimos que lo “nuevo” está dado por el ingreso de jóvenes que otrora no estaban dentro. Pero, no por la oferta formativa ni por el modelo organizacional que determinan aspectos tan estructurantes como el tiempo, el espacio y la organización del saber en la experiencia escolar.

En tal caso, la novedad está dada porque resulta necesario albergar la diversidad identitaria del alumnado y la diversidad de ritmos de aprendizaje que es prioridad contemplar para garantizar el acceso al derecho.

En este sentido, la formación que se ofrece desde las universidades a los profesores de secundaria tiene asignaturas pendientes.

Tomo tres puntos que considero críticos de la formación de grado y que tienen efectos prácticos visibles:

- a. La **relación con el saber**
- b. Las formas en cómo nos hacemos cargo, desde la formación de grado, del valor político de la **instrumentalidad de la enseñanza** en el nivel secundario
- c. Las formas en cómo nos hacemos cargo de los efectos que tiene **la evaluación** en tanto práctica social que asigna y distribuye oportunidades de vida a los estudiantes (o los priva de ellas).

a. La/s **relación/es con el saber**⁷ que se distribuyen en la formación de grado están directamente relacionadas con los modos en cómo pensamos las posibilidades que tienen los estudiantes de aprender. Pues, la relación con el saber no se restringe a la transmisión misma del saber sino también, y principalmente, a ayudar a comprender bajo qué condiciones se puede favorecer la construcción de nuevas formas de relación con el saber. La posibilidad de enriquecer esta relación amplía el modo de relación con los objetos de la cultura e impacta sobre las propias posiciones del que aprende (acerca de sí mismos y su vínculo con el saber). Es que la relación con el saber no designa el dominio de un saber específico, sino más bien el modo en que un sujeto se posiciona frente al saber, a sus posibilidades de aprender y de hacer. En palabras de Charlot (1997) la relación con el saber es la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. La relación con el mundo como conjunto de significantes, pero también como espacio de actividades. La relación con el saber como la relación con el aprender.

En las escuelas se construyen formas particulares y escolares de relación con el saber. Hay una relación con el saber construida escolarmente, reforzada por la forma escolar que ordena el acceso al conocimiento. Estas relaciones que instituye la escuela afectan especialmente a estudiantes que tienen trayectorias escolares complicadas que, para el caso de la educación secundaria, es hoy un alto porcentaje. Son estudiantes que ven obturadas sus posibilidades de vincularse con el conocimiento de otro modo. Son estudiantes que construyen relaciones depreciadas con el saber.

¿De qué modo desde la formación docente contribuimos a problematizar esta relación y recrear nuevos vínculos con el saber ofreciendo distintas condiciones de trabajo, movilizándolo los componentes presentes en la situación de aprendizaje?, ¿de qué modo podemos contribuir a movilizar la relación con el saber construida en la escuela bajo el signo del fracaso, la impotencia, la imposibilidad?

Los modos en cómo pensamos la relación con el saber tienen efectos prácticos en las oportunidades de aprendizaje que contribuimos a distribuir entre los estudiantes. Tiene efectos

⁷ Sobre este tema ver:

Charlot, Bernard (2008): La relación con el saber. Elementos para una teoría. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
Diker, G. (2007): ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno al proyecto DAS. En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps): Las formas de lo escolar. Del estante editorial. Buenos Aires

en la forma como pensamos los derechos y la justicia en educación. De ahí la importancia política y educativa de intervenir sobre estas cuestiones tempranamente desde la formación de grado, pero primero desde la justa y necesaria reflexión personal en torno a cuáles son nuestros propios vínculos con el saber para, desde allí, ayudar a otros en la apasionante tarea de vinculación cognoscitiva con el mundo (para llamarla de algún modo).

b. Con respecto a cómo la formación de profesores asume la responsabilidad de ofrecer herramientas que permitan a los futuros profesores asumir la **dimensión instrumental de la enseñanza**⁸ con criterios y fundamentos propios para los actuales contextos de la escolarización en secundaria, considero que desde la formación ofrecemos, en el mejor de los casos, cuerpos sistemáticos de conocimientos pedagógicos actualizados; pero no somos lo suficientemente transparentes y enfáticos en las derivaciones experimentales y prácticas de esos saberes para la tarea de la transmisión. Retaceamos esas mediaciones necesarias que permiten convertir en objeto de trabajo y reflexión el repertorio de patrones de la práctica de ser profesor. Las derivaciones prácticas quedan relegadas a los espacios de la práctica docente, momento cúlmine de la formación.

Formar profesores, para desempeñarse en los contextos actuales de la escolarización en las escuelas secundarias, requiere ampliar el repertorio de los saberes pedagógicos disponibles y hacernos cargo desde el inicio de la formación de las derivaciones prácticas y la vitalidad de los saberes para resolver problemas y necesidades vinculadas con ampliar el derecho al conocimiento de los estudiantes de escuelas secundarias.

Hay que incluir saberes que instrumenten a los futuros profesores de herramientas para diversificar las formas de enseñar que, a su vez, les permitan atender a la diversidad de ritmos de aprendizaje, saberes que les permitan organizar la clase de otro modo, rompiendo con la idea de grupo homogéneo, instalando lógicas de trabajo colectivo y cooperativo en las aulas, saberes y criterios para adoptar posiciones personales y fundamentadas en torno a qué enseñar, para qué y cómo organizarlo.

⁸ Sobre este tema recomiendo: el libro de Daniel Feldman (2010): Enseñanza y escuela. Paidós cuestiones de educación. Buenos Aires y el libro de Philip Jackson (2015): ¿Qué es la educación?, Paidós, Buenos Aires

c. La última cuestión refiere a las formas en cómo nos hacemos cargo, desde la formación de grado, de los efectos que tiene **la evaluación en tanto práctica social**⁹ que asigna y distribuye oportunidades de vida a los estudiantes (o los priva de ellas). En este sentido, la evaluación se relaciona con la justicia. ¿Qué principios de justicia están arraigados en las escuelas y en la propia formación de grado?

Las prácticas sociales de evaluación en la escuela secundaria dejan a muchos adolescentes y jóvenes fuera del sistema o rezagados en sus ritmos y trayectorias con los consecuentes perjuicios en sus vidas y autoestima personal. La evaluación por momentos reemplaza a la enseñanza, se evalúa más de lo que se enseña. Las prácticas sociales de evaluación conllevan modos tradicionales que privan a los estudiantes de convertirse en una herramienta de autoconocimiento acerca de sus propios aprendizajes. Se evalúa, la mayoría de las veces, para calificar.

Estas prácticas sociales de evaluación encierran muchos supuestos teóricos y metodológicos que es necesario visibilizar y deconstruir para pensar alternativas. Pues, la evaluación tal como señalaba Bernstein, B. determina el conocimiento considerado legítimo en los procesos de escolarización¹⁰.

Desde la formación de grado vale la pena preguntarnos por el sentido político y los efectos de las prácticas sociales institucionalizadas de la evaluación, tanto las de la escuela secundaria como las que promovemos desde la Universidad.

⁹ Sobre este tema recomiendo leer: Waldow, F. (2015): Concepciones de justicia en los sistemas de evaluación de Inglaterra, Alemania y Suecia: una mirada sobre las garantías de procedimientos justos y posibilidades de apelación. En: Ruiz, G. y Acosta, F. (eds) Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Octaedro editorial. Barcelona.
Celman, S. (1998): ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté. PAIDÓS, Buenos Aires - Barcelona – México. 1998
Camilloni, A. (1998): Sistemas de calificación y regímenes de promoción. Este artículo ha sido posible gracias al subsidio otorgado a la investigación dirigida por la autora por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA (FI215).
Heidi Goodrich Andrade (traducido al español por Patricia León Agustí): Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración:

Utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión.

Cerletti, A. Aspectos políticos de la evaluación.

Wilson, D. La retroalimentación a través de la pirámide.

¹⁰ Basil Bernstein, Bibliografía en español

Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas, Akal, Madrid, 1988

Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje, Akal, Madrid, 1989

Poder, educación y conciencia, El Roure Ed., Barcelona, 1990

La construcción social del discurso pedagógico (textos seleccionados), El Griot, Bogotá, 1990

Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica, Morata, Madrid, 1998

Hacia una sociología del discurso pedagógico, Magisterio, Bogotá, 2000

La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control Vol. 4, Morata, Madrid, 2001

Para finalizar, quiero hacer una pequeña reflexión personal acerca de nuestras prácticas como formadores en las universidades.

El ejercicio del trabajo de ser profesor en las universidades arrastra prácticas y discursos que necesitan ser renovados, también para dar respuestas más colectivas a las necesidades actuales de la formación de profesores de educación secundaria.

Nuestras prácticas docentes, como cuerpo profesoral, se circunscriben a los equipos de las materias y suelen estar ausentes los intercambios colectivos entre profesores de los diversos campos de conocimiento. Conversamos y compartimos poco las decisiones pedagógicas a las que apostamos en la transmisión en las aulas.

Por fuera de las instancias de discusión de los planes de estudio, raramente nos juntamos a revisar las hipótesis de trabajo -que en el mejor de los casos compartimos- acerca del sentido de la formación, acerca de en qué queremos que se conviertan, en qué queremos que sean buenos los futuros profesores de secundaria que formamos.

Y esto tiene un agravante más o diríamos que actúa tal vez como una de las explicaciones de nuestras prácticas (pero no nos justifica). La docencia en las universidades es una práctica social poco legitimada y puesta en valor. La investigación se lleva todos los laureles, es por ella y a través de ella que nos clasifican y determinan qué posición ocupamos en el campo. Si damos mejor o peor clase no adquiere un valor político. Es por la investigación que se legitiman las posiciones jerarquizadas dentro del campo de la educación. Todos, más o menos, tenemos identificados a nivel del campo educativo y por universidad quiénes ocupan los escalones de esa jerarquía. Y esto funciona así también bajo el supuesto de que la investigación, casi como un río bondadoso, derramará su sabiduría hacia la enseñanza. Largo se ha demostrado que las lógicas y los saberes propios de ambos oficios: investigar y enseñar, son bien diferentes y específicas, y ambas prácticas sociales requieren de mucho empeño, estudio, insistencia, experimentación y reflexión.

Interesantes y productivos desafíos tenemos entonces por delante como trabajadores en el campo de la educación.

Muchas gracias.