

*“Necesitamos cambiar la educación.
Este libro es el primer gran paso para lograrlo. Del aula al mundo.”*

Estanislao Bachrach, autor de *ÁGILMENTE*

Axel Rivas
Revivir
las aulas

Un libro para cambiar
la educación



Axel Rivas

Revivir las aulas

Un libro para cambiar la educación

Debate

Agradecimientos

Más de quince años de trabajo al lado de personas que marcaron mi vida educativa están detrás de este libro. Es imposible nombrar a todos. He sido afortunado. He tenido la suerte de aprender o trabajar al lado de Pedro Krotsch, Alberto Florio, Juan Carlos Tedesco, Emilio Tenti Fanfani, Inés Dussel, Inés Aguerrondo, Silvina Gvirtz, Claudia Bracchi, Mariano Palamidessi, Marcelo Cabrol, Javier Corvalán, Alberto Croce, César Planes, Rafael Gagliano, Robert Cowen y Stephen Ball entre muchos otros. Fueron sus enseñanzas, la mayor parte implícitas, las que abrieron los múltiples caminos que se reúnen en este libro.

Y las de grandes amigos con los cuales compartimos variados proyectos, como Antonio Cicioni, Juan Cruz Olmeda, Cecilia Veleda, Florencia Mezzadra, Alejandra Cardini, Ángela Oría, Martín Legarralde, Alejandro Vera, Gabriel Filc, Fabián Repetto y tantos otros en Cippec a lo largo de los años.

Estos caminos comenzaron con docentes ejemplares que encontré en las aulas. Algunos me formaron, como Esteban Ierardo, Nicolás Casullo, Edith Litwin y muchos otros en la UBA, en Flacso y en la Universidad de Londres. Otros me marcaron en las escuelas, experiencias y ministerios que compartí o visité. Son los apasionados de la educación, los que viven perdidos dentro de un mundo ignorado y ajeno a las grandes estrellas de la televisión: un mundo pedagógico.

Mi agradecimiento especial a Glenda Vieites, que confió en este libro. A Estanislao Bachrach y Sebastián Campanario, que me tendieron su mano generosa.

Y a todos los que me rodean mágicamente de cerca: a mi familia, a los Astarita y a los amigos. En especial a mis padres, Elisabeth y Robert, mi hermana Milena, mi amor Mariana y nuestra hermosa hija Micaela.

Introducción

Una alumna pasaba sus días en un mundo desconocido. Era un mundo sin forma, sin sentido, sin mañana. “¿Qué te gusta hacer?”, le pregunté un día. “Nada: dormir”, me respondió en medio del barullo del aula. Paradójicamente vivía en un mundo sin sueños.

Esa alumna es un misterio en nuestras escuelas. Como ella hay miles. Están excluidos del conocimiento, de sus paisajes, de lo que puede hacer en uno dominar una ciencia, leer libros sin fin o saber construir una respuesta colectiva ante un problema común. Son los incontables niños y jóvenes atrapados en un destino, el de su condición social, el de vivir en un presente sin horizontes, el de contar con escasas palabras, ideas, fuerzas y capacidades para habitar otros mundos y sentir el viento suave y apasionante del conocimiento en sus rostros.

No tiene por qué ser así. No hay destino fijo si hay aulas. Las aulas rompen todo destino. Ésa es su misión. Y si no lo están haciendo hay que revivirlas. En las aulas no hay otra misión que abrir el mundo inmenso de posibilidades de cada alumno. Este libro está dedicado exclusivamente a ese fin.

“Revivir las aulas” no quiere decir que estén muertas ni que allá a lo lejos en el tiempo hayan estado vivas. Quiere decir que todo el tiempo hay vida en las aulas, que está latente la posibilidad de enseñar y aprender. En el apagado fuego sagrado de las aulas hay brasas en cada alumno que cambian destinos. Hay que encontrarlas, hay que agitarlas, hay que revivirlas.

Revivir las aulas es una respuesta a las amenazas mundiales de terminar con las escuelas, olvidarse de las aulas y aprender desde la casa, con medios digitales y computadoras. Es también una respuesta a la situación actual del sistema educativo argentino, deslegitimado y desbordado de demandas.

Este libro quiere llenar las mentes de preguntas educativas que reviertan ese diagnóstico terminal. Tres motivos guían esas preguntas.

El primero es la necesidad de hablar de la educación públicamente. Es hora de generar debate educativo. ¿Por qué no hablamos de educación con el mismo calor

que discutimos la política o el fútbol? ¿Por qué la educación se ha convertido en algo tan lejano que no se toca en los hogares, en los medios de comunicación, en el debate político?

Hemos perdido una herencia histórica. La Argentina fue la cuna de la educación en América Latina. Las escuelas llegaron aquí antes que a cualquier otro país latinoamericano. Fueron un reino, pese a todos sus males.

¿Dónde está ese reino hoy en la cabeza de nuestra sociedad? ¿Por qué se nos adormeció el debate educativo? ¿Qué sabemos realmente de lo que pasa en nuestras aulas? ¿Cómo están? ¿Adónde van? ¿Qué podemos hacer para ayudarlas?

Este libro intenta resumir el estado de situación actual de la educación argentina. Una situación crítica, fruto de una herencia de caída social que vivió nuestro país entre 1975 y 2003. Una situación que las escuelas, sus docentes y sus alumnos sufren.

Las aulas de la Argentina viven una gran confusión. Las recientes pruebas PISA, publicadas en diciembre de 2013, revelan algo que quienes visitamos las escuelas hace años intuíamos. Tres datos abren la compuerta de este libro. Primero: los alumnos de la Argentina son los que dicen tener menos felicidad de ir a la escuela entre los 8 países de América Latina participantes. Segundo: nuestros alumnos son los que tienen mayor ausentismo de los 65 países participantes. Tercero: los docentes contestaron que el clima de las aulas es el más crítico entre los 65 países. Son las aulas donde los alumnos menos escuchan a los profesores, hay más ruido y desorden, donde se debe esperar más para lograr centrarse en el aprendizaje.

Nuestras aulas están perdidas en un abismo. Este libro intenta explicar las causas y orígenes de ese abismo. Y abrir senderos y puentes para salir de él y revivir las aulas. Ése es el segundo motivo: presentar alternativas y salidas posibles. Lo que ocurre no es un destino: se puede cambiar la educación, desde adentro y desde afuera.

¿Qué está pasando? Una revolución educativa. Viene de todas partes. Es el bombardeo digital de internet. Es la posibilidad de estar conectado a incontables y desconcertantes fuentes de conocimiento.

Es la era de la convergencia digital. Todo va camino a convertirse en bits. Los

libros, los CD, los videos, los diarios, las revistas. Todos desaparecerán en su formato original y se tornarán digitales. Ya está pasando a velocidades asombrosas. ¿Se convertirán las escuelas también en un flujo digital que se vierte sobre los cerebros? ¿Se vaciarán dentro de algunos años sus edificios, finalmente inservibles?

Umberto Eco escribió hace poco un libro titulado *Nadie acabará con los libros*. Decía que el concepto de libro era inmortal. Que no podía ser quitado de la sociedad.

Las escuelas se crearon junto a los libros. Fue cuando nació la imprenta en el siglo XV. Su vida va de la mano. Por eso creo que las escuelas no morirán. Como los libros, las escuelas han conquistado un imaginario tan poderoso que no habrá tecnología capaz de borrarlo. Pero las escuelas necesitan del cambio para refundar su historia. No son tiempos de contemplación. Es hora de reflexión profunda y acción profunda.

Este libro aspira a ser un mapa de los cambios posibles para la educación argentina. Está dividido en dos partes: el diagnóstico y las propuestas.

Primero cuenta lo que pasó en las escuelas argentinas, qué hicieron otros países, cuáles son nuestras batallas educativas y qué nos depara el futuro tecnológico. Luego propone caminos para la docencia y para padres, escuelas privadas, sindicatos, universidades y empresas. Al final llegan las propuestas de vías de cambio masivo a través de las políticas de Estado. Y una visión del futuro de la educación que todos podemos construir.

Es el fruto de muchos años de un trabajo privilegiado. Durante una década me tocó estar al frente del programa de educación en Cippec, la institución más potente e innovadora de políticas públicas en nuestro país. Gracias a esa función y a otras diversas actividades tuve la suerte de ver con distintos ojos, de no quedar pegado a la inercia y a las posiciones inmóviles.

Visité escuelas de todo tipo. Fui docente en escuelas secundarias y universidades. Viajé mucho e investigué con diversas metodologías. Conocí de cerca a los actores que pueden llevar al cambio educativo: docentes, ministerios, sindicatos, organismos internacionales, medios de comunicación, especialistas, políticos. Me

especialicé en el análisis de la política educativa. En cómo cambiar la educación a gran escala. Este libro intenta sintetizar todos los aprendizajes de estos años aplicados al tiempo presente.

Pero falta un motivo. El tercer motivo de este libro es la mirada de una niña. Y todo lo que esconde.

Hace unos trece años estaba en Nicaragua visitando escuelas. Había viajado para hacer investigación educativa. Era más joven y quería verlo todo. Estaba en una escuela esperando una entrevista. Llegó una madre con su niña de unos cinco o seis años. Eran muy pobres. La madre intentaba inscribir a su hija en primer grado. Las recibieron mal, las confundieron y las ahuyentaron. Se fueron llenas de una tristeza universal, sentenciada en el cielo.

Me pregunto por el destino de esa niña. Hoy tendrá unos dieciocho años. ¿Qué será de ella? ¿Vivirá en la pobreza, habrá tenido hijos ya en la adolescencia, trabajará apenas para la subsistencia? ¿Estará pagando la condena de no haber tenido una buena escuela? ¿Cuánto podría haber cambiado su vida si la escuela hubiese abierto sus puertas? ¿Si la escuela hubiese podido entrar en su mundo, alimentando su sed de aprender, sus capacidades para expresarse, pensar, actuar y cambiar su destino?

La pobreza en la infancia deja una estaca clavada en el pecho. Una de las tareas de las escuelas es removerla. Es cambiar destinos, abrirlos. El ordenador de todos nuestros pensamientos debe ser la infancia ajena. Nada debe permitirse en nombre de su vulneración. Ése es el piso, gigantesco. Todas las discusiones políticas están vacías sin esa red compartida.

Este libro es para los que defienden las aulas. Para los que las hacen día tras día. Y para quienes quieren el cambio educativo. El cambio que traerá vientos de justicia a los perdedores en esta sociedad despiadada. El cambio que traerá pasión por el conocimiento y por ir cada día a las escuelas.

Este libro es una piedra arrojada al mar. Es muy difícil cambiar la educación. No lo hará un libro. Pero esta piedra no está sola. Va de la mano de miles de educadores que están cambiando hoy mismo el mundo de sus alumnos.

PRIMERA PARTE
¿QUÉ PASA EN LA EDUCACIÓN?

I. Las cuatro revoluciones educativas

EL NACIMIENTO DE LAS ESCUELAS: LAS DOS PRIMERAS REVOLUCIONES EDUCATIVAS

¿Qué son las escuelas? ¿De dónde vienen? ¿Por qué están en todas partes? Su historia no es tan larga como muchos podrán pensar. Es una historia que tuvo madre y padre: la religión y el Estado. Ellos crearon las dos revoluciones, dieron a luz a las escuelas y las desparramaron por todo el mundo.

La primera revolución educativa fue religiosa. Sí, las escuelas, tal como las conocemos hoy, se crearon a la sombra de las iglesias. Uno de los secretos mejor guardados de la historia de las escuelas es que nacieron de un combate. Ocurrió en los siglos XVI y XVII. Fue en medio de las guerras religiosas entre católicos y protestantes.

Si otras guerras sirvieron para inventar armas de destrucción masiva, las guerras religiosas lograron crear otro tipo de armamentos, capaces de modificar lo que las personas creen: sus conciencias. Armas de convencimiento, de inculcación, de conversión religiosa.

Pensemos en la escuela como una tecnología que se inventó para convertir a las personas a una religión. Para eso se necesitaba leer la Biblia e interiorizarla. Para leerla había que aprender a leer. Y se necesitaba lograrlo rápida, eficiente y masivamente. ¡Había una guerra que ganar!

¿Cuál fue la receta secreta del éxito de la escuela? Convertir a alguien a una religión requería empezar muy temprano, cuando las mentes son más fértiles y vulnerables. También hacía falta mucho tiempo continuo y gradual, ya que los sentimientos se amasan suavemente en las conciencias. Para lograrlo, no podía faltar una gran autoridad moral que fuera capaz de influir sobre los niños: el maestro.

Entonces nacieron las aulas. Un lugar muy particular. Las aulas reúnen por todo un año a un mismo grupo de alumnos de la misma edad con el mismo docente. Así,

éste puede conocerlos a todos. Influir sobre ellos. Cambiarlos. Enseñarles. Las aulas son el gran secreto de las escuelas.

Por último, era necesario verificar el éxito de la misión. Para eso se crearon ejercicios, pruebas, exámenes, mediciones concretas del estado de conocimientos de los alumnos. El examen es el condimento final de esta receta: así el docente puede comprobar si en lo más íntimo de cada alumno se ha logrado la conversión religiosa, objetivo final de aquellas escuelas.

¡Qué aparato más poderoso! La escuela es una maquinaria fabulosa que cambia estados de conciencia, que forma creyentes. Antes que enseñar a ser personas autónomas, la escuela nació para adoctrinar más profundamente, para llegar lejos en los mares profundos de las conciencias.

La segunda revolución educativa fue estatal y explotó en el siglo XIX: ir a la escuela se transformó en una obligación definida por una ley del Estado. Las escuelas comenzaron a estar en todas partes.

Sí, la escuela no nació como un derecho de los alumnos. Nació como una obligación a cumplir con el Estado y la religión. Un deber, una imposición. ¿Cómo iba a ser agradable para los niños? La escuela era, en realidad, un lugar de adultos. Los niños estaban allí para cumplir lo que los adultos habían decidido sobre ellos.

Fue entonces que se creó el currículum como la regulación más profunda y detallada de obligaciones que haya inventado una sociedad. Todas las personas nacidas en un territorio debían ir a unas instituciones llamadas escuelas durante un largo período de sus vidas para aprender una inmensa lista de saberes y conductas obligatorias.

Todos iban a la misma hora a aprender lo mismo. Las escuelas no eran un lugar para la inventiva, la creatividad, la libertad. Y así sería durante un largo período de sus vidas. La infancia pasaba a estar *intervenida* en serie, como una gran fábrica de reproducción de conocimientos.

Pero ¿por qué necesitaba el Estado instalar conocimientos en todas las personas del territorio? Porque el Estado es la suma de sus individuos, llamados ciudadanos. Los alumnos vivían un largo proceso de ajuste a la idea de Nación. Debían conocer los ideales, las tradiciones, creencias, costumbres, el idioma de cada país. Debían

estar convencidos de su nacionalidad, tanto como para defenderla con su vida si era necesario. El siglo XIX fue un tiempo de guerras e imperialismo. La unificación de los territorios nacionales necesitaba de contingentes masivos de defensores de la idea de Nación. En las aulas se creaba y recreaba, cada día al cantar el himno e izar la bandera, un territorio nacional no físico, un territorio colectivo en las conciencias.

El secreto del triunfo final del sistema educativo en el mundo occidental fue su mezcla. Religión y Estado dieron a luz a las escuelas, en un parto que duró cuatro siglos. Gracias al poder de las dos revoluciones educativas las escuelas se masificaron y se tornaron irremediables. Todos debían atravesarlas.

LA TERCERA REVOLUCIÓN EDUCATIVA: LA AUTORIDAD SE DERRUMBA

Y llegó el siglo XX. El siglo de la gran paradoja: cuando más creció la escuela en cantidad de alumnos más se debilitó su poder sobre las conciencias. La cantidad comenzó a erosionar la profundidad.

La máquina que habían creado las Iglesias y el Estado ya había desatado una necesidad social. Todos querían escolarizarse. Eso que era una obligación se sintió también como un abrigo.

Entonces llegó la tercera revolución educativa, sin centro, sin eje: la revolución cultural. La sociedad de posguerra abrió las puertas y desde los años sesenta todas las ideas de autoridad, norma, costumbre y ley comenzaron a cambiar. Este período hasta el fin del siglo XX coincidió con lo que muchos llamaron la “crisis de la educación”, una definición tan amplia que parece interminable hasta nuestro días.

La mejor forma de entender la tercera revolución educativa es mirando la historia del rock. Basta pensar en lo que significó el rock en la vida de los jóvenes. Soltó sus cuerpos, liberó todo lo que encontró a su paso. Fue una verdadera revolución. Progresiva y arrolladora: el rock comenzó a desatarse en los años cincuenta y se diversificó en ritmos, bandas e ídolos por quienes entregar el alma (en lugar de dársela a esa entidad abstracta llamada “Nación”).

El rock es la señal de un mundo nuevo. Un mundo donde los jóvenes pueden ser

ellos mismos sin los adultos. Un mundo desencadenado, profano, liberado, horizontal.

En medio de esa revolución mundial comenzó a vivirse una crisis de autoridad moral y pedagógica. Era el fin de una era de intervención casi monopólica del Estado sobre las conciencias de los alumnos. Esa “liberación” no es el fin de las escuelas, sino una nueva época. Un nuevo comienzo. Lentamente y por primera vez en la historia la educación comienza a ser percibida como un derecho, no como una obligación.

La idea del alumno como alguien que tiene una vida propia a respetar se propagó como un virus letal para todas las prácticas de adoctrinamiento, docilidad y pasividad que dominaban la enseñanza. La escuela empezó a verse cada vez más como un refugio en un mundo injusto y despiadado. Un lugar de cuidado y protección. Un derecho.

Pero un derecho desinflado. Su llegada a los sectores excluidos coincidió con un fenómeno central de la revolución cultural: la masificación de la televisión. Las conciencias ya no estaban atadas sólo al medio local inmediato. De pronto el mundo se empezó a ver en las pantallas de televisión.

La publicidad comenzó a permear en las vidas. Ríos de imágenes se metieron en las conciencias. La escuela pasó a ser una máquina cada vez más lenta a medida que crecían la velocidad y cantidad de imágenes que nos rodeaban.

Justo cuando se liberaban las mentes aparecieron nuevas cadenas. La escuela pasó a ser aburrida, pero también un refugio, una contracultura frente a la sociedad de consumo. Una débil corriente de moral en una sociedad sin tiempo para eso.

Todo había cambiado. Cuando triunfaba la educación como derecho también perdía fuerza su capacidad de retener las mentes de sus alumnos en las aulas. Quizás era el precio a pagar por haber sido una condena obligatoria que nunca había dado la palabra al alumno, ni despertado sus pasiones. Que había nacido para inculcar los mandatos de las religiones y las naciones.

Una gran mezcla empezó a vivirse en las escuelas. Un desconcierto fascinante. Algunos docentes sentían el fin de su poder. Comenzaba para ellos la nostalgia de un tiempo pasado que siempre fue mejor. Otros sentían el orgullo de recibir a los

alumnos nuevos que llegaban por primera vez, de ver menos sumisión, de poder, por primera vez, pensar que ser docente no era repetir un programa.

Entre 1960 y la actualidad las escuelas se transformaron en todo el mundo. Una gran confusión lo arrastró todo. Fue la confusión de la tercera revolución educativa: la revolución cultural de la televisión, el rock y la puesta en discusión de todas las formas de autoridad tradicionales. Todo en las aulas quedó temblando.

LA CUARTA REVOLUCIÓN EDUCATIVA: INTERNET LO CAMBIA TODO

Cuando estábamos en medio de ese gran torbellino, tratando de encontrarle sentido a las aulas, llegó la cuarta revolución educativa. La revolución que estamos viviendo en tiempo presente. Es la revolución digital, iniciada bajo el imperio de internet y la conectividad cada vez más masiva a un costo cada vez más bajo.

No se sabe adónde nos lleva. Se vive como un vértigo: el mundo va cada vez más rápido. Igual que las pupilas de nuestros alumnos, sumergidas en las pantallas.

Si la tercera revolución había puesto en discusión la autoridad docente tradicional, la cuarta directamente la ignora. Por primera vez se empieza a hablar de una forma de educación que podría reemplazar a las escuelas y a los docentes. Un mundo de autodidactas aprendiendo solos frente a pantallas.

¿Qué es la cuarta revolución educativa? Es una etapa de multiplicación infinita de las fuentes de conocimiento y entretenimiento. Internet abrió la compuerta de un mundo nuevo. Millones de personas pueden por primera vez en la historia de la humanidad crear textos, imágenes, ideas, historias y difundirlas. Todo está conectado, casi sin filtros, casi sin centros.

Internet tiene un efecto tan poderoso en la historia de la cultura como lo tuvo la invención de la imprenta en el siglo XV. Fue entonces que nacieron las escuelas. Cuando se pudo multiplicar el libro y repartir la Biblia, esa fuente de conocimiento y adoctrinamiento que inició la primera revolución educativa, la revolución religiosa.

En la escuela tradicional los docentes debían reproducir los contenidos oficiales. Era el modelo de *broadcasting*: lo mismo al mismo tiempo a todos. La televisión

siguió un modelo similar, especialmente hasta la llegada del cable. Eran muy pocos canales y todos miraban lo mismo al mismo tiempo. La escuela y la TV eran medios centralizados, unificadores. Al día siguiente todos podían comentar, en la escuela y el trabajo, lo que habían visto en la TV o en sus casas lo que habían aprendido en la escuela.

Nuestro tiempo presente es distinto. Demasiado distinto. Se han deshecho los centros, todo sale de todas partes. En internet tenemos acceso ilimitado a los pensamientos de los demás. Las influencias sobre las conciencias son fragmentarias y sueltas. Wikipedia es el gran símbolo de esta época: una enciclopedia creada por millones de personas y modificada incesantemente.

Todos crean, todos comparten. Un video casero armado por un alumno nuestro puede tener varios millones de visitas. Podemos conectarnos en un instante con alguien en el otro extremo del mundo. Incluso hay revoluciones políticas que nacen desde el poder de comunicación y contagio que brinda internet.

Vivimos a un clic de distancia de todo. De clases fantásticas, obras de arte, museos virtuales, documentos históricos, casinos virtuales, toneladas de pornografía, personas que no veíamos desde nuestra infancia, bases de datos que pueden hacer ganar millones y todo tipo de consumos que nos dejan horas y horas tendidos ante las pantallas.

La red crece de forma incansable. En 2012 se produjeron más cantidad de bits de conocimiento que en toda la historia previa de la humanidad. La información se vuelve ilimitada, incontrolable y cada vez más barata. El precio promedio de un gigabyte de memoria en 1981 era 300 mil dólares, en 1990 había bajado a diez mil, en 1997 era cien dólares, en 2002 bajó a diez dólares, en 2012 ya era de apenas 0,10 centavos.

Estamos cerca de un destino digital. Pronto todo hablará un solo “idioma”. Los libros, la música, las películas, las imágenes, todo lo que hayamos escrito. Está pronto el fin de los medios que conducían por separado estas formas de expresión de la cultura: están desapareciendo los diarios, los libros, las revistas, los CD, los DVD, la televisión, la radio.

Un ejemplo: Google está digitalizando los libros. Ya digitalizó más de 20

millones. Se calcula que hay unos 130 millones de libros únicos creados por la humanidad. Para fines de esta década del 2010, Google estima que logrará digitalizarlos a todos. En poco tiempo todo esto estará vertido en la web y lo veremos y “sentiremos” en una sola pantalla unificada. Será la gran convergencia digital.

¿La escuela también será parte de esta conversión a lo digital? ¿Se mudarán sus contenidos, sus alumnos y sus docentes a una interminable plataforma virtual? ¿Quedarán vacíos los edificios, como señales de un mundo pasado, como libros en una biblioteca que nadie jamás volverá a visitar si no es como un museo de la historia?

¿Será el fin de todo centro, toda autoridad, toda propiedad del saber? Si todo está a un clic de distancia, ¿para qué necesitaremos de las escuelas?

¿Será la etapa final de los docentes, meros reproductores de conocimientos elaborados por otros? ¿Habrá llegado un nuevo reino “educativo” conducido por aquellos que dominan los lenguajes digitales, los programadores, las empresas tecnológicas, los hackers, los tecnófilos? ¿Serán ellos los ciber-docentes del futuro?

Este libro es un intento desesperado de hacer sentido en un contexto desbordante, arrasador y en fuga permanente, que nos dispersa y nos supera. Es un intento hacer de estas preguntas caminos para repensar la educación. No hay derrota posible si hay preguntas. Estamos a tiempo. Pero el reloj corre rápido.

¿VALE LA PENA IR A LA ESCUELA?

Imaginen por un instante lo que significó la llegada de la escuela en los poblados rurales del siglo XVI en Prusia. No había televisión, ni radio, ni cine, ni diarios. De pronto aparecía una voz divina, el maestro, que traía la cultura. De pronto los niños quedaban enceguecidos ante las letras. Era la primera vez que veían un libro. Todo lo que leían era una revelación. El mundo se abría ante sus mentes en el momento que entraban en la sala de clases.

Ahora volvamos la mirada al presente. Antes de ir a la escuela un niño de apenas

cinco o seis años ya ha visto mil o dos mil horas de televisión. Los más grandes pasan sus horas mezcladas en cuatro pantallas: la tele, la compu, el celu y los videojuegos. Han visto centenares de cuerpos asesinados derramar sangre. Han visto revueltas populares, hambre y terremotos mientras tomaban la leche y pasaban de canal buscando su comedia favorita.

Llegan atiborrados de mundos a las escuelas. Han visto más de lo que sus ojos pueden contener.

Las aulas los reciben con sus viejas tecnologías: un pizarrón, una carpeta, un libro de texto. Para ellos es como entrar en un sótano. Un submundo en blanco y negro. Lento, interminable, en una sola dimensión, dominado por la cultura escrita, lleno de horarios y prohibiciones. Para ellos es una gran pausa que les obligan a hacer antes de volver a sumergirse en sus pantallas.

Esa gran pausa, llamada escolarización, se vive de forma contradictoria. Se sufre, no se soporta. Por las mañanas no quieren levantarse para ir a la escuela. Pero también saben que la necesitan, que allí están sus docentes, que los protegen y buscan lo mejor para ellos. Que allí están sus compañeros, su mundo social.

La experiencia de ir a la escuela se siente rara para los alumnos. Ni ellos ni sus familias quieren abandonar. Saben que algo valioso sigue pasando allí. En medio de esos sótanos llamados “aulas”.

Saben algo que las estadísticas demuestran. Cuantos más años van a la escuela los niños, más larga y saludable será su vida. Tendrán mejores trabajos e ingresos. Podrán planificar mejor cuántos hijos tener, los cuales nacerán con mejores condiciones de salud y cuidado.

Los que más tiempo vayan a la escuela tendrán más futuro, más opciones en la vida, podrán viajar, recorrer el mundo real, tener más acceso a diversas culturas. Y tendrán más aprendizajes, más capacidades, más conciencia crítica para actuar en este mundo que los rodea.

También el impacto de la educación en la sociedad sigue siendo inmenso. Una mejora del 10% en los logros de aprendizaje de los alumnos podría generar un crecimiento constante del 0,87% del PBI.¹

Ir a la escuela significa todo eso. Aún hoy, devaluada, desprestigiada. Como un

viejo lobo estepario oculto en la selva social, la escuela sigue siendo un factor crucial de transformación personal. Por eso nadie quiere perdersela. Ésa es la paradoja: ir cada día a clases puede resultar insoportable, no hacerlo es mucho peor.

Este libro intenta aportar desmalezadoras para desarmar esa paradoja. Para disfrutar el día a día de las aulas. Para cambiar con mucha más potencia la vida de las nuevas generaciones, para ayudar a entrar en el jardín secreto del conocimiento a millones de alumnos y docentes.

Algunos ven en la tercera y cuarta revoluciones educativas el fin de las escuelas. La liberación de la revolución cultural y el acceso al infinito conocimiento de la revolución digital harían inaguantable e innecesario el ir a la escuela.

Yo veo otra cosa. Veo el poder latente de las cuatro revoluciones educativas. Hoy están desgajadas: la primera y la segunda juntas resistiendo, la tercera y la cuarta aliadas en el ataque.

¿Qué pasaría si pudiésemos diseñar un aula, una escuela, un sistema que junte las cuatro revoluciones educativas? ¿Cuánto pueden llegar a valer esas aulas, una vez revividas? ¿Cuánto puede cambiar nuestra vida, nuestro mundo? Los invito a averiguarlo.

¹ Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008), *Los efectos de la educación*, Del Estante, Buenos Aires. Cabrol, M. y Székeli, M. (2012), *Educación para la transformación*, BID, Washington.

II. ¿Adónde va la educación argentina?

EL ORIGEN: LOS DOS PLANETAS

Nuestro sistema educativo nació bajo el impulso de las dos primeras revoluciones. En sus orígenes las escuelas eran privadas y religiosas. Pero a fines del siglo XIX la revolución estatal llegó a los confines de la patria. En 1884 se sancionó la Ley de Educación Común. Había llegado la hora de las escuelas. Era el momento de crear la idea de Nación en la mente de sus futuros ciudadanos.

La potencia del sistema educativo argentino fue arrolladora. Fue el más poderoso de América Latina durante un siglo.

Lo que no se sabe o se dice muy poco es que en realidad la Argentina no tuvo un sistema educativo, sino dos. Dos planetas: la escuela primaria y el colegio secundario. Un dato lo dice todo: el año 1900 había en la Argentina 451.247 alumnos en las escuelas primarias y apenas 6.735 en las escuelas secundarias. Un abismo los separaba.

¿Por qué eran tan distintas la primaria y la secundaria? Porque sus objetivos eran opuestos. La primaria era universal, tenía que llegar a todos, para conquistar los territorios con la cultura común, la pertenencia a la nación. Era una misión civilizatoria. Era el combate contra la barbarie del interior que visualizó Sarmiento. Había que crear la homogeneidad en un país vasto, federal y lleno de inmigrantes. Había que establecer hábitos, tradiciones, costumbres, incluso una lengua común.

En cambio, la secundaria se hizo para seleccionar, para buscar a los “elegidos”, para crear las clases dirigentes. Su misión era gobernar el país. La primaria simbolizaba el cuerpo y la secundaria la cabeza.

Así se pensó el federalismo desde el centro. Las provincias debían encargarse del nivel primario, mientras la Nación creaba las escuelas secundarias, que formaban a los futuros gobernantes. Algo parecido a la división del trabajo manual e intelectual.

Por eso el gobierno nacional creó durante la segunda mitad del siglo XIX una

escuela secundaria por provincia. Fue la gran tarea de Bartolomé Mitre, mientras Sarmiento se dedicó a la primaria. Cada escuela secundaria nacional estaba en el corazón político de cada provincia. Era un símbolo de prestigio.

Como resultado de esta misión, el modelo de la escuela secundaria fue enciclopédico. Con muchos saberes, casi universales, sobre todas las áreas de las ciencias y con escasa vocación práctica para el mundo del trabajo. Quien iba a la escuela secundaria estaba destinado al trabajo intelectual. Iría luego a la universidad y a las profesiones liberales o a gobernar el Estado.

Los modelos eran radicalmente distintos. La primaria tenía una maestra, vocacional, mujer, casi una segunda madre que protegía a cada uno de sus alumnos. En cambio, la secundaria tenía una plantilla de diez a quince profesores, con exámenes de pasaje que ponían toda la responsabilidad del aprendizaje en el alumno. Era una carrera de obstáculos. Había que estudiar y estudiar.

¿Cómo podía un niño de sectores populares soñar que la secundaria era un destino para él? ¿Cómo podía imaginar su recorrido por ese campo minado? Pasar por allí era terreno de los elegidos. Era casi una herencia de sangre. Sólo era para quienes tenían padres acomodados, cercanos al poder, dueños de tierras, porciones del Estado o de la riqueza simbólica.

Eran dos modelos pedagógicos. En uno, el responsable era el Estado a través de los docentes. En el otro, el aprendizaje era una obligación del individuo. Nuestro sistema educativo era en realidad parte de un sistema de dominación: pocos con mucho poder, muchos con un saber básico que les impedía salir de donde estaban. La escuela confirmaba y ampliaba el orden social.

El sistema educativo actuó así: igualaba al principio y quebraba esa igualdad en el pasaje a la secundaria, generando una extrema concentración de poder luego.

Otros países ni siquiera tuvieron integración social en la escuela primaria. Eran modelos educativos más injustos todavía. Pero el nuestro no era un paraíso. Detrás de todas las fantasías de la escuela igualadora estaba bien afianzado un modelo desigual. Las escuelas no eran blancas palomitas. El guardapolvo tapaba los rastros de las miserias. Era un piso básico. Detrás, cuando cada niño terminaba su escolarización, estaba la misma injusticia de la cuna donde les había tocado nacer.

EL CHOQUE DE LOS PLANETAS: LA ESCUELA PRIMARIA SE ENCUENTRA CON LA SECUNDARIA

En 1900 sólo uno de cada 67 alumnos que iba a la primaria pasaba a la secundaria. Para el año 1960 la proporción había bajado a uno de cada cinco. Hoy, afortunadamente, la primaria es casi universal desde hace al menos dos décadas y la secundaria alcanza al 85% de los jóvenes en edad escolar.

¿Qué pasó con los planetas educativos de la primaria y la secundaria, uno gigante, el otro minúsculo? Chocaron.

Ese cuerpo inmenso de la primaria agitó sus alas en el primer peronismo. La pequeña y poderosa cabeza de la secundaria, cumbre de pocos, fue tomada por asalto. El peronismo abrió la frontera y creó mucho más que escuelas. Creó la noción de que la secundaria podía ser para los “otros”.

La conquista popular de la escuela secundaria estaba en marcha. En todo el mundo, no sólo aquí. Como una estampida a lo largo de todo el siglo XX. Con mayores impulsos y frenos según gobiernos y dictaduras, la frontera de la secundaria se desgarraba.

Un resultado directo de este proceso fue el crecimiento de la educación privada desde los años sesenta. Algunos buscaban una alternativa educativa, otros un culto confesional. Muchos veían al sector privado como un refugio para evitar a los sectores populares que accedían por primera vez a la escuela pública.

Con el retorno de la democracia en 1983 se sacudieron los planetas educativos. Todas las fuerzas contenidas, censuradas, marcadas por la violencia de la dictadura, se liberaron. Como un dique de contención que estalla, se mezclaron y democratizaron las pedagogías, las relaciones de autoridad y los niveles educativos. Se podía hablar, finalmente. Se podía pasar, finalmente, de grado, de año, de la primaria a la secundaria.

El gobierno de Raúl Alfonsín derogó los exámenes de ingreso a las escuelas secundarias y abrió la gran compuerta. El Estado decía: “Entren, entren”. Mientras, muchos docentes no sabían qué hacer con los que llegaban, los más pobres, los que estaban explorando qué era eso llamado “colegio secundario”.

¿Cómo se vivió esto desde las escuelas? La primaria no cambió tanto, pero la secundaria vivió una revolución interna. Si fue diseñada para seleccionar, ahora tenía la misión opuesta: debía educar a todos. Pero nada había cambiado en su diseño original: seguía habiendo muchos profesores de materias y cada alumno debía pasar esa carrera de obstáculos.

Es como querer tomar la sopa con un cuchillo. Y cuanto más caliente está la sopa, más tiempo debemos esperar por ella, sosteniéndola en el aire con una cuchara, que no tenemos. El diseño de nuestra escuela secundaria fue el de un cuchillo, preparado para cortar y seleccionar. Ahora tenemos que usarlo para soplar lentamente, para acompañar a los que llegan.

Ese diseño no sólo consiste en muchas materias separadas, muchos exámenes, disciplinas científicas, contenidos enciclopédicos y profesores “taxi” que corren de una escuela a otra sino que además ese diseño es un diseño mental, una forma de pensar la enseñanza que se nos metió en la piel. Pensamos que la culpa la tiene el alumno, su familia. Que la escuela “no es para él”.

Es cierto, la escuela no es para él. Esa escuela, la escuela secundaria que nació para seleccionar y excluir. Necesitamos cambiarla. Necesitamos verdaderas “cucharas pedagógicas”. Una nueva forma de enseñar y un nuevo diseño del sistema. Ha llegado la hora de hacerse una pregunta crucial: ¿de quién es la escuela secundaria? ¿Tiene dueño? ¿O debe ser capaz de enseñar a todos?

Hay una historia de sentido común de la educación argentina. Nos dice que antes era de excelencia y ahora todo se ha perdido. Es una historia sesgada, contada por los ganadores. Un dato lo dice todo: cuatro de cada diez jóvenes que van hoy a la escuela son primera generación de alumnos en la educación secundaria. Sus padres nunca pasaron la frontera de la primaria. Son el 40%: retengamos ese número.

Hace un par de años se hizo una encuesta muy interesante en todo el país a alumnos y docentes.² Se preguntó si creían que la escuela secundaria actual era mejor o peor que la de la generación de los padres de los alumnos de hoy. El 83% de los docentes dijo que era peor. En cambio, los alumnos respondieron algo muy distinto. El 47% dijo que era peor. La otra mitad dijo que era mejor.

Claro, ¿cómo no iba a ser mejor la escuela actual si para muchos de ellos era la

primera escuela secundaria que su familia conocía? ¿Cómo no iba a ser mejor esta escuela que la “no escuela” de sus padres?

Esa mayoría de docentes pesimistas quizás está añorando un sistema que era para pocos. Sin saberlo, sin tomar conciencia de ese 40%. ¿Qué pasaría si lo vemos todo con otros ojos, con los ojos de los recién llegados, de los que estaban afuera? ¿Cómo revivir las aulas para abrigarlos y llevarlos al jardín de los conocimientos?

LAS TRES GRANDES TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Algo ha pasado con la educación argentina. Lo saben las aulas, los docentes, lo saben todos. Pero ¿lo saben realmente? ¿O eso que ha pasado no tiene nombre ni rostro y su ausencia de palabras se ha convertido en una inercia que nos adormece? El sistema educativo argentino es hoy una figura incomprensible.

En realidad, ya no es un sistema. Por lo tanto, lo que pasa se vive en un presente inmediato, en un fragmento aislado de los demás. Ésa es la vida de las escuelas hoy. Como islas, navegando cada una sus propias tempestades.

Volvamos un paso atrás. ¿Qué nos dicen las investigaciones, los datos confiables, leídos sin intenciones ocultas y sin manipulaciones? ¿Qué ha pasado con la educación argentina en las últimas dos décadas? Hay tres grandes tendencias: más inclusión y acceso a la escuela, una devaluación de los aprendizajes y una impactante fragmentación de las escuelas.

Primera tendencia: hoy más que nunca más chicos van a la escuela.

Los planetas chocaron. ¡Por suerte! Era hora. En los últimos veinticinco años se triplicó la cantidad de chicos que van al jardín de infantes y se duplicaron los que van a la secundaria.

La democracia abrió las puertas y los gobiernos comenzaron a invertir más para crear nuevas escuelas donde nunca habían existido. Poblados rurales olvidados o asentamientos populares que de pronto recibieron la escuela que generaciones pasadas habían soñado.

Por eso nos va tan bien en el ranking mundial de la educación: la Argentina figura en el puesto 38° en el índice de Educación para Todos de la Unesco. En cambio, nuestra economía está en el puesto 52° en el ranking mundial de PBI por habitante. Por eso la Argentina está dentro del llamado “grupo de países con alto desarrollo educativo”. Sólo la superan Cuba y Uruguay en América Latina. Nos va muy bien en acceso a la escuela, alfabetización de adultos y equidad de género.

Segunda tendencia: los aprendizajes se han devaluado.

Las pruebas de la calidad educativa indican una tendencia a la equiparación con el promedio de América Latina, tanto por caída leve en los aprendizajes en la Argentina como por la mejora de otros países. En la evaluación de los aprendizajes de los alumnos del nivel primario que realiza el Laboratorio de la Unesco, la Argentina retrocedió algunos escalones. En 1997 había quedado detrás de Cuba y junto a Chile y Uruguay en el segundo lote de países con mejores resultados. En cambio, en 2006, pasó al tercer lote de países, superado claramente por Cuba, Costa Rica, Chile, Uruguay y México.

En las pruebas PISA de la OECD que evalúan a alumnos de 15 años de edad, Argentina se mantuvo estancada durante la década del 2000. Primero tuvo una brusca caída en comprensión lectora entre 2000 y 2006, propia del contexto de crisis social. Luego se recuperó entre 2009 y 2012. En conjunto, la Argentina permaneció estable en esos años en las evaluaciones de matemáticas, mejoró levemente en ciencias y empeoró también levemente en lengua.

En la comparación regional el rumbo fue distinto. De los siete países que participan regularmente de las pruebas PISA, varios lograron mejoras que dejaron a la Argentina en el promedio o incluso más abajo de América Latina. Chile y Perú mejoraron en todas las materias, Brasil en matemáticas y ciencias, México y Colombia tuvieron vaivenes y Uruguay fue el único que bajó levemente sus resultados en las tres materias. En conjunto, el sistema educativo argentino quedó por debajo de varios países de similar nivel económico en la región.

Tercera tendencia: el sistema educativo se ha resquebrajado por dentro.

Un dato clave surge de las últimas PISA: en 2009 de los 64 países participantes la Argentina fue el que tuvo los resultados de calidad más dispersos. Es decir que la relación entre cada escuela evaluada y el promedio de todas las escuelas en la Argentina fue la más variable de todos los países que están en PISA.

Éste es el dato más relevante del mapa educativo: cada escuela es una isla. Sus resultados son extraordinariamente distintos, mucho más que en otros lugares del mundo. Algunas logran sólidos aprendizajes, otras están lejos de las metas básicas. Hay grandes desigualdades y disparidades.

Cada escuela y cada docente enseñan algo distinto, de formas distintas, sin parámetros comunes, evaluando a los alumnos con diversos criterios y métodos. Una investigación del Instituto Nacional de Formación Docente analizó cuadernos de alumnos de primero y segundo grado de veintidós provincias y encontró métodos muy dispares y que en dos tercios de los casos la alfabetización se enseña con un modelo atomizado que hace prever el fracaso en el aprendizaje.³

Esto no es casual. El 90% de los institutos de formación docente no tienen propuestas definidas para enseñar a alfabetizar a los futuros docentes. Se aprende con teorías variadas e incompatibles entre sí, que generan confusión y métodos totalmente fragmentados.

Por eso los directores de escuela pasaron a ser figuras cada día más protagónicas en esta ausencia de base común. Por eso algunas escuelas brillan en la oscuridad y otras navegan sin rumbo. Esa dispersión es el fin de un sistema. Ya no hay base común, no hay garantías. A cada uno le toca una suerte distinta, como en una lotería.

LAS CINCO PRIMERAS CAUSAS DE LA CAÍDA

¿Cómo se llegó a esto? ¿Qué le pasó a la educación argentina? Cinco grandes causas explican el misterio de la gran transformación de la educación argentina en las últimas dos décadas. Cuatro causas son nuestras. La quinta es mundial. Existe una sexta causa que es la más importante de todas (la veremos en el siguiente apartado).

Las cuatro primeras causas de la caída y la dispersión de la calidad educativa tienen origen en nuestro país y en nuestro sistema educativo. En nuestra historia y en las decisiones de política educativa de las últimas décadas.

Una primera causa está en nuestro régimen de gobierno: el federalismo educativo.

En la Argentina, todas las escuelas son provinciales desde 1992. Tenemos un sistema extremadamente descentralizado y poco articulado. Cada provincia tiene distintos recursos, capacidades, estilos de conducción, currículos, normas de evaluación y sistemas de control.

En realidad, tenemos 24 sistemas educativos distintos, por las 23 provincias y la ciudad de Buenos Aires. Depende de dónde haya nacido cada chico qué sistema educativo le toque.

La ciudad de Buenos Aires tiene el 50% de los alumnos en escuelas privadas. En La Rioja, Chaco o Formosa apenas son el 9%. La misma Ciudad de Buenos Aires tiene casi la mitad de los alumnos en escuelas de jornada completa, en otras provincias sólo el 1% tiene esa posibilidad. Los paros docentes varían entre provincias desde un promedio de 15 por año a apenas 1 ó 2 en la última década.

Las diferencias son inmensas. En los aprendizajes también: en matemática el 30,7% de los jóvenes que terminan la secundaria en la ciudad de Buenos Aires logra resultados altos, en Catamarca o Formosa apenas el 3%. Cada provincia es un planeta educativo distinto.

La segunda causa de la fragmentación de la calidad educativa es la reforma educativa de los años noventa.

La Ley Federal de Educación de 1993 dejó un tembladeral. Casi nadie entendió para qué era exactamente la nueva estructura de niveles, la EGB y el Polimodal. Cada provincia lo aplicó como quiso, supo o pudo. En una investigación comparada, muchos ex ministros de educación de provincias nos contaron que sólo

aplicaron la reforma porque así recibían fondos nacionales, sin ninguna justificación pedagógica.⁴

Esto desarmó al sistema. En algunos casos había maestras que quedaron enseñando en escuelas secundarias. En otros había profesores de secundaria que pasaban al séptimo grado. Los docentes eran de pronto “reconvertidos” para enseñar otra cosa.

Una inmensa confusión se llevó buena parte de los esfuerzos de la reforma y cargó a los docentes de nuevas tensiones. El sistema terminó desarmado por dentro, justo cuando tenía que estar unido para responder al gran quiebre social en marcha. La reforma de los años noventa fue una etapa de desconcierto que amplió la fragmentación entre y dentro de las provincias.

La tercera explicación es la última gran reforma curricular, que no logró meterse en las aulas.

Hubo otro cambio en los años noventa: la aparición de los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC). Era un cambio necesario, pero sus resultados fueron paralizantes. Los nuevos contenidos eran excelentes, pero muy teóricos, enciclopédicos y abstractos. Casi nadie sabía cómo traducirlos al día a día de las aulas.

El mercado privado de libros de texto, revistas para docentes y actividades sueltas en fotocopias reemplazó lo que el currículum oficial no brindaba: respuestas concretas para llegar al aula y enseñar. El programa se desarmó en partes y el resultado fue una gran distracción y disparidad de métodos y contenidos. Nadie sabía bien dónde estaba parado, ni los alumnos ni los docentes.

La cuarta causa de la caída y de la fragmentación de la calidad educativa es el cambio en la formación docente potenciado por los bajos salarios.

Muchos viejos maestros normalistas dicen algo que en gran parte es cierto: “Se perdió la vocación docente”. En los años noventa cambió todo en las aulas y

también en el mercado de trabajo docente. Muchos nuevos aspirantes a la docencia sólo buscaban un trabajo mal pago pero seguro. La formación docente se desinfló y se perdieron las tradiciones más simples y orgánicas de enseñanza, la estabilidad de los métodos, los rituales pedagógicos.

Se masificó la enseñanza en el mismo momento en que bajaban los salarios docentes. Fueron décadas duras pese a la conquista democrática. En los años ochenta el salario bajó en poder de compra un 40% y en los noventa no hubo aumentos.

Esto transformó la docencia. Perdió prestigio, perdió “esencia”, se devaluó el oficio, se convirtió en un trabajo rodeado por el malestar y la confusión. Fue una rueda: el mal salario y la necesidad de crear cargos masivos para cubrir el crecimiento del sistema hizo bajar la calidad de la formación.

Estas cuatro causas fueron importantes. Pero las otras dos lo fueron mucho más y están detrás de ese desconcierto que transformó la docencia.

La quinta causa fue la revolución cultural que alteró el orden tradicional de las escuelas en todo el mundo.

Ésta fue la tercera revolución educativa que vimos en el capítulo anterior. Los firmes lazos que ataban a los alumnos a sus asientos se dispersaron. La mirada docente que marcaba el ritmo de la clase, que dictaba la consigna para que todos se pusieran inmediatamente a trabajar, se fue deshaciendo. La autoridad fija, la norma, el horario, el orden, la disciplina. Todo se divulgó.

Fue un cambio mundial. Algunos países supieron pasar la transición; ésta les coincidió con un alza económica, social o política. A nosotros nos tomó en medio de las cuatro primeras transformaciones que dispersaron las fuerzas educativas. Y en la llegada de un período de debacle social. Ese período es la sexta causa de la caída educativa.

LA SEXTA CAUSA: SE DESGARRA LA SOCIEDAD

¿Qué fue lo que pasó? Se transformó la sociedad. Ésta es la sexta causa del desarme de un sistema educativo que cumplía un siglo. La mayor de todas, la amplificadora de las demás causas.

La gran causa de la caída educativa fue lo que podemos llamar la “ruptura de los lazos sociales”. Entre 1975 y 2003 la Argentina fue el país donde más se extendieron la desigualdad y la pobreza de toda América Latina. Lo que se inició a la sombra de la última dictadura estalló con fuerza en las crisis de 1988 y 2001 y dejó un mapa social subconsciente, que no llegamos a dimensionar o entender. Veamos con los ojos bien abiertos qué pasó.

Entre 1975 y 2003 la pobreza pasó del 5% al 50% de la población. En 1975 la brecha de ingresos entre ricos y pobres era la mitad que en el resto de América Latina, en 2002 la habíamos igualado. La población sin protección social pasó del 12% al 40%. El desempleo aumentó incesantemente entre 1975 y 2002, pasando del 2% al 22% de la población.

La desigualdad se fue metiendo debajo de los poros, adentro de nuestros sentimientos. Los barrios cambiaron, también los vínculos humanos, las miradas. Todo resultó afectado. Especialmente en los ámbitos urbanos, masivos, anónimos, donde la desesperación comenzó a juntarse y estallar contra lo que encontrase en su camino. Era la violencia del desamparo. Del no saber qué pasará mañana, sin trabajo, sin hogar, sin protección social.

Los barrios nuevos, verdaderos asentamientos de la miseria urbana, se armaron del día a la noche, sin abrigo estatal, sin servicios, sin ley. En 2006 sólo en el ámbito metropolitano de Buenos Aires había 819 asentamientos precarios, de los cuales 363 eran villas. Entre 1981 y 2006 se pasó de 327 mil personas a más de un millón que viven en esa situación de precariedad y ausencia de derechos básicos. En ese mismo período en el Conurbano Bonaerense las personas que vivían en villas y asentamientos pasaron de representar el 4,3% al 10,1% del total de la población.⁵

En el Gran Buenos Aires se abrió un inmenso pozo de los derechos sociales en los años noventa y con la gran crisis de 2001. Los cordones del Conurbano comenzaron a ahorcarse unos a otros. La mayoría de los habitantes viajando durante horas en transportes públicos inhumanos, llevando su vida abrumada a

trabajos apenas soportables en las sombras de las grandes ciudades. Mientras tanto, los pocos privilegiados vivían en el temor que genera la desigualdad extrema.

El Conurbano, territorio de arribo de pobladores diversos del interior, se convirtió en el núcleo de la fragmentación social. Se dio allí un proceso de desgarramiento de los sentimientos de los unos a los otros, una ruptura de los lazos de confianza y estabilidad en las relaciones humanas. Lanzados a la supervivencia, todos comenzaron a encerrarse en su salvación, a cualquier costo.

El aumento del delito fue palpable en cantidad y violencia: entre 1991 y 2002 se pasó de 1.500 a 3.600 delitos cada cien mil habitantes. En 2008 habían bajado muy poco, 3.300. Y ésta es la cifra sólo de los delitos reportados. En ese mismo período (1991-2008) bajaron los homicidios pero se cuadruplicaron los delitos contra las personas.

El efecto del delito a gran escala es la descomposición del lazo social. El otro se transfigura, se convierte en un ser potencial, en una posible amenaza. El campo emocional del miedo escapa a todo control y arrasa los barrios, cierra las puertas, clausura las miradas.

Todos fueron tocados por el delito. No hay persona que no lo haya vivido en carne propia o de muy cerca en los conurbanos. Es una experiencia que marca a fuego la conciencia social. La abrumba, le quita el eje. Lo que sale de allí no puede preverse ni explicarse.

En paralelo, el fenómeno del narcotráfico y las adicciones se recrudeció y mostró su peor rostro, destrozando familias enteras y afianzándose en los distintos sectores sociales. El maltrato familiar y el abuso infantil fueron en alza durante los años noventa y la crisis de 2001. El porcentaje de la población que habita las cárceles en condiciones miserables fue en aumento, tocando las vidas de los que los rodean, entre ellos sus hijos.⁶ Pese a la recuperación económica todas estas cifras se mantuvieron o incluso aumentaron.

Fue exponencial el aumento del consumo de alcohol en los adolescentes, a edades cada vez más tempranas. Entre 2001 y 2009 la proporción de jóvenes de catorce años o menos que se emborrachó una vez al menos en el último mes en el momento de la encuesta creció del 19% al 52%. En los jóvenes de quince años en adelante se

duplicó, pasando del 31% al 62%. Lo más grave se vio en las mujeres jóvenes: de todas las que asisten al secundario el consumo excesivo de alcohol en el último mes pasó del 19% al 55%.⁷

El conjunto de esta gran transformación social fue vivido de formas dramáticamente diferentes por los distintos sectores de la población. La separación de capas sociales enteras es la imagen más exacta de este largo período. Fue un desgajamiento social.

Las distancias entre unos y otros siempre fueron inmensas, pero se agigantaron todavía más entre 1975 y 2003. En su acceso a la salud, a los consumos culturales, en su vestimenta y vivienda, en lo que ocurre cuando hay una tormenta, en cómo viajan para ir a trabajar, en cómo pueden cuidar de sus hijos, en la posibilidad o no de comprarles medicamentos cuando enferman, en cómo soportan los días de mucho calor y de mucho frío, en qué comen cada día y en lo que significa la idea misma de vacaciones o el ocio.

Los que se salvaron se recluyen. Muchos escaparon hacia los barrios cerrados y las nuevas torres urbanas. Los que pueden conservar algo temen de todos y viven acechados en barrios donde ya no se puede salir a la calle. Los otros, los que cayeron en los márgenes, quedan atravesados por la mayor inseguridad, la de la desesperación.

Hay que comprender la experiencia del desgajamiento social. No se ve en las estadísticas. Se ve en las vidas.

La separación social es aterradora. Produce cosas en cada uno de nosotros que no sabíamos que podíamos albergar. Hay un sentimiento de instigación, un “puedo ser capaz de cualquier cosa”, un “puedo ser otro”. Es eso: una mutación del propio ser, de lo que uno creía ser. Entonces brotan los estigmas, las acusaciones, la discriminación, la bronca que no sabe dónde posarse y se sitúa en quien esté más cerca. La violencia se encadena y retoma en forma de venganzas entrelazadas que pierden su origen y chocan con lo que se cruce adelante.

La sociedad se transforma en un gran depósito local de lo que no tiene origen definido. No hay tiempo ni conciencia para ir a protestar a algún lado, organizarse o tomar estado político. Sólo está el lugar de vida donde depositar la bronca, o

sujetos que se le cruzan a uno y sin saber bien por qué han devenidos en enemigos.

Hay una necesidad de descargar todo lo acumulado. Ésta es una sociedad que se llenó de partículas de odio y temor. En algún lado deben dispararse. Contra lo que encuentren.

Y las escuelas estaban en el lugar menos indicado: en todas partes, en cada barrio, atendiendo a todos o casi todos. Las escuelas estaban en medio del campo de batalla, con la guardia baja, intentando comprender lo que las rodeaba.

El declive de la calidad educativa es incomprensible si no se entiende esta historia. La caída social trajo la caída educativa. Ésta es la sexta y la más profunda explicación de la transformación educativa que desarmó un sistema y lo derrumbó sobre los brazos de la docencia.

LA TELEVISIÓN SUPERA LA BARRERA DEL SONIDO

Cuando uno viaja en un avión, hay un momento en el cual se pasa la barrera del sonido, a la velocidad de 1.110 kilómetros. Es algo perceptible, suena como una pequeña estampida.

En la historia de las escuelas pasó algo así. Hubo un momento en la Argentina, en la década del noventa, en que los alumnos pasaron a ver más horas de televisión que las que tenían de clases en las escuelas. Fue quizás una leve estampida en sus mentes. Imperceptible. O quizá no tan imperceptible en el contexto de la desintegración social que se vivía.

¿Qué pasaba en los hogares, puertas adentro, mientras se transformaba la imagen y la realidad del mundo exterior?

En la desesperación del desempleo en los años noventa, la mujer tuvo que salir del hogar a buscar trabajos inestables o incrementar sus horas laborales donde pudiese para sobrevivir. Era parte del largo fin de ciclo de la mujer cuidadora de sus hijos en el hogar. Tanto por un avance en el derecho al trabajo de las mujeres como por un retroceso en las condiciones de vida, las dos causas daban paso a una mayor proporción de hogares sin adultos durante el día.

Al mismo tiempo cambiaba la composición de las familias, como en buena parte

del mundo, con más hogares monoparentales, mayor inestabilidad y fragilidad. El aumento de los embarazos adolescentes, que se duplicaron en los últimos veinte años, trastocó el mapa familiar, especialmente en los sectores más pobres.

Los hogares comenzaron a estar faltos de adultos, “suelos”. Los niños quedaron crecientemente al amparo de hermanos, abuelos o cuidadoras irregulares. Entonces la escuela fue vista cada vez más como un refugio, un lugar de abrigo en las sombras urbanas. La cantidad de alumnos que almuerzan y toman la leche en las escuelas se duplicó entre los años noventa y la actualidad. Los que reciben refrigerios casi se cuadruplicaron.

La escuela se volvió cada vez más asistencial. Pero en cierto sentido no fue la escuela la que reemplazó a la familia. Fue la televisión.

El crecimiento exponencial del acceso a la televisión es la otra cara paralela al período de la desintegración social. Los años noventa fueron clave: en algún momento la televisión rompió la velocidad del sonido. Fue cuando el cable se hizo masivo. En 2004 casi el cien por ciento de los hogares tenía televisión y el promedio era de 2,4 aparatos por hogar.

Todo estaba cambiando. Si antes los niños tenían una oferta muy limitada en cuatro canales, restringida en horarios y en la autoridad familiar, ahora se había liberado su acceso. Con la llegada del cable, durante las 24 horas pasó a haber cosas para mirar, de todo tipo y color, con controles cada vez más débiles o ausentes.

La televisión invadió el hogar: en la Argentina el 49% de los niños y adolescentes miran la televisión mientras hacen los deberes. Lo primero que hacen al llegar a la casa más del 50% de los niños es prender la TV. Ambas cifras son las más altas de América Latina. No es extraño, dado que la Argentina tiene la mayor proporción de población con TV por cable del continente.

La participación de los niños en el encendido de la TV pasó a ser la más alta de todas las franjas etarias: el 95% de los niños de 6 a 13 años ve al menos dos horas diarias de TV. De ellos, el 41,2% ve de 4 a 8 horas diarias y el 17,5% de los niños ve 8 o más horas de televisión por día.⁸

Si multiplicamos estas cifras por la cantidad de días del año y las comparamos con el tiempo escolar “normal” (sin contar días sin clase y ausentismo de docentes

y alumnos), el resultado es el siguiente: en la Argentina los alumnos de primaria pasan unas 720 horas por año en la escuela y unas 1.270 horas frente a la televisión. Ésta es una expresión de la “tercera revolución educativa”. La escuela deja de ser el principal programador de las conciencias de las nuevas generaciones.

Pero no sólo los niños ven televisión. Todos lo hacen. En una época de expansión de las desigualdades, esto tiene nuevos efectos. Algunos lo tienen todo materialmente, porque se han enriquecido como nunca antes en la historia. Otros tienen las manos vacías pero sus ojos están colmados con imágenes del mundo.⁹

Este proceso deja una huella imborrable: la multiplicación de imágenes que reflejan una profunda desigualdad social.

Puede verse en todas partes la ostentación de las riquezas, las pantallas reproducen todo el día lo que no se puede obtener y la desenfrenada vida urbana. En un canal vemos a las grandes figuras en autos de lujo despilfarrando sus millones e invitando a los pobres a sacar préstamos usureros. En otro pueden verse las cadenas de violencia, con nuevos programas que muestran en un realismo inédito la crudeza de la vida en el Conurbano Bonaerense. Vemos cárceles, delitos, guardias de hospitales, adicciones, cuánto más crudo tanto mejor para el rating.

Lo vemos todo, pero no sabemos qué hacer con eso. Sólo sabemos que está allí. No nos indigna, no nos lleva a la acción política colectiva. Nos deja quietos sentados frente al televisor. La vida de la sociedad se ha convertido en un espectáculo desigual, visible e intocable. Es como saberlo todo pero no saber nada realmente.

Esa misma pasividad se metió de alguna manera en los huesos del sistema educativo. Nos hemos acostumbrado a que lo que ocurre es inmodificable. Como si estuviese pasando fuera de nosotros en una pantalla.

LA CAÍDA DEL SISTEMA EDUCATIVO DESDE ADENTRO

Hace quince años que recorro escuelas en el Conurbano Bonaerense. He dado clases en un colegio secundario que se hundió hasta desaparecer de la historia. Conocí las oficinas de la Dirección de Escuelas de La Plata desde adentro y desde

afuera. Vi los nervios internos del sistema educativo. Es una carga densa y pegajosa, por momentos insoportable. Es una carga llena de deudas, que se materializa en las miradas de niños y niñas robados a la infancia.

En una larga investigación entrevisté a decenas de docentes y directivos de mucha antigüedad, tratando de entender qué había cambiado en las aulas durante las últimas dos décadas.¹⁰ El trabajo fue revelador. Hizo estremecer mi visión sobre el estado de la educación.

En las recorridas, visité mi vieja escuela primaria en Temperley. Había sido una escuela pública de buen nivel, donde las rutinas y los resortes del sistema funcionaban. Era una escuela adonde iban muchos hijos de profesionales, tenía una cooperadora potente, se hacían actividades sociales todo el tiempo, era un faro del barrio.

Ahora, veinticinco años después, estaba desarmada. Literalmente. Al patio donde yo jugaba le habían tomado un tercio del espacio para construir tres aulas nuevas en la época de la reforma educativa de los noventa. Le creció un “tercer ciclo”, una mini secundaria con adolescentes de quince o más años. Un sector entero del edificio estaba en desuso. Las filtraciones habían obligado a clausurar tres aulas, corroídas por el moho. Hacía años esperaban la reparación.

El clima pedagógico no era mucho mejor. Los docentes que entrevisté revelaban una nostalgia por un tiempo pasado que los llevaba a las lágrimas. Sentían que su escuela había sido invadida y abandonada a la vez. Venían los chicos de los asentamientos y ya no los de las clases medias. El Estado, las familias, todos, los habían dejado solos para encarar una tarea que les era desconocida. Se había convertido en una isla dentro de un sistema desmembrado.

Mi vieja escuela primaria revela la transformación de la educación en el Conurbano Bonaerense entre fines de los ochenta y la actualidad. Algunos testimonios de docentes que recolecté en mi investigación marcan el pulso del rumbo a lo desconocido.

Hay escuelas con muy mala situación edilicia en contextos muy pobres. Las ves y es como que no tienen “angelidad”, no tienen aura, no parecen escuelas (...) Hay ciertas escuelas que van goteando su sangre de a poquito, se van achicando, ya no enseñan, sólo están para cuidar a los chicos.

Regalos para el día del maestro no recibimos más, desde hace unos cuatro o cinco años no recibimos ni uno solo. El día del maestro hace dos años que no queremos festejarlo más porque los padres ni vienen. Antes muchos te traían un regalo, ahora dicen “a este vago qué le voy a dar”.

Ya ni hacemos las asambleas de cooperadora, no venía ni un solo padre. Antes era una institución la cooperadora... ahora no existe más.

El noventa por ciento de los padres no mira el cuaderno, las tareas para el hogar desaparecieron.

Por momentos uno siente que no está dando clases.

Estos fragmentos muestran un paisaje doloroso. No es lineal. Muchas escuelas han pasado las tormentas en contextos más tranquilos o haciendo esfuerzos incalculables. Pero la mayoría ha vivido una gran transformación.

¿Qué pasó? Se metió adentro del sistema la desgarradora experiencia de una sociedad fragmentada. La desesperación, el abandono, el no saber dónde está uno parado en este mundo despiadado.

En las escuelas aumentaron exponencialmente los conflictos interpersonales. Todo se judicializa o retorna en señal de venganza agitando fantasmas y temores. La institución escolar ya no es un templo de reglas que escapan a ella. Cada escuela se define a sí misma en un cuerpo a cuerpo continuo, en las aulas y con las familias. Se ha terminado el resguardo institucional sistémico: cada uno por sí mismo y como puede contra todos los demás.

La enseñanza sufrió un golpe letal. El tiempo cíclico, la rutina, el programa, la secuencia didáctica se difuminaron en el aire.

Pasó a haber muchos alumnos con “presencia alternada”: están y no están. Los docentes faltan mucho más, agobiados por tanto desgaste emocional y tomados por nuevas enfermedades. La permanencia de un mismo docente con un mismo grupo de alumnos se volvió cada vez menos sólida. No se sabe qué pasará cada día.

Entonces el tiempo de enseñanza se fragmenta. Se usan actividades sueltas, dominan las fotocopias. Se deja de lado la guía curricular compartida por el sistema, se abandona un colectivo de prácticas guiadas por el Estado. Las aulas se cierran a sí mismas. Se discontinúan, se atrincheran. Ya no puede saberse dónde están los conocimientos que se supone hay que impartir.

Había una pregunta típica de pasillo entre docentes: “¿Por dónde vas?”. Refería al programa curricular, con cada eje de contenidos ubicable en el calendario escolar. Esa pregunta se ha ido retirando durante los últimos quince años. Los docentes temen que la respuesta del otro sea “no sé” o “por donde puedo”. Entonces callan. Y eso hace callar la pedagogía, abandonada a lo que cada uno pueda hacer en la intimidad de las aulas.

Empezamos entonces a descubrir el secreto de la caída de los aprendizajes: la discontinuidad.

¿Pasó esto mismo en el resto del país? No con tal magnitud. En buena medida es un problema de las grandes urbes y especialmente del gigantesco Gran Buenos Aires. Ejemplo de ello son algunos datos reveladores.

La provincia de Buenos Aires fue la que tuvo la mayor cantidad y proporción de alumnos que pasaron de escuelas públicas a privadas entre 2002 y 2010. Se fueron 100 mil alumnos de la escuela estatal. Al mismo tiempo, fue la provincia con mayor tasa de abandono en el nivel secundario de la década. En las pruebas de evaluación de la calidad que miden los aprendizajes de los alumnos pasó de ser la segunda provincia con mejores resultados del país en 1995 a ocupar el puesto 14° entre 24 en 2010.

Todo esto pasó pese a que tuvo más inversión y políticas educativas muy activas en la década del 2000. Pero lo social fue devastador. Nada pudo frenarlo.

Fue una espiral de declive que sumó las seis causas y las puso a trabajar en conjunto. Como dije, las cuatro fuerzas de fragmentación educativa fueron la del sistema federal, la reforma educativa de los noventa, la reforma curricular abstracta y la baja calidad de la formación docente potenciada por los bajos salarios. Esto ocurrió entre fines de los años ochenta y la crisis de 2002.

Las otras dos grandes causas, como vimos, fueron más profundas y estructurales: la larga marcha de la revolución cultural, que alteró la autoridad en las aulas, y la devastadora fragmentación social que vivió la Argentina. Todas esas causas se anudaron en las escuelas y se metieron en las aulas. Se potenciaron mutuamente. Fueron las fuerzas convergentes de la ruptura del orden escolar.

¿El resultado? Cada uno corre a donde puede. Las familias que tienen recursos se

van a colegios privados, donde al menos haya clases todos los días. Unos se alejan de los otros. En las escuelas públicas, la brecha social entre el turno mañana y el turno tarde se agigantó. Y entre escuelas hay cada vez más distancia social. Son las islas de un sistema que desapareció debajo de la tierra desbordante de su contexto.

El sueño de la integración social en la escuela pública se terminó. El resultado es abrumador para los docentes que quedaron en el frente de batalla. Sienten que el Estado y la sociedad los abandonó. Ellos son los que deben sostener los restos del sistema. Ellos viven la noche de la enseñanza.¹¹

EL LAZO INVISIBLE QUE HACÍA POSIBLE LA EDUCACIÓN

Cuando algo ya no está lo descubrimos. Cuando nos falta la salud la valoramos. Cuando alguien se fue más sentimos saber quién era para nosotros. Las cosas funcionan como fantasmas. Nos devuelven lo que eran cuando ya no están.

Eso es lo que pasó con el lazo invisible que hacía posible la educación. El lazo social. Podemos incluso verlo en la actualidad. Basta visitar escuelas de pueblos y compararlas con escuelas de urbes superpobladas marginales. En la provincia de Buenos Aires se abrió un surco entre el conurbano y el interior.

En los pueblos las cosas no han cambiado tanto. La gente se habla, hay algo que les permite un contacto. Una cierta dosis de confianza, de familiaridad cotidiana que se vive como un refugio.

En las urbes todo se ha modificado. La masificación, la migración constante, la vida ante desconocidos pone en cuestión permanente la identidad. Todo se sospecha, todos se cuidan de los demás. Se vive en tensión permanente. Incluso lugares concretos se “conurbanizan” cuando pasan cierto límite poblacional, cuando los desborda en algún punto la desigualdad, el delito y las redes del narcotráfico que chupan vidas enteras.

Las rutinas, los horarios, la mirada cómplice de la madre con la maestra, la devolución del cuaderno de comunicaciones, el pago de la cooperadora, la asistencia al acto, la sensación inevitable de que cada día hay clases. Todo se torna borroso cuando se rompe el lazo social.

Las vidas de las personas apesadas por el sentimiento de inseguridad, por la desesperada búsqueda de empleo en los noventa, por la hiperinflación antes y por la inflación reciente, por no saber si se llega a fin de mes. Todo se traslada a las más mínimas e invisibles rutinas de la educación.

Ahora descubrimos que las aulas estaban hechas de un material invisible: una dosis de confianza social, una dosis de previsibilidad.

Las escuelas perdieron la autoridad “pastoral” con la tercera revolución educativa. Ya no es palabra santa lo que dice el docente. Al mismo tiempo las escuelas perdieron el lazo social en las grandes urbes que atravesaron lo peor de las crisis y la debacle social entre fines de los ochenta y principios del dos mil.

Fue en la infancia que se vieron los rastros más crudos de este proceso. Crecieron los casos de abuso, violencia familiar, embarazos adolescentes, alcohol y drogas a edades más tempranas, la iniciación sexual como un acto cada vez más cercano a la infancia, la cantidad de padres encarcelados.

Entrevistando a docentes, me encontré con menciones constantes de casos individuales que les rompían el alma. Que los dejaban en penumbras. Sin respuestas. Casos que se hunden en la noche de las aulas. Chicos a los cuales tienen que ver todos los días sin saber cómo ayudarlos.

Conversando con los psicopedagogos y trabajadores de los gabinetes de las escuelas he sentido cómo todo se transformó. No es que estas cuestiones no existían antes, pero pasan mucho más desde los años noventa. Y no han cesado con la recuperación económica reciente. El trastorno de ansiedad se convirtió en una marca masiva de la infancia y la adolescencia. Quieren todo ya. Comen en cinco minutos, no soportan ningún vacío en el tiempo. Hay una trepidante agitación en sus corazones.

Algunos testimonios de los docentes que entrevisté revelan los efectos en las aulas de esta mutación en la vida emocional de la infancia y en sus miradas.

Tienen otra mirada los chicos, algunos te miran y te intimidan, es como una amenaza. Entre ellos todo el tiempo se acusan diciendo “éste me miró mal”. Hay mucha violencia contenida en la mirada.

A mí me pasa que los alumnos ya no me miran. Yo les digo todo el tiempo: “Yo necesito que ustedes me

miren”. Es que no hay contacto en la mirada. ¿Cómo das clase así?

Muchos chicos están ausentes dentro del aula, están pensando sólo en el comedor. Tienen la mirada perdida. Me dicen “seño, ¿cuánto falta para la comida?”.

Nunca nos pasó como pasa ahora que no puedas tocar cariñosamente a un alumno. Te dicen “a mí no me toqués, usted no es nadie”. Pasa incluso con los chicos más chicos, te deja desolada.

En muchos casos esta agitación de las vidas que llevan los chicos es malentendida por las escuelas. No caben en la norma pedagógica y tienden a ser sobre diagnosticados. Muchos profesionales incluso apelan directamente a la medicación, que en general no es la solución adecuada sino un postergar el tratamiento del problema o incrementarlo.

Hay chicos que están y no están en la escuela. Que cuando van a clases también están como ausentes. No se sabe por dónde viaja su mundo, su destino.

Entonces se nos revela la explicación de la caída de la calidad educativa. Ahora podemos mirarla, finalmente, a los ojos. Ahora podemos hacer sentido de la discontinuidad pedagógica, la dispersión curricular, la caída de la secuencia didáctica, la ruptura del sistema educativo. Cada escuela quedó atrapada en su territorio. Cada docente quedó magnetizado por lo que atravesaron las infancias negadas de sus alumnos. La pedagogía se hizo impotente, mostrando su liviana consistencia y la necesidad de ser repensada a fondo.

Ahora que se ha roto, podemos ver los efectos del lazo social en la escolarización. Los pequeños hábitos silenciosos y cotidianos se nos revelan cuando faltan. El llegar a horario todos los días a la escuela, el hacer los deberes en el hogar, el duplicar la autoridad escolar con el reto o el aplauso familiar.

Por eso se ha hecho tan duro el oficio de enseñar. Ésta es una docencia sin protección, sin techo, sin sistema, sin red. Es una docencia a cielo abierto.

Esto pasó en la Argentina mucho más que en el resto de América Latina, aunque lo vivieron también los márgenes de las grandes ciudades superpobladas y desiguales en toda la región. Vivir una caída en la pobreza es muy distinto que haber vivido la pobreza desde antes. El tiempo genera anticuerpos.

En nuestro país todo pasó muy de pronto en grandes crisis que rompieron la

mandíbula de la sociedad. Esa larga herencia pedagógica de alto nivel para la región se vio sacudida por golpes que no sabía bien de dónde venían y la pusieron contra las cuerdas.

En los años recientes comenzó una gran recuperación económica. Pero ¿qué cambió en el vientre de la sociedad, en las aulas, en el lazo social que hace posible la enseñanza escolar?

LA LENTA RECUPERACIÓN: LA EDUCACIÓN EN EL KIRCHNERISMO

¿Qué pasó en los años recientes con todo esto? ¿Cómo le fue a la educación con el kirchnerismo? ¿Qué tanto ayudó la mejora económica? ¿Hubo un cambio real en las políticas?

La recuperación iniciada en 2003 sólo pudo rearmar una parte de lo que se había desatado. Las condiciones materiales de vida mejoraron notablemente. El mayor efecto transformador fue el crecimiento del empleo y la salida de la pobreza de millones de personas. El número real es difícil de saber desde la alteración de las estadísticas del INDEC en 2007, pero con certeza alcanzó a quitar a un cuarto de la población total que estaba en la pobreza en 2003.

La extensión de la seguridad social a través del acceso masivo a la jubilación fue otro logro social transformador, que se extendió hasta llegar al más alto porcentaje de jubilados con ingresos garantizados por el Estado de la región. Lo mismo ocurrió con la Asignación Universal por Hijo, que se convirtió en el mayor programa de garantía social de América Latina.

Las desigualdades, si bien disminuyeron, no lo hicieron al mismo ritmo que creció la economía y el empleo. Allí había un núcleo duro, resistente al cambio. Los poderosos no perdieron posición. Mantuvieron la distancia.

En el terreno educativo también hubo grandes avances. Llegaron nuevas leyes que dieron más tranquilidad e intentaron rearmar un sistema nacional. Se sancionó la Ley de Educación Nacional de 2006, que dio vuelta la página de los años noventa.

Se trató de definir contenidos curriculares fundamentales para ayudar a los docentes en la práctica. Se recuperó la educación técnica con mucha inversión en

equipamiento. Se lanzó un Instituto Nacional de Formación Docente, tratando de unificar los dispares sistemas provinciales.

Y aumentó de manera impactante la inversión educativa. El gasto en educación pasó de representar el 4,1% del PBI en 2004 al 6,2% en 2010. En el ranking mundial de la inversión educativa que realiza la Unesco la Argentina pasó del puesto 81° al 19°.

¿Dónde fueron los recursos? ¿Llegaron a las escuelas? Sí. El salario real de los docentes (controlado por la inflación más creíble, no la del INDEC) mejoró casi un 50% frente a los años noventa.¹² Hubo más cargos de docentes de inglés, informática, educación artística, educación física, bibliotecarios, más libros, becas, computadoras y muchas otras cosas. Se crearon centenares de escuelas nuevas y se enviaron muchos recursos a las escuelas técnicas, a las rurales y a las más pobres en ámbitos urbanos.

Fue un período de recuperación, una etapa incremental. Se cubrieron urgencias, se saldaron grandes deudas con los docentes y con los alumnos. Sin tantos recursos nuevos quién sabe dónde estarían las escuelas hoy.

Pero no hubo grandes cambios. No hubo una “segunda etapa”. La primera etapa era evidente: la salida de la crisis de 2002 requería atacar las urgencias. Solucionar problemas de todo tipo. Pasada esa etapa, hacia mediados de la década, el enorme crecimiento de la inversión educativa no fue aprovechado para atacar a fondo el crítico diagnóstico del sistema desmembrado.

Esos mismos recursos podrían haber tenido un efecto mucho mayor si se hubiesen integrado en políticas. Todos los nuevos cargos que se crearon en las escuelas se hicieron en forma de goteo. En las aulas poco cambió. Su problema de raíz era la debacle social y la dispersión pedagógica.

Esos mismos cargos podrían haber formado parte de una gran política de ataque pedagógico a la pobreza. Por ejemplo, con una escuela de jornada extendida que transforme las condiciones de aprendizaje de los sectores excluidos. Eso no ocurrió en la gran mayoría de las inversiones educativas realizadas.

Hubo una excepción: Conectar Igualdad, el programa de entrega de una computadora por alumno para todas las escuelas secundarias públicas. Ése sí fue un

cambio. Potente e incierto. En los hogares fue una transformación necesaria porque ya es un piso básico de derechos tener computadora e internet.

En las escuelas hay muchas dudas y docentes perplejos. Pero las computadoras empujaron un gran proceso de capacitación, que de otra manera hubiese sido mucho más lento. Es difícil aprender ciertas cosas en teoría. Necesitamos que estén adelante de nosotros para aprenderlas en la práctica.

También empujó a la Argentina a un lugar nuevo: convertirse en un referente de contenidos educativos digitales. Con Educar, el portal educativo que reúne a gente muy talentosa, se está retomando un liderazgo educativo en la región del cual pocos han tomado nota. Es un gran paso. Es la recepción de la cuarta revolución educativa, la digital, en las escuelas. Es tomar el toro por las astas. No estar siempre a la defensiva en la educación.

¿Tuvo efectos todo esto: la recuperación económica y social sumada a la mayor oferta educativa y la mejora del salario?

Sí, tuvo algunos efectos. La calidad educativa mejoró. En las pruebas PISA y en las evaluaciones nacionales hubo algunos avances entre 2006 y 2002. Tienen lógica. La Argentina se había hundido en los resultados de las pruebas PISA entre 2000 y 2006, cuando pasamos la peor crisis de nuestra historia. ¿Cómo no iba a mejorar con la recuperación económica?

Pero todo esto no bastó. La mejora fue leve y estacional, recuperó lo perdido con la crisis de 2001, pero no fue más allá. La gran inversión educativa y las políticas incrementales no fueron suficientes para la magnitud de la fragmentación que había experimentado el sistema educativo.

Durante esta misma etapa hubo un gran pasaje de alumnos de escuelas públicas a privadas. Se fueron más de 200 mil alumnos de las escuelas primarias estatales. La dispersión siguió instalada: buena parte del sistema educativo permaneció atomizado. No hubo cambios reales en qué y cómo se enseña. El sistema permaneció roto por dentro, como la estructura social. Bombardeado desde los medios de comunicación y desde la cruda realidad de los territorios, las escuelas perdieron fuerzas.

Lo que se gestó en las mentes y en los corazones, en el vínculo social, no pudo

ser recuperado. Al ascenso abrupto del desempleo y la pobreza no le siguió un verdadero cambio de rumbo en el narcotráfico, el delito urbano y en su violencia. No se vislumbró salida para las adicciones y para la entrada en la larga noche de su efecto en las familias afectadas.

Incluso buena parte de las personas usaron la mejora de los ingresos para acentuar la distancia social. Refugiándose en sus hogares con nuevos electrodomésticos o pagando escuelas privadas para evitar al más pobre o para no perder días de clase en la escuela pública.

Quizá la lección sea que sin un sistema bien constituido la mayor inversión educativa cae en un vacío. Es el problema del enfoque de “regar y rezar”: mandar mucho al sistema sin saber qué efectos o usos produce. Sirve, es una gran ayuda, pero no remueve las causas, no cambia el destino. Sin políticas que entren como un río de sentido en las aulas, todos los esfuerzos se dispersan en el delta intransitable de las islas escolares.

El kirchnerismo ha vivido un conformismo educativo defensivo. Mientras sus detractores cargaron sobre la crisis de la educación pública, el gobierno defendió a rajatabla el aumento de la inversión educativa y las nuevas leyes. Fueron grandes pasos, subestimados por muchos.

¿Pero es esto a todo lo que se aspira? ¿Simplemente se espera que la mejora venga por sí sola? ¿Cuál es la hipótesis de cambio? ¿Qué se propone de aquí en más?

No se ven horizontes claros. Hay muchas cosas en marcha, pero lo que faltó en esta etapa reciente es ir más allá de los esfuerzos de los Ministerios de Educación. Lo que faltó fue una decisión política del más alto rango nacional y provincial. De la presidencia, de los gobernadores. Un convencimiento con rumbo para cambiar la educación.

- 3 Zamero, M. (2012), *La formación docente inicial como objeto de investigación*, INFD, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- 4 Rivas, A. (2004), *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*, Granica, Buenos Aires.
- 5 Cravino, M. C. (2008), *Los mil barrios (in)formales. Aportes para la construcción de un observatorio del hábitat popular del Área Metropolitana de Buenos Aires*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- 6 Auyero, J. y Berti, M. (2013), *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*, Katz, Buenos Aires.
- 7 Ahumada, G. y Cadenas, N. (2010), *Análisis de los factores de riesgo en los estudiantes de nivel medio*, Observatorio Argentino de Drogas, Buenos Aires.
- 8 Fundación Telefónica (2008), *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Ariel, Madrid. Sistema Nacional de Consumos Culturales (2004), *Consumos culturales 2004*, Secretaría de Medios de Comunicación, Presidencia de la Nación, Buenos Aires.
- 9 Hopenhayn, M. (2005), *América Latina desigual y descentrada*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- 10 Rivas, A. (2014), *La educación hoy en el Conurbano Bonaerense*, Aique, Buenos Aires.
- 11 La frase remite a un diagnóstico realizado en 1912 por Vergara, C. (2012), *Pedagogía y revolución*, Universidad Pedagógica de Buenos Aires, Buenos Aires.
- 12 Bezem, P., Mezzadra, F. y Rivas, A. (2012), *Informe final de monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo. Informe de Monitoreo y Evaluación*, Cippec, Buenos Aires.

III. ¿Cuáles son los rumbos en otras partes del mundo?

LOS CAMPEONES MUNDIALES DE LA EDUCACIÓN

Luego del diagnóstico, como en un acto reflejo, muchos se preguntarán: ¿qué debemos hacer? ¿Cómo se *soluciona* esto?

En nuestra ayuda viene la comparación de lo que han hecho otros sistemas educativos del mundo. La comparación es una bocanada de aire fresco. Nos hace salir de la inercia. Nos saca de una de las tantas jaulas de hierro en las cuales vivimos: la del pequeño mundo de experiencias personales que hemos pasado en las escuelas de nuestro país.

Al viajar arriesgamos todas nuestras ideas previas. Nos desconcertamos. Luego hay que unirlo todo para darle una trama. Como la que tejió Sarmiento cuando diseñó nuestro sistema educativo luego de viajar por las escuelas del mundo.

En la actualidad hay nuevos viajeros. No sólo van más rápido en avión. También tienen un campeonato mundial que les dice qué países hay que visitar, no porque parecen exitosos, sino porque tienen certificados que así lo demuestran.

Sí, la educación tiene desde hace poco más de una década su propia liga mundial. Nació en el año 2000, junto al nuevo milenio, y se llama PISA: el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos. PISA llevó a la educación a los titulares de los diarios en todos los países participantes.

PISA es la prueba de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se toma en todos los países más ricos del mundo y en algunos de los demás —como la Argentina— que participan voluntariamente. Se aplica a una muestra de alumnos de quince años de edad y mide sus competencias alcanzadas en áreas fundamentales: comprensión lectora, matemática y ciencias naturales.

Su objetivo es medir la competitividad económica futura de las naciones. En plena “sociedad del conocimiento”, los economistas coinciden en que la educación es más importante que nunca antes en el destino de los países. Por eso PISA es como

un gran adivino mundial: los adolescentes que más aprenden hoy serán los adultos que dominarán la economía del mañana.

Con PISA, dos preguntas comenzaron a ganar terreno: ¿quiénes son los campeones mundiales de la educación? ¿Cómo lo lograron?

Los casos destacados ya están bien claros. Finlandia, el país estelar de la educación, el mejor posicionado en las pruebas PISA en el comparativo global.¹³ Corea del Sur, que triunfa en matemáticas. Singapur, uno de los más arrolladores con su ritmo de mejora constante. La provincia de Ontario en Canadá, otro caso de moda durante la última década.

Varios investigadores han traído los secretos de estos y otros casos y los están desparramando por todas partes. Un informe de la consultora McKinsey intentó descifrar cómo habían logrado aumentar la calidad educativa los mejores del mundo.¹⁴ Se analizaron veinte sistemas educativos con logros crecientes medidos por las evaluaciones. Se entrevistó a decenas de especialistas de cada país y se clasificaron 575 intervenciones de política educativa para tratar de entender qué habían hecho los que más mejoraron. El resultado final fue revelador.

La primera conclusión fue que no todos hicieron lo mismo. Esto parece bastante obvio, pero contradice lo que muchos “recomendadores” profesionales de la educación venían diciendo. El pensamiento único no funciona para la educación. Quienes sugerían una única fórmula o receta quedaron en serios problemas de legitimidad luego de este informe.

¿Y qué hay que hacer? Según McKinsey, depende mucho del punto de partida de cada país. Cuatro grupos de países se diferencian en cómo mejoraron su calidad.

Las claves para los países con resultados más bajos que lograron pasar a resultados medios fueron cubrir las necesidades básicas de los alumnos y apoyar mucho la enseñanza de lengua y matemática con un currículum muy prescriptivo. Aquí las debilidades de los docentes fueron compensadas con un fuerte intervencionismo estatal, dando pautas muy claras y sencillas para la enseñanza y garantizando libros de texto para todos los alumnos.

Los que pasaron de resultados regulares a buenos comenzaron a medir la calidad educativa y a poner responsabilidad por los resultados en cada escuela. También

crearon mejores estructuras de financiamiento y desarrollaron nuevos modelos pedagógicos. Es decir, se permitieron comenzar a pensar junto a los docentes, no prescribir sobre ellos.

El tercer grupo es el que pasó de resultados buenos a muy buenos. Allí las reformas se centraron en desarrollar el liderazgo escolar y la carrera docente. El reclutamiento de los docentes pasó a ser un eje central, apostando a una profesión mejor paga y prestigiosa, con mejor formación y claros estándares profesionales, similares a la medicina y el derecho.

Finalmente, está el selecto grupo de los que llegaron al final del camino y pasaron de muy bueno a excelente. Allí las reformas fueron exactamente en la dirección contraria al primer grupo: del centro a las escuelas. Una vez desarrolladas amplias capacidades de los docentes se los liberó pedagógicamente. El Estado brindó grandes cuotas de autonomía escolar y favoreció la creación de redes de aprendizaje horizontales. Así se logró una interacción permanente de la innovación y experimentación de las escuelas. Estos casos envidiables son: Hong Kong desde 2000, Corea del Sur desde 1999, Sajonia desde 2006, Singapur desde 1999 y Ontario desde 2003.

El informe McKinsey nos enseña muchas cosas. Son lecciones valiosas. Pero cuidado con tomarlas al pie de la letra. Salen del fundamentalismo de la receta única a otro fundamentalismo: todos los que tienen “estos resultados” deben hacer “estas reformas”.

En realidad no es tan sencillo. Los comparativistas de la educación, los que han viajado y leído toda su vida sobre las escuelas del mundo, lo saben muy bien. Cada sistema educativo es un ecosistema cultural único. Un organismo vivo que se nutre de costumbres y tradiciones. Las recetas son peligrosas. Necesitamos visitar el mundo y conocer muy bien qué pasa en nuestros territorios, en nuestras escuelas. Vamos a los viajes para volver luego a casa.

FINLANDIA: EL SECRETO DE SUS OJOS PEDAGÓGICOS

Finlandia está entre los países con los resultados más altos tanto en calidad de los

aprendizajes como en equidad entre las escuelas. Es un verdadero “sistema” educativo: nadie se escapa adelante y nadie se queda atrás. Y todos aprenden.

¿Cuáles son sus secretos? ¿La clave está en la sociedad o en las reformas educativas? ¿Es la cultura? ¿Es la pedagogía? ¿Cuánto realmente podemos aprender de un país “campeón del mundo en la educación”?

Para contestar estas preguntas, unos dos mil investigadores viajan por año a Finlandia desde todas partes del mundo. Yo fui uno de esos viajeros en 2010. Ante la demanda, el país responde con un circuito de visitas guiadas a las escuelas. Cada año un grupo al azar de escuelas es elegido para recibir visitantes, el Estado paga los suplentes de los docentes que nos guían y cuentan sus secretos educativos. Toda una muestra de su capacidad de adaptación y organización ante lo que sucede.

Si uno quiere explicar el fenómeno de Finlandia hay que empezar por situarlo en el extraño reducto social de los países nórdicos. Allí domina hace décadas el capitalismo de mayor estado de bienestar que se conozca. Hay en este pequeño conjunto de países (Suecia, Noruega, Finlandia, Dinamarca) una aspiración a la igualdad, que brota del Estado y de los individuos. En Finlandia me impactó la escasa diferencia entre los barrios: no hay pobreza ni riqueza que sobresalgan.

Además Finlandia ha tenido una historia de guerras y ha sido colonizado tanto por los suecos como por los soviéticos, sus extraños vecinos. Algo único salió de esa cruz pedagógica: la didáctica blanda personalizada de los suecos y la didáctica dura, disciplinaria de los soviéticos y de las influencias alemanas.

Luego de la guerra por la independencia, el país tuvo una gran fuerza para salir adelante. Como no había casi ningún recurso natural, había que germinar las mentes y volcarse hacia un modelo basado en el desarrollo de la ciencia y la tecnología. La gran apuesta de la sociedad fue la educación. Y el camino fueron los docentes.¹⁵

Durante más de veinte años se trabajó en la transformación de su formación y reclutamiento. Se armó un sistema de formación universitaria, basada en la investigación permanente. Para ser docente se hizo necesario pasar un examen de ingreso a la universidad, cursar cinco años junto a otros científicos y hacer una maestría. Al final otro examen certifica todos los conocimientos.

Tan difícil como prestigiosa es la profesión docente en Finlandia. Sólo dos de

cada cien aspirantes llega a ser docentes. La docencia es la profesión más buscada del país para las mujeres y la segunda para los hombres (la primera es medicina). Cuando alguien en una reunión social dice que es docente, despierta inmediatamente la admiración del que escucha. Esta sensación se mete en todos los rincones de la sociedad.

El modelo educativo es una segunda explicación del suceso finlandés. Es un modelo de mucha fuerza de integración primero y mucha especialización después. La escuela común es larga y no diferencia a los alumnos. La secundaria superior (de 15 a 18 años) es no graduada y prepara para una extrema especialización posterior.

Si se anexa a este modelo una base social muy homogénea, tenemos la combinación ideal: igualdad e innovación. Todos son apoyados desde que nacen y la educación amplía al máximo sus posibilidades de acción individual, sin despegarlos nunca de la integración social. Así pueden especializarse sin que eso sea al costo de una gran desigualdad de ingresos.

Luego de nueve años (sin contar el jardín) se abren las carreras individuales que van a llevarlos a sus destinos laborales. Esos destinos no están digitados, o lo están mucho menos que en casi cualquier otro lugar del mundo. Pero sí están forjados duramente. Cada uno pondrá mucho esfuerzo en sacar las mejores notas en sus áreas, dar un examen final de secundaria y otro de entrada a la universidad. Llegan allí listos para una carrera de calidad y rigurosidad.

El modelo apoya una cultura basada en el esfuerzo y la igualdad. La diferencia salarial entre el trabajo manual y el intelectual es muy baja. Es una sociedad de igualdad de posiciones, no de oportunidades.

Esto es clave: no se trata de darles posibilidades a todos para que después les toque la lotería de la vida y algunos pocos puedan ser millonarios. Se trata de darles buenas posiciones a todos y que nunca nadie esté muy lejos de los demás. Por eso no hay ricos ni pobres. Nadie vive humillado. Pisar al otro no es la regla que domina las mentes de la sociedad.

Esto se traslada a las aulas. O viene de ellas. Es algo mutuo. Desde primer grado se atiende el ritmo de cada alumno, se protege a los más débiles, se crean los

vínculos de reciprocidad. En Finlandia no hay repetición de los alumnos. No existe en las mentes pedagógicas de los docentes.

Pero es más de fondo la respuesta. Lo que no existe es el sistema de fracaso individual que humilla a los alumnos. En cambio, la pedagogía es adaptable, cobra la forma de las necesidades de cada grupo y cada alumno. Es una pedagogía plástica, no un formato uniforme para todos.

Los docentes fueron creciendo en su formación a lo largo de las últimas tres décadas. Tanto que el Estado debió cambiar completamente su rol. Dio más libertad en los contenidos a enseñar, se eliminaron controles. Incluso desapareció la inspección escolar. ¡Todo el poder a los docentes!

Esto llevó tiempo. No fueron reformas de shock. La mejor formación fue preparando un docente autónomo, que lee permanentemente, que cambia de acuerdo con el contexto, que reflexiona, que dialoga con sus pares, que se cuestiona lo que hace, que busca, que innova.

La libertad estatal va de la mano de un control interno y social. Pregunté a un especialista qué pasaba si un docente hacía mal su trabajo y me dijo: “Primero está el control de sus colegas y después el de los padres; si un docente da malas clases se sabe”. Cuando pregunté por el ausentismo docente, dudó un momento y me dijo que no tenía respuesta porque directamente no era un problema.

En Finlandia no hay trucos ni atajos. Toda la educación es estatal. Apenas hay unas pocas escuelas privadas. No tienen pago por resultados, ni rankings de escuelas. Tienen un sistema que se apoya mutuamente. Que se apoya en la sociedad. Que se adapta pedagógicamente a lo que sea necesario para enseñar. Es un sistema que se hace a sí mismo.

A todos los que piensan que la educación se soluciona “saliendo del sistema”, les diría que visiten Finlandia. Es solamente a través de un sistema que podemos educar a todos. Un *sistema* porque la educación no empieza y termina en una escuela. La educación está en cada uno de nuestros docentes y en nuestras culturas, en cómo nos miramos unos a otros cada día.

LA VIDA VA A EXAMEN EN COREA DEL SUR

Hace algunas décadas en Corea del Sur había una expresión popular: *samdang sarak*. Su traducción era: “Se aprueba con tres horas de sueño, se reprueba con cuatro”. Años más tarde, en las pruebas PISA, Corea del Sur lideraba los rankings educativos junto con Finlandia. Sus alumnos lograban los mayores rendimientos del mundo.

Corea del Sur es una sociedad educativa. Como ninguna otra. La herencia de la cultura confuciana de respeto al maestro y de meritocracia extrema se unió a la sed de crecimiento económico de posguerra que puso a la educación en el centro de la apuesta estatal. El resultado fue una fiebre educativa incontenible.¹⁶

La clave de esa fiebre es lo que en Corea del Sur se denomina *sihom chiok*, el “infierno de los exámenes”. Cada familia coreana define su futuro en los exámenes. Su vida dependerá de ese resultado: qué estudiarán, qué posición social tendrán, qué prestigio, qué ingresos.

Por eso están dispuestos a todo por lograr las mejores notas. Los niños dedican su vida al estudio. El 90% de los alumnos asisten a academias particulares preparatorias para los exámenes. Un día corriente de un niño coreano se reparte en unas doce horas de estudio, en escuelas oficiales de jornada completa y en profesores particulares nocturnos.

Es una sociedad sin infancia. Sin tiempo. Sin respiro.

La preparación para los exámenes destroza los nervios. Crea conductas antisociales. Las encuestas indican que el 20% de los niños y jóvenes han contemplado la posibilidad del suicidio. Y la tasa de suicidio efectivo del país es la más alta del mundo. Entre los jóvenes de 15 a 24 años, el suicidio es la principal causa de muerte del país. El motivo principal es uno: el examen de ingreso a la universidad.

El *Suneung* es el examen que define quién entrará, qué carrera podrá estudiar y en qué universidad. Lo preparan especialistas incorruptibles del Instituto de Currículum y Evaluación. Para diseñar el examen cada año estos especialistas se encierran un mes en un hotel sin ventanas y ninguna posibilidad de comunicación

con el mundo exterior, para que nadie pueda copiar las preguntas.

El *Suneung* se toma el segundo jueves de noviembre, el día más importante de la vida de cualquier persona en Corea del Sur. Las calles se paralizan. Miles de familias pagan una custodia policial para asegurarse no llegar tarde. Los horarios de trabajo se cambian para que no haya ninguna congestión de tránsito. Los aviones no vuelan ese día para bajar la polución en el aire. Durante nueve horas cada alumno jugará a definir su destino, en el examen estandarizado más riguroso del mundo.

Como consecuencia de este modelo, Corea del Sur tiene uno de los sistemas educativos con mayor presupuesto. A la inversión estatal se suma la inmensa cantidad de recursos privados. Se calcula que el gasto privado en educación llega al 8% del PBI, mientras en países como la Argentina suma alrededor del 1%. Muchas familias se endeudan de por vida para pagar las academias particulares. En vez de pagar una hipoteca por una casa, invierten en pasar el examen de entrada a la universidad.

Este sistema educativo logra impactantes resultados, al igual que Finlandia. Pero Corea del Sur llega desde “el otro camino”. El camino del esfuerzo extremo. De resignarlo todo por la educación. De la inversión privada. De la competencia meritocrática total.

Es fabuloso que ambos países sean de los “mejores del mundo”. Nos muestra que no hay una única vía para lograr la calidad educativa. Y nos brinda lecciones sobre los caminos hacia los mejores resultados de aprendizajes medidos por las pruebas internacionales.

Cuando uno ve el ranking de PISA sólo ve resultados. Todo lo que parece valer es la posición, quién es el mejor, quién llega más alto. Corea del Sur está allá arriba de todos. Pero ¿cuál es el costo de su éxito? ¿Vale la pena resignar la infancia y la adolescencia? ¿No tener tiempo para dormir, para disfrutar la vida de mil formas que no sean la condena a preparar durante más de una década un examen que definirá su destino?

En los años recientes Corea del Sur ha intentado cambiar su modelo educativo. Su base memorística lo hace incompatible con la creatividad necesaria para

dominar la sociedad del conocimiento. Se han intentado abolir las academias privadas, incluso crear espacios recreativos en las escuelas.

Será un duro camino, porque los valores culturales están firmemente arraigados en la población. No es algo que un gobierno pueda modificar de un día para el otro.

Mientras tanto, Corea del Sur nos presta una lección invaluable de educación comparada. No todos los caminos al éxito son iguales. Y el “éxito” es algo relativo. Tiene costos. Se lleva infancias completas.

Por suerte existe Finlandia. Por suerte es posible ver que también un modelo de colaboración y creatividad, de personalización y humanización de la enseñanza, puede lograr los mejores resultados. El infierno de los exámenes no es el único camino.

ALLÁ LEJOS ESTÁ CUBA

El periodista Andrés Oppenheimer publicó un libro muy vendido sobre educación, titulado *Basta de historias*. Allí se proponía ilustrar a los gobiernos de la región, tildados como populistas, y decirles que miren a los mejores del mundo para hacer lo antes posible un gran cambio educativo.

Oppenheimer visitó varios países que tenían probadas muestras de alta calidad medida por las evaluaciones a los alumnos. Extrañamente omitió a uno. Al mejor de todos en América Latina. Justo donde hacía sus recomendaciones basadas en resultados, se olvidó de mirar al que mejores resultados tenía: Cuba.

Claro, no es extraño, teniendo en cuenta que Cuba destruiría buena parte de las recomendaciones de Oppenheimer. Y con ellas todo su libreto debería salir de una zona ideológica y entrar en el terreno de la rigurosidad, la complejidad y los dilemas de la verdadera búsqueda del cambio educativo. Ese terreno es el que me guía en el análisis de Cuba, una de las historias educativas más difíciles de contar.

Empecemos por los números. En 1997 la Unesco hizo la primera evaluación comparada de los aprendizajes en trece países de América Latina. Cuba tuvo resultados tan superiores a los demás países que se dudó si no habían manipulado las pruebas. La Unesco decidió tomarlas otra vez en una muestra de escuelas. Los

resultados fueron confirmados. En 2006 se volvió a medir la calidad, Cuba seguía allá arriba, muy lejos del resto de la región. Es el país con más altos y más equitativos aprendizajes de nuestro continente.

¿Cómo logró Cuba resultados educativos que sobrepasan incluso a muchos de los países más desarrollados del mundo?

Un investigador se hizo esta pregunta y viajó para contestarla. Martín Carnoy, especialista de la Universidad de Stanford, realizó el más interesante estudio sobre la educación latinoamericana de las últimas décadas.¹⁷ Visitó sistemáticamente las aulas de Brasil, Chile y Cuba. Analizó cómo daban clases los docentes y qué políticas se habían implementado. Miró con los ojos bien abiertos.

Se encontró en Cuba con clases mejor planificadas y ejecutadas. Docentes que sabían lo que hacían y lo hacían muy bien. La mayor respuesta, al igual que en Finlandia, era pedagógica.

Tres grandes factores explican los mejores resultados de Cuba. Primero y fundamental: tener un gran capital social estatal. Una responsabilidad social solidaria, confianza en el otro, lazos comunitarios potentes y pisos de derechos comunes garantizados por el Estado.

Lo segundo: en Cuba la formación docente está al servicio del aprendizaje de los alumnos. Carnoy encontró que en Brasil y Chile (al igual que en la Argentina) los docentes se forman en universidades o instituciones aisladas del sistema, que no están compenetradas con la realidad de las aulas donde darán clases los docentes. En Cuba se forman con los contenidos que tienen que enseñar cuando entran en las aulas. Todos saben qué y cómo enseñar. Llegan preparados.

Lo tercero: en Cuba se habla de pedagogía. Todo el tiempo. Una prueba de ello es la constante observación de clases por parte de los colegas docentes y directivos. Nadie está aislado en su aula. Se discuten casos de los alumnos, se buscan respuestas conjuntas, no se deja nunca a nadie solo. Ni a los docentes ni a los alumnos.

Hablar de pedagogía es preocuparse por si se aprende o no. Por las causas. Por las alternativas para lograrlo. Y así, con persistencia y mucho apoyo social, lo logran.

Hace unos quince años me tocó la suerte de visitar escuelas en distintas

localidades de Cuba. Las impresiones fueron sorprendentes: me encontré con otro mundo pedagógico y social. Lo que más me impactó fue el trato entre los alumnos. Recuerdo ver en los recreos y en las aulas que el paisaje era completamente distinto al que conocía en nuestras escuelas. No había agresiones. No había cargadas. No había alumnos débiles y humillados.

Recuerdo en un recreo haber visto a todos los chicos rodeando a un niño discapacitado en silla de ruedas, todos jugaban en torno a ese chico, plenamente integrado con sus compañeros. Quizás esto me haya impactado especialmente, porque cuando fui profesor de escuelas secundarias en la Argentina, tenía una alumna con leucemia que era discriminada todos los días por sus compañeros. Se quedaba cada recreo sola sentada en el aula haciendo tareas. Estaba abandonada socialmente.

Esto, que parece una simple anécdota, es quizás el eje más profundo de la explicación educativa de Cuba. Ser responsable, solidario, estudioso y patriota son rasgos extremadamente valorados en la vida de las aulas.

No sólo eso. Cada vez que llegábamos a una escuela de Cuba (éramos un grupo de docentes argentinos) nos recibían los alumnos con grandes discursos. En las aulas, los docentes les pedían que nos contaran qué tema estaban trabajando: cualquiera de ellos se paraba, inflaba el pecho y hablaba con un dominio de la oratoria, una seguridad y una templanza que jamás había visto en nuestras tierras.

En definitiva, el modelo cubano funciona como si no hubiese habido tercera revolución educativa —la revolución cultural que desató la ruptura del orden tradicional escolar—. Los docentes son respetados, lo que dicen es norma, el sistema funciona en todas sus piezas. Ese automatismo invisible y esencial del proceso educativo que sigue de un día al otro, en las mentes y en las aulas, es una realidad en Cuba.

Claro, yo veía la contracara. El sistema educativo era demasiado rígido. Aprendían ejercicios militares desde muy temprana edad. Había poco espacio para la libertad de pensamiento, la enseñanza era disciplinaria y la visión política era dogmática. Por ejemplo, Cuba es uno de los muy pocos países del mundo donde está prohibida la educación privada y el monopolio escolar se mantiene en manos

del Estado.

Si lo evaluamos como un “costo” a pagar para tener tanta solidaridad y autoestima, tanta integración y conocimientos de calidad, ¿vale la pena la ecuación? Creo que ésta es una pregunta imposible. Cambiar libertad por igualdad es un dilema que no debería ser respondido inclinándose a uno u otro lado. Hay muchas formas de converger ambas sendas. Eso es lo que este libro propone.

¿CÓMO ENTENDER A CHILE?

En 2006 ocurrieron dos cosas en paralelo: se tomaron las pruebas PISA por tercera vez y en Chile se hizo una encuesta nacional sobre la situación educativa. Sus resultados fueron exactamente opuestos. En las pruebas PISA, de los treinta y seis países que participaron en 2000 y 2006, Chile había sido el que más aumentó los resultados de aprendizaje de los alumnos. En la encuesta, la mayoría de la ciudadanía decía que la calidad había descendido estrepitosamente.¹⁸

Ese mismo año los estudiantes chilenos salieron a las calles. Fue revelador. Tomaron las escuelas. Se la llamó la “revuelta de los pingüinos” (porque su uniforme se parece al de un pingüino). De lo que pedían poco cambió. En 2011 todo estalló más fuerte y se abrió un nuevo gran debate nacional por la educación en Chile.

¿Qué pasaba en este país vecino con la educación? Durante los últimos quince años había incrementado sus resultados de calidad educativa y a la vez vivía la mayor crisis social de la educación. Los analistas internacionales que viajaban para verlo como un ejemplo se iban deslumbrados por las protestas, no por los logros.

¿Estaban las pruebas erradas? ¿Estaba la sociedad desquiciada? ¿Qué había pasado realmente?

La misión de este apartado es desentrañar el caso de Chile. Que nos sirva para no comprar ninguna polarización ideológica. Que nos levante la vara de las opiniones y nos obligue a entrar en profundidad antes de sentenciar. Que nos lleve a entender el cambio educativo con sensatez.

Empecemos por contar a Chile como una excepción en América Latina: su

sistema educativo sí fue reformado. Ocurrió en los años ochenta, en plena dictadura de Pinochet. Las recetas llegaron de los “Chicago boys”, como se los conocía a los economistas liberales que habían crecido a la sombra del premio Nobel Milton Friedman, en la Universidad de Chicago.

Friedman había postulado su solución a todos los problemas educativos en 1955: los *vouchers*. Era la teoría liberal pura.

La idea era muy simple: el Estado debía pasarle a cada familia un *voucher* (un cupón) con el monto de dinero que le costaba la educación pública por alumno. Cada familia debía usar ese cupón eligiendo la escuela que quisiese, pública o privada. Así se financiaría cada escuela, buscando clientes. Al mismo tiempo, las escuelas debían ser evaluadas y sus resultados debían ser públicos, conformando un ranking visible para todos.

El postulado era el siguiente: las familias elegirían a las escuelas con mejores resultados, que recibirían los *vouchers* y tendrían más recursos. En cambio las peores escuelas perderían alumnos y desaparecerían.

Libre mercado. Competencia perfecta. Con esa tremenda presión las escuelas querrían mejorar su calidad para sobrevivir. Los docentes saldrían corriendo a capacitarse, no faltarían nunca, se desvelarían para mejorar la enseñanza.

Chile fue el único país del mundo que implementó el modelo de manera casi perfecta. Fue durante una dictadura. La magnitud del cambio sacudió a las escuelas. De pronto las familias podían optar. El Estado le pagaba a la escuela que elegían por cada día de clase que asistía cada alumno. Un incentivo a la elección y a la permanencia en la escuela al mismo tiempo.

Se abrieron centenares de escuelas privadas que competían con las públicas y eran gratuitas a través de los *vouchers*. Se llamaban escuelas particulares subvencionadas. El efecto fue devastador para la escuela pública: de tener el 90% de los alumnos antes de la reforma para mediados de la década de 2000 habían pasado a atender a menos del 50%.

Cuando terminó la dictadura de Pinochet en 1990, el gobierno entrante de la Concertación comenzó una era de correcciones a la fe de mercado, pero sin abandonarla. El Estado compensó desigualdades e hizo nuevas reformas educativas.

Y se implementó el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, llamado Simce.

Todas las escuelas son evaluadas y sus resultados son públicos. Cada año salen junto a los diarios en un suplemento especial. Es el ranking completo donde figura cada escuela. ¡A comparar y elegir!

Tan importante es el Simce que todos viven bajo su sombra. Visité muchas escuelas en Chile en sucesivos viajes que realicé para distintas investigaciones y períodos de docencia universitaria. Cada vez que entraba en una escuela me asombraba que una de las primeras palabras que me decían los docentes era: “Somos una escuela con X resultado Simce”.

El universo de escuelas se dividió en tres mediante el Simce. Estaban las “escuelas de excelencia”, orgullosas con muy altos resultados. Las “escuelas focalizadas” eran las de bajos rendimientos, que recibían programas compensatorios estatales y muchos recursos para mejorar. Y las “escuelas autónomas”, las del medio, sin ayuda por los malos resultados ni premios por altos logros.

Pero entonces volvamos a nuestra pregunta. ¿Qué pasó en Chile? ¿Mejóro la calidad realmente? ¿O la sociedad percibía algo que las pruebas no mostraban? Y si mejoraron los resultados, ¿fue gracias a la fórmula de mercado educativo puro? ¿O fue por otros motivos?

Lo primero que debemos preguntarnos es qué miden las evaluaciones de la calidad, para saber de qué estamos hablando. Hay que ser cautos. Las pruebas reducen el aprendizaje a ciertas áreas, dejando de lado valiosos saberes no evaluados. Cuando son públicos los resultados y ponen mucha presión sobre las escuelas, se tiende a enseñar “para la prueba”.

¿Cómo sabemos realmente si Chile no enseña más para la prueba y eso hace que sus resultados aumenten, pero dejando de lado otros aprendizajes fundamentales no evaluados?

Las escuelas de jornada completa en Chile tienen este problema. Los docentes y alumnos se quejan porque están abrumados: a la mañana y a la tarde vuelven una y otra vez sobre lengua y matemática, porque eso es lo que toman las pruebas.

¿Cuántos otros saberes valiosos fueron sacrificados por esta presión?

Otro factor que explica una parte de los buenos resultados de Chile es la costumbre de las evaluaciones. Las pruebas estandarizadas tienen sus secretos, su rutina, su cultura. Después de mucho tomarlas se aprenden sus mecanismos. Se sabe cómo serán las preguntas, el ritual de ese día. Se hace una gimnasia que da mejores resultados. Se le da valor social y un peso que obliga a los alumnos a tomárselas seriamente.

Sólo para comparar basta decir que la Argentina, sin esta gimnasia, fue el país con mayor proporción de alumnos impuntuales en las pruebas PISA de 2006 y uno de los que tuvo más respuestas en blanco. Muchos alumnos ni veían el sentido de estar allí sentados dando una prueba que no sabían para qué era.

Las pruebas no son la verdad revelada, tienen muchas limitaciones. Pero algo nos dicen. No debemos guiarnos únicamente por sus resultados, pero tampoco podemos ignorarlos. Si en Chile indican una mejora de los aprendizajes, debemos preguntarnos: ¿cuáles fueron las causas?

Mi hipótesis es que las mejoras no se explican por el sistema de *vouchers*. Las investigaciones en Chile muestran que las familias no eligen las escuelas por los resultados Simce. Las eligen por su cercanía, por su fachada edilicia y por su composición social. La mayoría quiere mandar a sus hijos a escuelas de más prestigio, fama o mejor clase social. El marketing y el perfil de alumnos es más fuerte que la calidad educativa a la hora de elegir la escuela.

Además, el modelo de mercado con libre elección financiada por el Estado tiene un problema central: aumenta las desigualdades educativas. Las familias que tienen mayor capital cultural aprovechan más la libertad de elección. Tienen más tiempo y recursos para dedicarse a comparar escuelas y sacan ventaja de un sistema que da mucho poder a los padres.

En cambio, las mejoras de la calidad educativa en Chile se explican por otros factores, que nos prestan buenas lecciones.

Durante las dos décadas de la Concertación (1990-2009), Chile aumentó mucho la inversión educativa. Se apoyó con recursos y capacitación a las escuelas más pobres. Se hicieron reformas curriculares muy buenas y prácticas que llegaron a las

aulas. Y se amplió la oferta de escuelas de jornada completa hasta llegar a casi el 90% de los alumnos del país. Eso, más el efecto de presión por los resultados del Simce, son las grandes causas de la mejora, incluso a pesar del sistema de libre mercado.

Hubo políticas potentes que aprovecharon el aumento de la inversión educativa. La calidad mejoró. Pero la sociedad está pidiendo cambios educativos. No están conformes. En gran medida por las inmensas desigualdades y porque el acceso a las universidades es muy restrictivo y costoso. Y también porque en la sociedad se instaló una discusión educativa permanente, un hábito que hace falta en nuestras tierras.

¿DEBEMOS ESPERAR POR SUPERMAN?

Poco tiempo atrás se estrenó en los Estados Unidos una película titulada *Esperando por Superman*. Era una crítica devastadora del sistema educativo público norteamericano. Decía que era ultra burocrático, que no enseñaba nada, que los sindicatos hacían imposible echar a los malos docentes, que los alumnos tenían que pasar por la lotería del sorteo para llegar a las pocas buenas escuelas privadas gratuitas que iban a salvar su vida.

La metáfora era que los alumnos esperaban que los salvara Superman, porque no tenían esperanzas en las escuelas públicas. En México hicieron casi una copia con el mismo argumento. Se llamó *De panzazo*, que quiere decir pasar una prueba sin estudiar. Los alumnos estarían pasando de un año a otro sin aprender nada. El sistema sería un gran simulacro.

En las dos películas los docentes y sus sindicatos son el gran problema. Ambas tienen una agenda de soluciones concreta: incrementar la competencia entre las escuelas, evaluar y pagar a los docentes según sus resultados y aumentar la oferta de escuelas privadas. Es la agenda de mercado, de premios y castigos, de terminar con el “protectorado docente”.

¿Quién es Superman? Es el reformador que enfrenta a los sindicatos, que los doblega de una vez por todas. Es el docente que, liberado de las cadenas del Estado,

se pondría por fin a enseñar.

Esas películas expresan el deseo de muchos —especialmente del mundo económico— de hacer de la escuela finalmente algo más parecido a la dura realidad, donde los mejores triunfan. Son incontables los textos y los autores que defienden esta posición y tienen gran influencia en las políticas educativas. Proponen la fe de mercado para domar a la educación pública.

El problema de los que esperan por Superman es que aparecieron las pruebas PISA. Y los datos de PISA no dicen lo que muchos economistas esperaban.

Basta ver el caso de Finlandia para desmontar el sueño de la educación de “supermercado”. En Finlandia el 98% de las escuelas son públicas, extremadamente similares, sin competencia entre ellas, integradas, sin pago por resultados, sin evaluación de los docentes, sin resultados de las escuelas publicados en rankings. En Finlandia no hay rastros de Superman ni de la magia del mercado. Y Finlandia tiene excesivos niveles de equidad y calidad.

EL DESESPERADO INTENTO DE COMPRAR LOS APRENDIZAJES

En la desesperación hacemos cosas de las cuales nos arrepentimos. Dentro de un hogar podemos pedir disculpas. A nivel sistémico los efectos pueden ser incontrolables. Es la política educativa de la desesperación. Es una gran tentación ante el desconcierto del sistema tradicional: los alumnos no se interesan por nada. Ni siquiera les importa tener malas notas. ¿Qué hacer para que estudien de una vez?

La respuesta es sencilla: pagarles para que aprendan. Muchos lo están aplicando a escala masiva. El mayor programa en los Estados Unidos está financiado por una gran colecta a millonarios que realizó un profesor de economía de Harvard, Roland Fryer Jr., que juntó 6 millones de dólares y acordó con varios estados distintos incentivos monetarios para aprender.¹⁹

En Dallas las escuelas les pagan a los alumnos 2 dólares por cada libro que leen (deben pasar una prueba ante una computadora para demostrar que lo leyeron). En Nueva York se paga a los alumnos entre 25 y 50 dólares por aprobar las pruebas. En Washington fueron más allá: se paga por asistencia, buena conducta y cumplimiento

de los deberes. Un alumno muy aplicado puede juntar 100 dólares en dos semanas. En Chicago, se paga un diferencial por el puntaje obtenido en las pruebas, convirtiendo cada aprendizaje en un valor económico monetario.

Chile está yendo en la misma dirección. En 2013 el gobierno lanzó su “bono al logro escolar”: se pagará entre 60 y 100 dólares a cada alumno de sectores pobres que esté en el tercio de más altos resultados educativos medidos por las pruebas Simce.

No son los únicos países donde esta tendencia crece. Sin ir más lejos, la provincia de San Luis en la Argentina aplicó en 2011 un sistema de pago a los alumnos por rendimiento. Se trata de un pago con estampitas que tienen un valor en dólares y pueden cobrarse cuando se termina de cursar la secundaria. En San Luis, un alumno cobra 50 dólares por pasar cada grado de la primaria, 100 dólares por cada año de la secundaria y una suntuosa suma de 400 dólares para el que finaliza la secundaria.

Esto implica, por ejemplo, que cada alumno que repite, además de sufrir la humillación que eso implica, no “cobra” el año cursado. Un efecto inevitable es la expansión de las desigualdades sociales. Dado que el pago se basa en un criterio meritocrático, se beneficia no sólo a aquellos que hacen el mayor esfuerzo sino a quienes tienen las mejores condiciones educativas: los que tienen capital cultural en el hogar, los que pueden comprar libros o pagar profesores particulares.

La idea de pagar para que aprendan es tentadora. Junta la doctrina utilitaria extrema de los incentivos económicos como único motivador de la conducta humana con la filosofía meritocrática de que cada uno vale por su esfuerzo y su talento.

Para entenderla se pueden leer y ver las clases de Michael Sandel, uno de nuestros mayores pedagogos de la justicia. Enseña en Harvard, como Roland Fryer, pero no piensa como él. Su libro, *Lo que el dinero no puede comprar* es una respuesta devastadora a la doctrina de la mercantilización creciente de nuestras vidas.²⁰

Lo que Sandel dice es algo que sabemos como padres cuando educamos en el premio y el castigo sin que nuestros hijos puedan comprender ciertos valores en sí mismos, como la bondad y la justicia. Mucho más cuando esos premios y castigos son monetarios. Sólo se aprende una regla en este sistema: nada tiene valor

intrínseco, únicamente el dinero.

Cuando caminamos en esa dirección durante un largo trayecto de nuestras vidas perdemos el sentido de lo que nos pagaban por hacer. ¿Si leer libros está asociado a un pago monetario, no sentiremos una repulsión a hacerlo gratuitamente el resto de nuestras vidas? ¿Por qué leer si ya no me pagan?

Lo desolador del ejemplo de San Luis no es la política en sí, repudiable desde una perspectiva educativa, sino que tenga numerosos adeptos en las familias. Una encuesta del Diario Cuyo On Line indicaba que el 54% de las personas estaba de acuerdo con la medida.

No debe sorprendernos. Otras formas de premios y castigos paradójicos habitan las aulas desde hace siglos. ¿Cuántas veces hemos visto (o padecido) el castigo de tener que estudiar extra por habernos portado mal? En nuestras casas y aulas se ha castigado incontables veces con el estudio. ¿Qué esperábamos de ese procedimiento? ¿Amor a los libros? ¿Pasión por el conocimiento?

Quizás son esos mismos padres y gobernantes educados en una denigración del aprendizaje por sí mismo los que estén desesperadamente buscando una forma de sentar a sus hijos a estudiar. Pagarles es el fin de todos los demás caminos. Y el inicio de un futuro desolador.

¿SÓLO APRENDEN LAS CULTURAS DISCIPLINARIAS?

Si miramos un poco más allá de Superman y los desesperados intentos de mercantilización, podemos seguir otra teoría, otra cosmovisión educativa. ¿Qué tienen en común Finlandia, Singapur, Corea del Sur, Shangai y Cuba? Dos cosas: todos logran los mejores resultados del mundo y todos tienen pedagogías disciplinarias.

Además de una educación centralizada y estatal, estos países comparten ciertos elementos de una cultura pedagógica disciplinaria. Finlandia mucho menos que los demás, pero no podemos olvidar sus herencias pedagógicas soviéticas y alemanas. Menos aún su tradición religiosa calvinista, que se traduce en una constante pulsión social por el cumplimiento del deber.

Cuba también está fuertemente atravesado por una disciplina de Estado: en la escuela todos cumplen con lo que se espera de ellos. Los países asiáticos tienen una poderosa inscripción del respeto por la autoridad docente. El aula es todavía un reducto sagrado donde se hace lo que se dice. Y la sociedad es una caja de resonancia, donde triunfan los más laboriosos, los más aplicados, los que tuvieron disciplina para el aprendizaje.

¿Será entonces que ésta es la gran explicación de la calidad educativa? ¿La cultura disciplinaria es el secreto?

El mayor estudio comparado de la enseñanza que se ha realizado llegó en parte a esta conclusión. Robin Alexander, un gran investigador, visitó durante años las aulas de cinco países: Rusia, Estados Unidos, India, Inglaterra y Francia.²¹ Lo vio todo. Y entre sus conclusiones advirtió que la cultura rigurosa y los métodos tradicionales de Rusia y en parte Francia tenían más resultado que las pedagogías abiertas y participativas anglosajonas.

¿Entonces es así de simple? No tanto. Alexander vio algo mucho más fundamental. Vio que las pedagogías están amalgamadas con las culturas. Es decir que cada país tiene su ecología pedagógica, con herencias y cambios, pero muy difícil de reformar con soluciones externas.

Así lo decía un viejo comparativista de la educación, llamado Michael Sadler, hace más de un siglo:

No podemos olvidar que las cuestiones fuera de las escuelas importan más que las cuestiones dentro de ellas, e incluso gobiernan e interpretan las cuestiones internas. No podemos pasear por los sistemas educativos del mundo, como un niño en un parque, y agarrar una flor de un arbusto, hojas de otro y suponer que si las pegamos en el suelo de nuestro hogar vamos a lograr una planta con vida. Un sistema nacional es un organismo vivo, es el resultado de luchas olvidadas y de batallas de larga data. Tiene en su interior algunos de los secretos mejor guardados de la vida de una Nación.

Mirar a los campeones mundiales de la educación y querer copiarlos es un error. No funcionará. Finlandia no es la Argentina. Si no sabemos cómo juegan la cultura protestante, la base social igualitaria, la confianza entre las personas y otras muchas cuestiones, cuando traigamos sus soluciones tendremos una gran frustración.

¿Qué pasaría si pudiésemos medir la felicidad de los niños coreanos, en paralelo

a sus aprendizajes? ¿O la sensación de libertad de un niño en Shanghai u otro en Cuba? ¿O no nos interesa la felicidad, la libertad y tantas otras cosas que pasan o no en las escuelas? ¿Es que sólo nos interesa el recorte parcial que hace PISA de lo que esperamos de la educación?

Quizá prefiramos vivir en sociedades donde prima la alegría en las aulas, la inventiva, la participación democrática, las artes, o una combinación extraña de todo ello. Lo que mide PISA es sólo una parte del territorio educativo. Es fundamental, pero a veces nos hace olvidar la compleja tarea de educar a una persona y a una sociedad.

No hay un único camino. Hay guías, indicadores, lecciones comparadas. Lo demás depende de las convicciones que estemos dispuestos a defender.

NI SUPER-MERCADO NI SUMISIÓN: APRENDEN LAS CULTURAS IGUALITARIAS

Sería terrible descubrir que un sistema educativo de mercado produce buenos resultados. Que la competencia entre escuelas y docentes y los incentivos monetarios hacen enseñar y aprender mejor. Sería como descubrir que la educación puede ser algo desalmado, un todos contra todos. ¿Puede nacer la pasión por el aprendizaje en un sistema desalmado?

Por suerte las pruebas PISA dicen que la competencia de mercado no da los resultados soñados por sus entusiastas defensores. Pero sí funcionan los sistemas disciplinarios donde los niños se pasan el día entero estudiando para la prueba, sin infancia, sin juego, sin vida. También esos sistemas son desalmados, como el caso de Corea del Sur. Y tienen buenos resultados.

¿Queremos esa vida para nuestros alumnos?

Pero PISA dice algo más. No sólo indica que ciertos países con culturas disciplinarias tienen altos logros de aprendizaje, sus informes también muestran que los países con resultados más equitativos son los que en promedio tienen mejor calidad educativa. A mayor igualdad de los resultados mayor calidad de los aprendizajes.

Tiene cierta lógica: indica que los verdaderos *sistemas* educativos son los que enseñan. “Sistemas” porque todas sus escuelas están integradas, brindan pisos comunes, tienen reglas claras compartidas, no es una lotería la escuela donde le toca ir a cada alumno.

Dentro de un *sistema* cada escuela es una garantía. Por eso los países con resultados más equitativos en las pruebas (donde las mejores escuelas no se distinguen tanto de las peores) son los que tienen a su vez los más altos resultados globales.

La integración y la equidad están estrechamente asociadas con la mayor potencia de los aprendizajes. Estos hallazgos son consistentes con los estudios comparados más rigurosos sobre los países con mejores niveles de vida de sus habitantes. Un brillante investigador inglés, Richard Wilkinson, así lo demuestra.²²

Sus investigaciones prueban que entre todos los países desarrollados, los más igualitarios son los que garantizan mejor vida a sus habitantes. ¿Qué quiere decir mejor vida? Mejor salud, más años de vida; menor obesidad; más bajas tasas de delincuencia, adicciones y abusos sexuales; menos cárceles, violencia y conflictividad social; más confianza entre las personas. Y más variedad de opciones en la vida: en los países igualitarios el origen social de los padres determina menos el destino de los hijos.

Todos estos indicadores son ampliamente superiores en los países igualitarios que, a similar nivel de riqueza, en los desiguales. La correlación es muy alta en todas las variables mencionadas en los países desarrollados. En cambio, ¡no hay ninguna correlación con la riqueza de los países!

Por ejemplo: los Estados Unidos son el país más rico del mundo y en estos indicadores le va mucho peor que a Finlandia, mucho menos rico pero con vidas más sanas, largas y dignas. La lección es: una vez alcanzado un piso de riqueza, la igualdad es lo que más peso tiene en el bienestar. En cuanto a la educación, pasa exactamente lo mismo. Son los países con estructuras sociales más igualitarias los que tienen mejor calidad educativa.

Pero este razonamiento es demasiado lineal. Falta algo más. Falta la pedagogía. Una investigación realizada por especialistas franceses ha obtenido hallazgos

fundamentales.²³ Usando las bases de datos de las pruebas PISA, encontraron que no sólo la igualdad social favorece los aprendizajes, sino especialmente el modelo educativo de cada país.

Por ejemplo, hay países como Alemania que tienen resultados educativos mucho más desiguales a los de su sociedad. En cambio, hay países como Finlandia que además de ser muy igualitarios en su sociedad, tienen modelos educativos con resultados todavía más igualitarios: sus escuelas reducen la desigualdad social. Y encima logran muy alta calidad en los aprendizajes.

¿Cuál es el secreto, entonces?

Otra investigación analizó los modelos educativos de diversos países del mundo.²⁴ Se preguntó cómo dividen a los alumnos dentro del sistema y cómo enseñan los docentes. Comparó el modelo germano, el anglosajón, el latino y el nórdico. Cuatro formas de educar a la sociedad.

Encontró dos rasgos distintivos del modelo dominante en los países nórdicos europeos: la integración y la personalización de la enseñanza. Todos estudian en escuelas comunes hasta muy alta edad y la pedagogía se centra en el individuo.

Igualdad y autonomía combinadas. Integración social y fomento de la creatividad personal, no como opuestos, sino como pedagogía. Esto es lo que ocurre en Finlandia.

El secreto no está en los extremos, está en los sabores que se mezclan, en la combinación invisible entre el valor asignado al aprendizaje basado en el estudio y la justicia social que promueve la idea de igualdad. Un aliento mutuo entre el modelo pedagógico y el modelo de sociedad.

Entonces descubrimos de qué material secreto está hecha la enseñanza al nivel de un *sistema* educativo. El secreto es poder ver al otro como un sujeto, reconocer su rostro, su escucha, su palabra. No alcanza con el pago por resultados o el libre mercado. O con la sumisión y el temor de los alumnos.

La sociedad de los iguales, que existe en un alto grado en los países nórdicos, alimenta una secreta conspiración pedagógica. Hace a todos educables. No deja a nadie atrás.

La sociedad de los iguales es una sociedad pedagógica. El aprendizaje se respira

más allá de las aulas. En las calles, en los hogares, en la intimidad de las conciencias. Se siente una parte de algo digno. Su libertad está construida sobre la base de la igualdad.

Por eso las pruebas PISA nos han legado un regalo fantástico. Nos han mostrado que ese modelo educativo no sólo es ético, no sólo es más igualitario, sino que funciona y genera tantos o más aprendizajes que los demás. PISA muestra que es posible defender convicciones educativas, respetar las infancias y lograr aprendizajes valiosos medidos por las más rigurosas evaluaciones de la calidad.

No es el vértigo ni el dinero lo que educa. Es el sentido de propiedad sobre los conocimientos que nos da el sentirnos dueños de nosotros mismos. ¿Y quiénes pueden sentirse más dueños de sí mismos que aquellos que viven en la condición de dignidad que brinda la igualdad?

13 Finlandia lideró los rankings de calidad educativa de PISA entre 2000 y 2009. En 2012 bajó un par de escalones, especialmente en matemáticas, pero se mantuvo entre los tres mejores países participantes en lengua y ciencias, y sus resultados fueron los segundos más equitativos de los 65 países participantes.

14 Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2012), *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*, McKinsey & Company, PREAL, Washington DC.

15 Sahlberg, P. (2013), *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?*, Paidós, Buenos Aires.

16 Seth, M. (2007), *Fiebre educativa. Sociedad, política y el anhelo de conocimiento en Corea del Sur*, Prometeo, Buenos Aires.

17 Carnoy, M. (2007), *Cuba's academic advantage. Why students in Cuba do better in school*, Stanford University Press, Stanford.

18 CIDE y Universidad Alberto Hurtado (2010), *VIII Encuesta a actores del sistema educativo*, CIDE y UAH, Santiago de Chile.

19 "Should kids be bribed to do well in schools", *Time Magazine*, edición del 8/4/2010.

20 Sandel, M. (2013), *Lo que el dinero no puede comprar*, Debate, Buenos Aires.

21 Alexander, R. (2000), *Culture and pedagogy. International comparisons in primary education*, Blackwell, Oxford.

22 Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009), *The spirit level. Why most equal societies almost Always do better*, Bloomsbury Press, Nueva York.

23 Dubet, F., Duru-Bellat, M. y Vérolet, A. (2010), *Les sociétés et leurs écoles. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Seuil, París.

24 Mons, N. (2008), *Les nouvelles politiques éducatives*, PUF, Paris.

IV. Las seis batallas invisibles de la educación argentina

Lo esencial es invisible a los ojos. Así como el lazo social que se derrumbó era esencial para enseñar, hay muchas otras cosas invisibles en la educación.

Las lecciones del mundo nos prestan más ojos y más caminos. Pero no bastan. Necesitamos una comprensión más concreta de lo que obstruye el avance de la educación en la Argentina. Las grandes batallas, los grandes obstáculos.

Este capítulo es como un par de anteojos infrarrojos para andar en la noche de la educación. Para descubrir qué pasa cuando nadie mira. Para descifrar misterios desconocidos o poco discutidos. Misterios que surcan las aulas, dejan rastros, marcan a nuestros alumnos. Misterios que anulan las posibilidades de enseñar, aprender y pensar.

Algunos obstáculos están enquistados todavía dentro del sistema educativo. Otros vienen de afuera y se mezclan con la vida en las aulas.

Veremos seis de ellos: 1) el virus de la exclusión educativa, 2) la concepción simplificada de la meritocracia educativa, 3) una causa oculta de las extremas desigualdades educativas entre las provincias, 4) el injusto sistema que recauda los impuestos para financiar la educación, 5) las formas de discriminación sutiles que marcan la vida de los alumnos, 6) el formato tradicional de enseñanza, rutinario y lejano a la pasión por el conocimiento.

La ilusión de este capítulo es que esas gafas sirvan para ver y desactivar obstáculos educativos. Que esos obstáculos sean invisibles los hace especialmente sensibles a la luz. Los animales de la noche de la enseñanza no quieren aparecer en el día de las respuestas políticas, sociales y pedagógicas. Toman fuerza en su imperceptible constancia. Pero ¿qué pasaría si nos sumamos en la noche a combatirlos?

EL VIRUS DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

¿Qué pasaría si cientos de miles de personas con capacidad de juicio e influencia profunda en millones de vidas confiaran plenamente en los más débiles, en los excluidos, en los tímidos, en los invisibilizados? ¿Qué pasaría si todos los docentes confiaran ciegamente en cada uno de sus alumnos? Se produciría una revolución educativa. Y, como consecuencia, una revolución social.

El primer gran obstáculo de la transformación educativa es un virus o algo que se comporta como un virus. Dos rasgos caracterizan a un virus: su contagio sutil e invisible y su capacidad de mutar y adaptarse.

La exclusión educativa es un virus. El más potente quizá del planeta si consideramos sus devastadores efectos en la vida futura de millones de personas.

Comencemos por las evidencias. Muchos han estudiado este virus y sabemos cada vez más sobre sus orígenes y sus formas de expansión y reproducción masiva. Diversas investigaciones basadas en evaluaciones de alumnos demuestran que el condicionante social y económico externo a la educación es un factor clave. En promedio, los alumnos más pobres logran aprendizajes de más baja calidad.

Pero hay que hacer dos grandes salvedades. Primero: no todos los sistemas educativos reproducen sus desigualdades sociales con la misma fuerza. Segundo: la variación entre las escuelas es enorme y existen numerosos casos donde incluso se logran revertir las condiciones sociales adversas con altos logros de aprendizaje. El fracaso escolar no es un destino.

Entonces, ¿por qué las escuelas no logran enseñar a todos aprendizajes comunes? ¿Por qué los más pobres aprenden menos, repiten más y abandonan antes?

Algunos quisieron responder estas preguntas con falsos postulados científicos. Su argumento era que las personas tenían distintas condiciones de aprendizaje según su raza, su color de piel, su lugar de nacimiento. Habría “capaces” e “incapaces”, y serían detectables con pruebas preventivas o tests de inteligencia. Uno podría incluso advertirlo bien temprano y evitar que vayan a la misma escuela, a la misma aula. Evitar el contagio que producía la “manzana podrida”.

Podemos llamar a este argumento la teoría genética de la educabilidad, derivada del darwinismo social. Tuvo éxito cuando se fundó el sistema educativo argentino. Algunos decían que el tamaño de la cabeza, la forma de la nariz o de las orejas

predecían qué tanto podía aprender un niño.

Esa teoría es en realidad parte del virus de la exclusión educativa. ¿Por qué? Porque sus postulados se expandieron en las creencias pedagógicas de muchos docentes. Para muchos pareciera una evidencia que hay alumnos más o menos capaces. Y que poco se puede hacer con eso. Es su destino.

Esta concepción es errada. Pero, sobre todo, es contagiosa. Como un virus.

Numerosas investigaciones lo han demostrado. Algunos llamaron a esta concepción el “efecto pigmalión” o la “profecía autocumplida”. El alumno se convierte en lo que se espera sea su único destino. De tanto ver y tratar a un alumno como “incapaz” se le destruye su autoestima y se lo vuelve incapaz. Es un proceso sutil que puede durar años. Produce la exclusión pedagógica de los alumnos.

La investigadora Carina Kaplan pasó años estudiando las concepciones de los docentes sobre sus alumnos en la Argentina.²⁵ Demostró que muchos docentes —no todos, claro— tienen una idea de que la inteligencia es algo que se tiene o no se tiene, como si fuese inmodificable.

El virus de la exclusión es poderoso porque es sutil, como dije. No notamos cuándo lo estamos transmitiendo. Sin darse cuenta, muchos docentes están juzgando la gestualidad del alumno, su mirada, su vestimenta, sus padres. Y en base a eso hacen un juicio sobre sus capacidades. Una condena social, más que un juicio.

El efecto pigmalión en las aulas es contundente. Un experimento en los Estados Unidos lo devela.²⁶ Una maestra les dijo a sus alumnos que estaba demostrado que los de ojos azules eran más inteligentes que los de ojos oscuros. A continuación comenzó a prestarles más atención y a exaltar las capacidades de los niños de ojos azules. Inmediatamente sus rendimientos comenzaron a cambiar. Los chicos de ojos azules aprendían más. Los de ojos oscuros se tornaron sumisos, tímidos y sus notas bajaron de forma notable.

Luego, la maestra les dijo que había cometido un error y que en realidad era al revés, que los de ojos oscuros eran los más inteligentes. Entonces abruptamente los rendimientos se invirtieron.

Este experimento demuestra que los ambientes estimulantes, que crean confianza en el aprendizaje de los alumnos son vitales para aprender. Cuando los alumnos se

sienten contentos y protegidos sus cerebros liberan dopamina, un químico que ayuda a la memoria, la atención y la capacidad de resolución de problemas. Es la base de la confianza pedagógica. Cuando se sienten amenazados o incapaces, los cerebros son invadidos por una hormona que inhibe el pensamiento y la memoria.

Sí, lo que piensan los docentes de sus alumnos tiene efectos concretos sobre ellos, sus cerebros y sus aprendizajes.

Pero no es sólo a través de las concepciones docentes que se contagia el virus de la exclusión educativa. También se contagia por medio de los sistemas educativos. Nuestros modelos de organización de la enseñanza son como ecologías. Algunos países logran ecologías integradoras. Otros tienen dentro los gérmenes de la exclusión y ni siquiera lo saben.

Un gran sociólogo inglés, Basil Bernstein, observó la interacción en las aulas durante años.²⁷ Y mostró que los docentes enseñaban para las clases medias. La forma de hablar, de relacionarse, los mismos contenidos reflejaban a los hogares acomodados. Esto producía una exclusión invisible de quienes no “perteneían” a ese espacio.

Otro problema era que la escuela confiaba una parte de su trabajo a los hogares. Entonces sacaban ventaja quienes tenían padres más instruidos para ayudarlos con los deberes, más libros en el hogar o espacio y tiempo para hacer tareas extraescolares y estudiar para las pruebas.

Entonces vemos que el virus de la exclusión educativa tiene varios componentes. Primero, las concepciones erradas de los docentes sobre las capacidades supuestamente innatas que condenan a sus alumnos a una profecía de fracaso autocumplida. Segundo, la organización de un sistema educativo que no reconoce la experiencia de los sectores populares. Tercero, un modelo que se apoya en el hogar para poder enseñar, reproduciendo como un espejo las diferencias económicas, sociales y simbólicas previas.

A esto debemos sumar que quienes tienen más recursos pueden pagar escuelas privadas. O acceder a las escuelas públicas o privadas que discriminan en la inscripción a los más pobres. Es decir, ampliar por sus propios medios económicos las diferencias.

El virus muta sus formas. Ataca a los débiles, a los tímidos, a los más vulnerables. Les limita su futuro. A veces a la más temprana edad, desde el jardín de infantes. Allí es donde más duele: las heridas en la autoestima de los niños tienen una proyección incalculable.

¿Cómo es que este sistema, que supuestamente se creó para defender sus derechos, en realidad está destinándolos desde los cuatro o cinco años a aprender menos, a sentirse menos, a valer menos en la sociedad?

Allí está naciendo la desigualdad social. Allí está germinando un gran “efecto mariposa”, que terminará con sectores excluidos, en trabajos precarios, reclusos en asentamientos, desintegrados, desprotegidos, atragantados con las pantallas que les muestran la riqueza del otro lado del río.

¿Qué podemos hacer? Una revolución silenciosa y constante. Hay una vacuna antivirus. Se aplica leyendo a los mejores sociólogos y pedagogos. Se aplica cuando un docente mira los rostros de todos sus alumnos y ve en ellos puro potencial. Se aplica cuando se forma equipo en la escuela, se crean grupos de estudio, de reflexión pedagógica, de capacitación en servicio.

Para comenzar uno debería hacerse siempre dos preguntas: ¿soy un docente que reduce, no toca o extiende las desigualdades sociales de mis alumnos? ¿Creo realmente en todos ellos?

De estas preguntas nacen pedagogías revolucionarias. Una buena noticia es que las pedagogías revolucionarias también son contagiosas. Una vez desatadas no se pueden controlar. En muchas escuelas ya están en marcha hace años. Son fabulosas. Cambian vidas. Abren destinos. Rompen cadenas.

La educación por sí sola no puede cambiar la sociedad. Las fuerzas de las desigualdades son inmensas. Pero se puede interrumpirlas, desnudarlas, combatir las. La educación puede inquietar a la sociedad si cada docente cree en cada uno de sus alumnos y adapta su pedagogía para potenciarlos.

EL MÉRITO ESCONDE TODAS NUESTRAS FANTASÍAS

Tenemos que remover de la educación obligatoria la falsa idea de la meritocracia

como el criterio central de definición del futuro de cada alumno. Éste es el segundo gran obstáculo invisible de la educación.

El virus de la exclusión educativa es potente y se adapta. Muta. La meritocracia como criterio dominante es una cepa letal del virus. Pero como otros anticuerpos fundamentales de nuestro organismo, no podemos ni debemos eliminarla. Debemos ponerla en su lugar, supeditarla a otros criterios, no dejar que defina las vidas a una temprana edad y usarla para dar fuerzas a nuestros alumnos.

La meritocracia asume que los logros educativos son responsabilidad de los esfuerzos y los talentos de cada alumno. Por lo tanto, tiene un modelo perfecto de sistema educativo: la igualdad de oportunidades.

¿Cuántas veces hemos escuchado la frase: “Hay que dar igualdad de oportunidades educativas a todos”? Esa frase lleva el virus. Es portadora de la exclusión educativa. Aunque no lo sepa. Pese a sus buenas intenciones.

El modelo perfecto de la meritocracia es que todos entren en la escuela, que la escuela sea igual para todos y que gane el mejor.²⁸ La escuela no discrimina, el profesor es riguroso y justo, no beneficia a nadie por el color de piel, la historia familiar o la cuota que paga. Toma los exámenes ciego, como la imagen de la justicia con los ojos vendados. El que pasa lo merece. Nadie lo ayudó, nadie lo perjudicó. Se lo ganó, tuvo su oportunidad exactamente igual a los demás.

¡Qué simple y poderoso modelo!

Pero ¿qué pasaría si ese modelo da como resultado que los ganadores son los mismos que ganan la competencia social? ¿Qué pasaría si sistemáticamente ese modelo diese mejores calificaciones y títulos escolares a aquellos que vienen de familias con más recursos económicos y herencias culturales?

Bueno, exactamente eso es lo que ocurre en la realidad. En el modelo meritocrático ganan la competencia escolar los ganadores de la competencia social. Es un modelo de reproducción de las desigualdades existentes.

¿Por qué la meritocracia como criterio supremo es injusta? Porque valora mucho más el origen social que los logros educativos reales o el esfuerzo individual.

Cuando un alumno llega a un examen, lo que está en juego es mucho más que lo aprendido estrictamente en las horas de clase. Está su historia cultural, el lenguaje

que aprendió desde que estaba en la panza de su madre, los viajes que pudo hacer, el tiempo libre que pudo usar para estudiar, la comodidad de su cuarto, su escritorio, su biblioteca para preparar sus tareas. Todo eso va al examen con él.

En sociedades desiguales como las de América Latina ese peso es demoledor. Por eso desmontar el gran mito de la meritocracia es un duro despertar para algunos docentes. La meritocracia lava culpas. Permite decir: “No fui yo el culpable de su fracaso, fueron los alumnos que fracasaron quienes no se esforzaron”.

Sería muy difícil ir cada año a dar clases sabiendo que uno integra un gran sistema que favorece a los más poderosos. La meritocracia no sólo hace ganar la carrera escolar a los que salieron con ventaja social y económica, sino que legitima su triunfo.

Yo lo he visto con mis propios ojos entrevistando padres de sectores populares. Me resultaba muy común encontrar estos testimonios: “Mi hijo no está para la universidad” o “lo tratan bien en la escuela, pero él es duro, no entiende”. Son padres que asumen la derrota, la aceptan como un destino. Un destino justo. Nadie los perjudicó, es lo que “se merecen”.

La meritocracia legitima a los ganadores. Les permite decir: “*Yo estudié mucho y me saqué las mejores notas, nadie me regaló nada*”. Entonces quien triunfa en la escuela tiene derecho a triunfar en la sociedad. Cuando en realidad todo empezó al revés: por triunfar en la sociedad tuvo ventajas para ganar la competencia de *iguales oportunidades* en la escuela.

El círculo se cierra cuando una madre de sectores populares dice sobre su hija de apenas seis años: “Pobre, no le da la cabeza”.

Ésta es la más devastadora influencia que produce el virus de la exclusión educativa en un sistema donde el mérito asume un lugar dominante. Éste es el virus interiorizado, conviviendo dentro de los hogares, reproduciéndose en el propio núcleo familiar. No muy lejos de una sociedad de castas, que creen que su destino es merecido e inmodificable.

Pero cuidado. Nada de esto debe ser entendido como una propuesta para eliminar la meritocracia. Sería injusto no reconocer ni valorar los esfuerzos individuales. Sólo hay que ponerla en segundo plano durante la educación obligatoria, no dejar

que sea el criterio pedagógico dominante.

La amenaza inversa es igual de peligrosa, se llama compasión educativa o facilismo. En las escuelas se conoce con jerga propia: la “promoción social”. La idea es que los alumnos de sectores vulnerables deben pasar de grado y de año, pese a no dominar los contenidos, dado que el fracaso sería peor, los haría abandonar, los dejaría en la calle.

Ésta es otra forma de decir: “Pobrecitos, no les da”. No hay nada que hacer, no son capaces de aprender. Que al menos tengan un título, es mejor que nada.

Este libro propone otro camino frente a estas dos trampas dominantes de la meritocracia y el facilismo. Es un camino arduo, pero posible. Es el camino de mucha protección e integración con fuertes respuestas pedagógicas en la educación obligatoria y mucha meritocracia y rigurosidad en los estudios superiores. En los capítulos finales veremos posibles vías para llevarlo a la práctica.

LA MISTERIOSA Y EXTRAORDINARIA INJUSTICIA FEDERAL

Hace once años me tocó coordinar un proyecto de investigación ambicioso: comparar la educación de las veinticuatro jurisdicciones argentinas.²⁹ Nuestro equipo de Cippec viajó a cada provincia e hicimos más de mil entrevistas a todos los actores políticos centrales de la educación.

Ese proyecto nos develó el federalismo educativo. Conocimos la gran diversidad que desde el centro resulta siempre olvidada. Y vimos con nuestros ojos las inmensas desigualdades entre las provincias.

Para ese proyecto debí hacer una inmersión en las finanzas provinciales. Lo que descubrí me marcó para toda la vida. Era quizás una de las mayores causas de las desigualdades educativas y casi nadie la conocía. Desde entonces pasé buena parte de mi carrera profesional sacando a la luz el secreto y misterioso origen de la gran injusticia del federalismo argentino: la coparticipación.

¿Qué es la coparticipación? Es el principal sistema federal de distribución de recursos para financiar al Estado de cada provincia. Y, como el principal rubro del presupuesto de cada provincia es la educación, la coparticipación predice la

cantidad de recursos que tendrá cada escuela del país.

¿Cómo se reparte la coparticipación? Sin ningún criterio y de forma fija e inalterable. Sí, tal como suena. No existe ningún criterio concreto, ni más pobreza ni más población, ni más territorio, ni más o menos industrias: no hay ninguna fórmula.

La historia es así: en 1988 se discutió el reparto de la coparticipación. Eran tiempos de crisis política y económica. Las provincias peronistas avanzaban sobre el gobierno nacional de Alfonsín. En las elecciones legislativas el Presidente había perdido la mayoría parlamentaria. Reinaba un ambiente de caos, no apto para las grandes definiciones que afectan el futuro del país.

Entonces se decidió que los recursos se repartían en base a cómo se habían entregado los fondos nacionales en los tres años previos. Si una provincia había tenido una inundación y había recibido fondos extras de emergencia, los recibiría por siempre.

Sí, la coparticipación se fijó de manera permanente. El mismo porcentaje que le tocó a cada provincia es el que tienen hoy. Y es probable que lo tengan eternamente.

¿Por qué? Porque la Constitución de 1994 estableció que se necesita una ley especial para modificar la coparticipación. Una Ley que sea aprobada por las veinticuatro legislaturas provinciales. Si una sola provincia pierde un solo peso en un nuevo reparto, y su legislatura no lo aprueba, no habrá nueva Ley de Coparticipación. Por eso no hubo ni seguramente habrá nunca una nueva coparticipación. Es una “ley cepo”.

Su reparto terminó siendo extraordinariamente injusto y arbitrario. Injusto porque perjudica mucho a algunas provincias, especialmente a las provincias más pobladas. Y a la provincia de Buenos Aires más que a ninguna otra.

Arbitrario, porque es incomprensible que provincias con similares niveles de pobreza y necesidades sociales tengan unas más del doble de coparticipación que las otras. Por ejemplo, en 2010 Formosa recibió por esta vía \$ 5.302 por habitante y Misiones \$ 2.315.

¿Cómo afecta a la educación este reparto? La coparticipación es la principal fuente de recursos de las provincias. A eso se suman sus recursos propios y los que

vienen por otras vías nacionales. En conjunto esas tres grandes fuentes de dinero estatal son extremadamente desiguales.

Esa desigualdad se traslada a la educación. En 2010 Tierra del Fuego invirtió \$ 17.200 por alumno de la educación estatal, mientras Salta apenas llegó a los \$ 3.200. ¡Cinco veces menos! Es cierto que el costo de vida en la Patagonia es más alto, pero nunca justifica esta disparidad.

Las consecuencias afectan las vidas de millones de personas. Los alumnos que viven en las provincias con menos recursos estatales tendrán docentes peor pagos, menos horas de clase, peores edificios, menos bibliotecas, menos docentes de materias especiales, entre otras carencias. Los esfuerzos nacionales por compensar no alcanzarán a cambiar el rumbo de esta gran raíz de la desigualdad.

En el umbral de la crisis de 2001 en Misiones se invertían \$ 0,50 por cada almuerzo de un alumno. En la Ciudad de Buenos Aires el valor era de \$ 2,40. Eran los menús de la injusticia federal. Cada caloría, cada nutriente que tuvieron esos alumnos amplió sus desigualdades futuras.

Las sombras que proyecta la injusticia invisible son aterradoras. La coparticipación acumula deudas y dolores sociales que están metidos dentro de los cuerpos que los padecieron. En sus huesos, en las sinapsis que hicieron o no sus cerebros desde la más temprana infancia.

¿Cuántos educadores saben esto? ¿Cuántos en sus provincias realmente conocen el mapa del reparto federal de la coparticipación? ¿Cuántos saben quiénes son los ganadores y perdedores arbitrarios de este régimen oculto?

Quizá si todo esto fuese visible también podría tornarse insoportable. ¿Qué pasaría si un canal de televisión pasase todos los días en horario pico la distribución diaria de coparticipación por habitante? ¿Podría seguir adelante el gran reparto de desigualdades educativas y sociales? En cambio, desfilan por los canales las banalidades y las vanidades, el pan y el circo que coloniza nuestra ceguera.

Hay que hacer visibles las injusticias. Hacerlas insoportables. Si la educación es la gran heredera de este sistema arbitrario, también debería ser la primera en conocerlo.

EL ORIGEN DESCONOCIDO DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS

¿De dónde salen los recursos para financiar la educación? ¿El Estado tiene una máquina de hacer dinero y sólo necesita “imprimir más billetes”? ¿O tenemos como educadores la misión de comprender el presupuesto educativo para poder defenderlo?

Los recursos educativos vienen de los impuestos. No existe una máquina de hacer dinero sin consecuencias. De algún lugar tienen que salir esos billetes. El gran tema de este apartado es de dónde.

No sólo es importante que haya educación gratuita. Si los impuestos los pagasen los pobres y no los ricos, ¿de qué serviría que haya educación gratuita, si en realidad la estarían financiando los pobres?

El gran obstáculo invisible que este apartado intenta revelar es que nuestro sistema impositivo dista mucho de ser progresivo, es decir, de cobrarles más impuestos a los que más ingresos y capital tienen. Debemos financiar la educación revirtiendo desigualdades sociales extremas, no dejándolas intactas. Ése es el desafío.

Todas las investigaciones serias sobre el sistema impositivo argentino indican que es muy similar al de otros países de América Latina.³⁰ Su característica saliente es que, hasta hace poco tiempo, era regresivo. Es decir que en proporción a sus ingresos, los pobres pagaban más impuestos que los ricos.

Esto cambió desde que se crearon las retenciones a las exportaciones en 2002. Desde entonces el sistema impositivo en su conjunto es levemente progresivo en la Argentina. Pero sigue siendo muy leve.

Esto es algo extraordinario. No sale en los diarios. No lo dice nadie públicamente. Es una característica medular de nuestra sociedad y casi nadie la conoce. Para dar una magnitud, basta decir que en los países desarrollados los sistemas impositivos son ampliamente progresivos: quienes más tienen más impuestos pagan. Allí el Estado es un gran redistribuidor: cobra de los más ricos e invierte en servicios para todos y especialmente para los más pobres.

En América Latina esto no funciona así. Nuestro gasto público es levemente

favorable a los pobres y nuestros impuestos ni siquiera cobran más a los más ricos, salvo para la Argentina muy levemente desde 2002. Ésta es una de las razones por las cuales América Latina es el continente más desigual de la tierra. Las brechas entre ricos y pobres son extremas. El 10% más rico de la población concentra casi el 50% de los ingresos y el 10% más pobre apenas tiene el 1%.

Veamos entonces una de las grandes causas. ¿Quiénes pagan más impuestos en la Argentina?

El impuesto más importante es el más regresivo: el IVA. Lo pagan todos por igual. Como los pobres gastan casi todo lo que ganan en bienes básicos son los que más IVA pagan en proporción a sus ingresos. En el 10% más pobre, el IVA se lleva el 13% de todos sus ingresos mensuales. En el 10% más rico el IVA sólo representa el 7% de los ingresos. Es un verdadero “Hood Robin”, una justicia invertida que exprime a los pobres.

En cambio, el Impuesto a las Ganancias es el más redistributivo. Lo paga sólo el 10% más rico de la población. Y es totalmente proporcional: pagan mucho más los que mayor sueldo tienen.

Pero ese impuesto es muy bajo en la comparación con otros países. Éste es el eje central: en América Latina tenemos bajos impuestos a las clases medias y altas y muchos impuestos a los pobres. Exactamente al revés de todos los países más igualitarios y con mayor desarrollo económico.

¿Por qué? Porque en países tan desiguales hay una brecha gigantesca en las capacidades de incidencia política. Los poderosos son muy poderosos. Hacen oír sus voces. Son ellos quienes comunican lo que pasa. Todo lo vemos con sus ojos. Hasta tal punto que todos, incluso desde las clases bajas, terminan defendiendo sus intereses sin saberlo.

El gran enemigo de los impuestos es su abstracción. Nadie ve adónde va la plata. Entonces justifican su queja o su evasión impositiva. ¿Por qué pagar “si todos evaden”, “si se lleva todo el gobierno”, “si son todos corruptos”?

¿Qué pasaría si le dijese a una persona de altos o medios ingresos que si le descuentan cien pesos por mes de su sueldo cien chicos tendrían mejor educación? Si pudiesen verlo, comprobarlo. ¿No pagarían con sentido de justicia sus

impuestos?

La abstracción es cegadora. La inmensa mayoría de los recursos estatales no se ve. Pero van a personas concretas. Van a pagar docentes, médicos, a hacer cloacas, caminos y muchas otras cosas que garantizan derechos concretos de las personas.

Es cierto, el Estado tiene malos servicios, incluso para lo que se invierte. Es cierto, una parte va a oscuras cajas del poder. Pero, aun así, ¿existe algún otro mecanismo más potente de redistribución que no pase por el Estado? ¿Hay algo más poderoso que el pago constante de impuestos, que llega cada día al Estado para repartir servicios?

Las colectas, la beneficencia y la solidaridad privada pueden ser fabulosas, pero ¿cómo podrían competir con el Estado, esa inmensa máquina de producir derechos para millones de personas cada día?

Claro que podemos mejorar su eficiencia, su transparencia, su calidad de servicios. Este libro apunta en esa dirección. Pero todos los que justifican el no pago de impuestos en realidad ven el árbol que tapa el bosque: no se ha inventado aún un sistema más justo que el Estado para garantizar mejor calidad de vida al conjunto de la sociedad.

Pero necesitamos un Estado que cobre a los que más tienen proporcionalmente más que a los que menos tienen. Cuanto más desigual es la sociedad más redistribución debe realizar el Estado mediante los impuestos. Sólo así venceremos el círculo que amplía las brechas de riqueza y las hace eternas.

¿Qué implica esto en términos concretos? Aspirar a un sistema impositivo donde el Impuesto a las Ganancias se cobre más todavía que hoy a los más ricos, pero que también lo paguen las clases medias. Como ocurre en toda Europa con el impuesto al salario. Y que se combata fervorosamente la evasión, que sigue siendo altísima. Y que se cobre a la renta financiera y a los jueces, exentos sin más razón que el poder que sustentan.

Para los que creen que el Estado no debe recaudar tanto, entonces se podría bajar el IVA de los productos de la canasta básica. Podemos cobrar la misma cantidad de impuestos que ahora, sólo que mi propuesta es que paguen menos los que menos tienen y más los que más tienen.

Este libro habla en nombre de lo invisible. Los impuestos son una batalla educativa invisible. De ellos salen los recursos para financiar la educación. ¿De qué justicia educativa podemos hablar si ni siquiera somos capaces de identificar quiénes pagan la educación pública? Sólo cuando un país logra un sistema impositivo eficaz, constante y progresivo, puede aspirar a tener educación pública justa y de calidad.

LOS SUEÑOS QUE NO ENTRAN EN LAS AULAS

Cuando era profesor de escuelas secundarias me perseguía una idea perturbadora: veía el aula como una cárcel para la sensibilidad de los alumnos. Allí dentro no podía haber sentimientos. Si aparecían alguien rápidamente los destruía. Todo el tiempo había ataques dirigidos a lo que el otro decía o era. Los alumnos se anulaban entre sí, doblegaban cotidianamente todo lo valioso que podía nacer del otro.

Éste es un quinto obstáculo educativo: la leve y cotidiana discriminación que reproducen nuestros alumnos en las escuelas.

Recuerdo un día que una alumna, casi sin darse cuenta, comenzó a decir “anoche soñé que...”. Ni bien apareció la palabra “soñé”, un coro de risas se soltó en el aula. Había dicho una palabra prohibida. Una de tantas en el diccionario mínimo de lo permitido. Había dejado salir una dosis de sensibilidad. Había cruzado una frontera invisible y se abría fuego sobre ella.

En mis entrevistas con maestras de escuelas primarias encontré mucho de esto también entre los niños. Una de ellas me decía: “Antes me acuerdo que los hacía recitar poesías delante de todo el curso. Ahora se te matan de risa, es imposible. Con los más chiquitos podés, pero desde cuarto grado ni lo intentás”.

A una edad cada vez más temprana parece comenzar a emerger este régimen de terror que encierra a la subjetividad, que anula la sensibilidad, que destruye a los apasionados y con ellos buena parte del deseo de conocimiento. En muchos testimonios los docentes señalan que hay un corte en el cuarto o quinto grado. Allí comienzan las agresiones sutiles mutuas. La permanente inquisición del otro.

Todo es motivo para la cargada. Puede haber resquicios en las conversaciones privadas y dentro de los grupos, pero en el terreno “público” del aula reina la censura mutua. Muchos pensarán que esto siempre fue así. Pero no es lo que indican los testimonios. Es algo que ha crecido enormemente en los últimos años.

Claro, no todos los sueños son anulados. Lejos de eso. La tendencia es preocupante, pero es imposible generalizar. Hay diversos tipos de aulas, alumnos y escuelas. Hay alumnos que hacen valer al otro, que dan la palabra, que abren puertas. Esos son los líderes fascinantes que emergen pese a todo.

Pero visitando las escuelas mi impresión es que está creciendo un régimen de poder que anula a los “débiles”. Hay alumnos que viven en constante temor, que se ven obligados a callar, que se reprimen.

Son los perdedores de este régimen implacable. Los tímidos, los reclusos, los que no saben o no quieren jugar las reglas de los vencedores. Muchos de ellos sufren la vida en las aulas e incluso no quieren ir cada día a la escuela. Así este régimen de poder se traduce en una potencial exclusión educativa.

Las situaciones de conflicto y violencia más visibles y notables son un gran problema educativo. El maltrato entre alumnos incluso tiene una palabra en inglés a falta de una mejor traducción: *bullying*.

Dentro de esa categoría general me impresiona tanto la violencia visible como la invisible. Los ataques a las libertades más íntimas de cada alumno. A su sensibilidad, al poder ser distintos. No sólo porque ésa es una forma de negar valor a su identidad, sino porque la sensibilidad está directamente asociada a la posibilidad de aprender.

¿Cómo se aprende si está prohibido pensar mucho o expresarse? ¿Cómo se aprende si no puede uno apasionarse por lo que lee, si no puede uno leer en público sin que se le rían?

Esto pone un desafío en manos de los docentes: ¿cómo proteger a todos sus alumnos? ¿Cómo prevenir y dismantelar este régimen de poder? ¿Qué armas pedagógicas pueden vulnerarlo? Éstas son las preguntas educativas del presente. Uno de los saberes cruciales de la docencia del siglo XXI debe ser la capacidad de desactivar la discriminación en las aulas. Está en juego la vida de los alumnos: no

poder contar los sueños de la noche anterior es una forma de no tener sueños de ningún tipo, es vivir un destino inmodificable.

ENTRE LOS MUROS: LA FORMA TRADICIONAL DE ENSEÑAR

La sensación al salir de ver la película era desoladora. A diferencia de *Esperando por Superman*, donde al menos había alguna salvación ilusa a la vista, en la película *Entre los muros*, nos quedábamos en silencio. No sabíamos qué hacer.

Entre los muros es una película casi documental sobre un aula de escuela secundaria en Francia. Lo que vemos podemos trasladarlo a nuestro contexto.

Nos muestra un docente perplejo ante sus alumnos. Sus viejos métodos y sus buenas intenciones no lo ayudan. Los alumnos parecen encerrados en cuatro paredes, atrapados en el tiempo y el espacio. Sin aire. Una alumna al final del año le dice a su profesor que no sabe bien qué aprendió. La escolarización le resultó una experiencia incomprensible.

El sexto obstáculo de la educación es la propia forma tradicional de la educación. Es el formato de la clase homogénea, expositiva, a un mismo grupo durante todo un año por parte de un mismo docente. Es el método simultáneo que sigue un programa linealmente, toma un examen al final y define estados de conocimientos acreditables.

Es memorístico, desapasionado, obligatorio, sumiso y repetitivo. Lleva a una pregunta que se alza cada vez más después de la tercera y la cuarta revoluciones educativa: ¿cuál es el sentido de la escuela? Una pregunta que se hacen de distintas formas millones de jóvenes en todo el mundo.

En la Argentina, las aulas de la secundaria quedaron atrapadas entre dos tiempos, dos modelos. El de la selección y la disciplina contra el de la inclusión y el facilismo. Muchos docentes y escuelas viven en la encrucijada de dos mundos que, mezclados o puros, fallan.

La brecha inmensa que separa ambos mundos torna todo borroso. No se puede hacer sentido de la escuela. Ni los docentes ni los alumnos saben qué hacen allí. Las aulas ya no tienen ni disciplina ni energía. Son un suplicio. Todos quieren que

termine la hora de clase. Todos quieren volver a sus vidas. A sus pantallas, donde se regodean sus mentes.

Un problema se hace evidente. El tiempo en el cual las sociedades se propusieron que todos terminen la escuela secundaria coincidió con el reino de la dispersión tecnológica y cultural. El trabajo, se hace doblemente cuesta arriba: educar a los que parecían ineducables y hacerlo en condiciones donde la legitimidad de la escuela se desmorona. ¿Quién quiere ser profesor de escuela secundaria en este mundo?

La cruda realidad de este tiempo nos revela la fragilidad de nuestras viejas armas pedagógicas. Ahora descubrimos que la educación estaba casi enteramente basada en la disciplina. Era la obligación de ir a clase por las familias que lo imponían. O la sumisión a métodos de enseñanza en serie, como rutinas comunes incuestionables.

La clase expositiva, la lección, las anotaciones al unísono, los exámenes y otras técnicas pedagógicas se ven ahora limitadas. Falta algo. Es como si el ejercicio completo de la escolarización estuviese desnudo. Toda la historia de la escuela moderna nos escondió algo al decirnos: “tenés que ir a la escuela”.

Nos escondieron el sentido. Y ahora está expuesto. Es cada vez más común escuchar la pregunta “¿y esto para qué me sirve?”. De pronto hay que explicar algo que nunca debió ser explicado. Lo que antes era así y punto, ahora se vuelve una pregunta que atrapa a la docencia y no la deja ir.

Así son las aulas de secundaria en muchas escuelas y lugares del mundo. Son una pregunta sin respuesta. No en todas partes, como hemos visto y como seguiremos viendo en este libro. Pero es un sentimiento generalizado que sobrevuela nuestras escuelas.

Cuál es el sentido de todo esto, se interrogan los alumnos. Si toda la carpeta va a romperse el último día de clases. Si todo lo aprendido a la fuerza para el examen será olvidado al día siguiente casi con tanto apuro como fue memorizado. Si la escuela entera será vomitada en las borracheras del viaje de egresados. ¿Para qué continuar con esta pesadilla?

¿Se ha vuelto la educación una tarea imposible?

Una gigantesca sensación de impotencia rodea a las escuelas. Desde el momento

en que la escuela secundaria tradicional vio llegar el nuevo mundo de los jóvenes y la imposición de incluirlos a todos, algo cambió. Se invirtió el eje de la amenaza: ya no se siente amenazado el alumno que, de no cumplir las reglas, deberá irse, sino el docente, que no sabe qué hacer con su pedagogía. Ahora descubre que su forma de enseñar era excluyente, era sólo para unos pocos. Y además era opaca, aburrida, no inspiraba ni creaba fascinación por el aprendizaje.

Crecientemente aparece la idea de que no se sabe a quién se está dando clase. Las miradas están perdidas. Algunos bajan la cabeza y se echan a dormir en la clase. Viven una especie de ensoñación. ¿Será el sueño del fin de las escuelas?

Ese mismo sueño es el que están proponiendo nuevos adeptos del cambio educativo a nivel mundial. Algunos tecnólogos lo visualizan de la mano de la revolución digital. Se avecina una gran compuerta para la historia de las escuelas. Las salidas del aula tradicional son inciertas. Es hora de debatirlas, antes de que nos tomen por asalto.

²⁵ Kaplan, C. (2008), *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Colihue, Buenos Aires.

²⁶ Peters, W. (1987), *A class divided: then and now*, Yale University Press, New Haven.

²⁷ Bernstein, B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid.

²⁸ Dubet, F. (2005), *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?*, Gedisa, Barcelona.

²⁹ Rivas, A. (2004), obra citada.

³⁰ Gómez Sabaini, J. y Rossignolo, D. (2009), “Análisis de la situación tributaria y propuestas de reformas impositivas destinadas a mejorar la distribución del ingreso”, OIT, Buenos Aires.

V. ¿El futuro lo cambiará todo?

¿QUIÉNES SON? LA NUEVA VIDA DE LOS ALUMNOS

¿En qué están pensando nuestros alumnos mientras los vemos con la mirada perdida en el aula? ¿Dónde están? ¿Qué es de sus vidas? ¿Qué desean, qué proyectan, qué disfrutan, qué sienten? Quizás nunca lo supimos como docentes. Quizás ahora ese no saber sea determinante. Quizás ahora no se pueda enseñar sin hacerse estas preguntas.

Muchos autores indican que estamos en presencia del mayor quiebre generacional de la historia de la humanidad. Nunca antes la generación joven fue tan distinta a la de sus padres y abuelos.

La llaman la “generación digital”. Es la generación de la TV, el celular, la computadora y los videojuegos. Viven en un presente absoluto. La instantaneidad y la simultaneidad se han adueñado de sus deseos más íntimos. Sus pupilas van y vienen en diversos planos de las pantallas, titilando insomnes.

Muchos son optimistas. Un estudio coordinado por Don Tapscott en doce países con una encuesta a casi diez mil jóvenes de trece a veinte años fue revelador.³¹ Sus resultados dicen que los jóvenes de hoy son más inteligentes, rápidos y tolerantes. Tienen mayor compromiso con la justicia y los problemas sociales. Son más críticos y exigentes. No es fácil venderles nada. Se apropian a su antojo de las cosas. Son colaborativos y no soportan que les den lecciones.

Educados en internet y alejándose del modelo único y pasivo de la TV, la generación digital es activa: “Ellos son los iniciadores, colaboradores, organizadores, lectores, escritores, autenticadores, e incluso estrategas, como en los videojuegos. Ellos inquietan, discuten, argumentan, juegan, compran, critican, investigan, ridiculizan, fantasean, buscan y se informan”.

Otras investigaciones indican que los videojuegos expanden las capacidades de pensamiento repentino, de preparación para el conflicto, de agilidad motriz y de las posibilidades de resolución de enigmas y desafíos.³²

La televisión, por ejemplo con las nuevas series, es cada vez más inteligente, crítica y reflexiva. Abre las mentes y resulta fascinante en comparación con las tramas lineales e inocentes de hace veinte o cuarenta años. Un autor lo resumió diciendo de la TV que “todo lo malo en realidad es bueno para nosotros”.³³

Siguiendo estos indicios, la sociedad estaría avanzando en un grado inconsciente e incommensurable. Las escuelas que no registren estos cambios perderían peso ante las pantallas, que finalmente habrían encontrado las fórmulas implícitas del placer por aprender. El gran misterio de la pedagogía se estaría resolviendo sin necesidad de ir a la escuela. La inteligencia sería una bola de nieve que crece hiperestimulada.

Además, la llegada de internet marca una gran oportunidad para el conocimiento. En muchos países el consumo de horas de televisión está bajando al aumentar notablemente la llegada de internet a los jóvenes. Internet es un medio más activo, colaborativo, ramificado. Tiene un potencial inmenso para las nuevas sinapsis de los cerebros jóvenes.

¿Pero realmente es tan idílico lo que ocurre? No tanto. Los consumos de los niños y jóvenes son variados y cambiantes. Hay muchos que no tienen acceso a internet o sólo hacen un uso pasivo mediante los videojuegos. Hay quienes tienen sobredosis de alguna de las pantallas. Hay quienes aprenden y desaprenden.

¿Cuáles son sus consumos culturales? ¿Qué sentido le dan a lo que ven?

En 2012 el video de Youtube más visto del año en la Argentina, con casi siete millones de visitas, fue la canción “Dale latigazo” del grupo de cumbia Los Rompediskotekas. Su letra dice “no calientes la comida si no te la va a comer, turra, vos no sos una nena, vos ya sos una mujer, sabés que si me activás te tenés que entregar toda, y toda toda toda dale mami bajá toda (...) si ella se porta mal, dale un latigazo, sigue portando mal dale latigazo”.

¿Qué expresa esta letra? ¿La toman literalmente? ¿Sirve para hacer una parodia? ¿En quiénes tiene efectos? ¿Y qué hacen las escuelas con esto, una muestra de consumo cultural extraordinariamente masivo en sus alumnos?

Muchos docentes alertan acerca de las derivaciones de la televisión y los videojuegos cada día más violentos que consumen sin pausa sus alumnos. Un día en un ciber me detuve a observar a un chico de unos diez años. Jugaba un videojuego

donde sistemáticamente mataba humanos. Su rostro estaba ido. Se paraba, gritaba, todo su cuerpo “jugaba”, agitándose contra la pantalla. Estaba él mismo siendo atravesado por el placer extraño de la mutilación que producía.

Recuerdo una charla de adolescentes en el recreo, hablaban del siguiente sábado a la noche. “Este sábado me voy a hacer mierda”, decía uno. Esperaban el momento en el cual literalmente destrozarían su cuerpo. Esperaban el alcohol y lo que sea venga con él. No importaba nada más.

¿Están acaso desconectadas estas escenas? ¿La generación digital lo sabe todo y los adultos no llegan a entender? ¿Debemos simplemente facilitar el aprendizaje que brotará de ellos como un río, una vez que rompamos con la obligación aparentemente absurda de hacer la tarea escolar?

Frente a la mirada optimista de los defensores del aprendizaje constante de la generación digital, otros ven la cara oscura. Según Nicholas Carr, nuestras mentes estarían siendo apresadas por impulsos frenéticos que anulan sus capacidades reflexivas.³⁴

La multitarea de las pantallas altera los cerebros de niños y jóvenes. Sus impulsos cognitivos son intensivos, interactivos y adictivos. El constante cambio de rutas hace vivir al cerebro en un estado de alteración permanente. Los pensamientos son interrumpidos. Viven un zumbido. Otra cosa los llama. Siempre. Están tensos, no pueden quedarse quietos en ningún lugar.

Todo esto hace perder la fuerza de la concentración. Seríamos incapaces de la profundidad, sólo aprenderíamos superficialmente. Poco de todo. Nada que amarre, nada que afiance. En puntitas de pie, como saltando todo el tiempo.

Las neurociencias nos demuestran que el cerebro necesita ciertos recorridos estables para consolidar memorias. Sin ese ejercicio seríamos incapaces de recordar. Habríamos perdido el mapa de nuestro propio pensamiento.

¿Cómo podrían dominar los conocimientos nuestros niños y jóvenes? Las ciencias requieren una larga etapa de maduración cognitiva. No se resuelven como un videojuego en un instante de lucidez intrépida. Los saberes fundamentales requieren disciplina, tiempo, ejercitación prolongada y continua.

¿No estarán las pantallas dinamitando las propiedades cognitivas de nuestra

sociedad? ¿No estaremos en presencia de la generación más rápida y dispersa de la historia?

Todo está a su alcance. Y por eso mismo no sabrían ya usar las facultades sensibles del aprendizaje. Ya no memorizarían nada, sería absurdo hacerlo. Y por eso sus memorias se atrofiarían.

Hay una noción fundamental del aprendizaje que ha sido subvaluada por la crítica a la escuela memorística. Es la idea de entrenamiento. Las neurociencias ahora nos lo develan. Sin lectura constante, sin un ejercicio relacional de los conocimientos, sin su puesta a prueba, sin una secuencia progresiva que permita dominar áreas enteras de las ciencias, sin campos de conocimiento, sin saberes sistémicos, todo quedaría reducido a pedazos sueltos.

Si todo está ahí, nada debo hacer. Cuando lo necesite lo consultaré en internet. Pero ¿qué destrezas necesito para navegar el conocimiento infinito disponible en la palma de mi mano? ¿Cómo llego a formularme preguntas? Si toda nuestra memoria está almacenada fuera de nuestro cerebro, ¿cómo podrán conectarse las partes?

A veces cuando olemos algo recordamos un evento que vivimos treinta años atrás. Algo que estaba totalmente enterrado en nuestra memoria, algo que parecía muerto, definitivamente fuera de la existencia. Pero estaba allí.

Con el conocimiento pasa algo similar. De pronto recordamos un texto y se nos revela el sentido de lo que estamos leyendo ahora. Construimos sentido. El aprendizaje es un organismo vivo, lleno de saberes inconscientes.

¿Qué pasaría si la velocidad externa, de la información que nos llega, fuese centrífuga y destrozase la razón humana, justo en su punto máximo de potencial y libertad? ¿Qué derivaciones tiene el nuevo mundo de los alumnos para su aprendizaje, para ampliar sus capacidades de actuar en libertad? Estas preguntas abren la educación del futuro. Ya no están en los libros de ciencia ficción.

¿QUÉ PASARÁ EN EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN? TRES ESCENARIOS
NUEVOS

Quizás ahora podamos mirar a los ojos la crisis del aula tradicional. En cierto sentido, los alumnos se emanciparon con la tercera revolución educativa y tomaron el control en la cuarta, que se vive sin pausa en el presente.

Como dijimos, la tercera revolución significó el fin de la autoridad tradicional escolar y familiar. Revolvió a las escuelas, las rutinas, los deberes, la obligación de aprender. La cuarta revolución es la de la cultura digital. Con ella aparece una brecha de poder inversa: los alumnos aprenden más rápido los códigos que los propios docentes. Una gran sombra se desparrama sobre las escuelas: ¿quién enseña a quién? ¿Quién sabe qué?

La conjunción de estas dos revoluciones educativas ocurrió en un tramo muy corto de tiempo: entre 1960 y 2000 y entre 2000 y el presente. En la Argentina se vivieron a la sombra de las dictaduras y de la ruptura del lazo social. Una sociedad desgarrada internamente por la desigualdad que se agigantó entre 1975 y 2003 atravesó las dos revoluciones mundiales de la educación sin poder darles un sentido.

Nos “agarraron mal parados”. Fue un tiempo duro donde todo lo que llegaba de afuera daba más trabajo. Los docentes tendieron a cerrar las puertas a lo nuevo, porque ya estaban ocupados en abrirlas por primera vez a todos los que llegaban a las escuelas secundarias. Quizá con la política de una computadora por alumno se haya iniciado una etapa de diálogo con los cambios.

Mientras tanto, en todo el mundo hay una discusión educativa nueva. Hay voces que nunca antes se habían escuchado con tanta fuerza. Si en los años ochenta y noventa venían de los economistas, ahora llegan de los especialistas en tecnologías. Una nueva cruzada entre tecnología y pedagogía está naciendo.

¿Qué nos proponen? ¿Cuáles son sus salidas al aula tradicional?

En lo que sigue trataré de relatar tres visiones del futuro de la educación.³⁵ En cierto sentido son tres fascinaciones. Vienen de optimistas. Incluso algunos tienen un optimismo soberbio: piensan que lo que dicen ocurrirá y es irreversible, nada podrá detenerlo. Otros son más propositivos y abren el juego. Todos son interesantes. Hay que leerlas con los ojos bien abiertos.

Escenario 1: El fin de las escuelas

El día en que los primos de Salman Khan le pidieron ayuda para preparar un examen quizás haya cambiado el destino de los sistemas educativos del mundo. Khan, doctor en física y matemáticas, vivía lejos de ellos en los Estados Unidos y decidió filmar unas breves clases para ayudarlos. Las subió a Youtube. No se lo dijo a nadie más que a sus sobrinos. Pero estaban allí. Alguien las vio y comenzó a comentarlas. Se hicieron virales.

Khan se entusiasmó con ese efecto dominó impredecible. Comenzó a filmar más y más clases. Hoy Salman Khan es el presidente de la Academia Khan y fue nombrado una de las cien personas más importantes del mundo por la revista *Time* en 2012. La Academia tiene más de 3.600 videos que cubren todo el currículum de la escuela secundaria y partes de carreras universitarias. Ya se han bajado 300 millones de veces sus clases. Quizás sea el profesor con más alumnos del mundo, aunque no conozca sus rostros.

¿Es éste el futuro de la educación?

El primer escenario tiene en Khan a su mejor exponente. Es el escenario del fin de las escuelas, especialmente en el nivel secundario. No porque un gobierno las elimine, sino porque serán obsoletas en los años por venir. Es el escenario de “todo el poder a los alumnos”.

En los años setenta un autor aislado se hizo muy conocido en el mundo educativo, porque teorizaba acerca de la necesaria desescolarización de la sociedad. Se llamaba Ivan Illich. Fue una moda pasajera, muy pocos se lo tomaban en serio.

Desde hace unos años Illich ha vuelto. Se lo alaba, recuperado del ostracismo. ¿Qué está pasando? ¿En medio de las batallas por lograr escolarizar a quienes están todavía excluidos del derecho a la educación, nos dicen que debemos olvidarnos de las escuelas?

Clayton Christensen escribió un libro ilustrativo de esta postura. Allí predijo que las escuelas secundarias en los Estados Unidos iban camino a perder inexorablemente la competencia frente a la educación virtual.³⁶ Su predicción es que en 2019 la mitad de las clases serán virtuales y en 2024 el 80% del tiempo

educativo estará fuera de las escuelas.

Lo más impactante de la tesis de Christensen es su inevitabilidad. Esto va a suceder. No hay nada que pueda detenerlo. Como no viene de una fuerza individual (un gobierno, un país) no hay fuerza individual que pueda cambiarlo.

Dos tendencias lo explican. La primera es la posibilidad casi ilimitada de comunicarse que tienen las personas. Docentes de todo el mundo, como Salman Khan, pueden subir sus clases a internet. Y eso está aumentando a un ritmo exponencial. Suben clases miles de docentes y especialistas de todas las áreas imaginables del conocimiento. Desde un ignoto buscador de fama hasta los mejores profesores del MIT o Harvard.

La segunda tendencia es el descenso exponencial en el costo de acceder a estos contenidos. Comprar una computadora, un celular o una tableta con acceso a internet será cada vez más barato. En poco tiempo su costo será cercano a cero. El mejor ejemplo es el celular. ¿Quién podía imaginar hace diez años que el 80% de la población en África iba a tener un celular en sus manos? Algo parecido ocurrirá con internet en los próximos cinco años.

Estas dos tendencias ponen al alcance de (casi) todos las mejores y más variadas clases y ejercicios. ¿Para qué ir a la escuela en un horario preestablecido a escuchar a un docente que me aburre si puedo ver en mi casa al mejor profesor del mundo en esa misma materia? ¿Para qué ir al ritmo de todos los demás en mi clase, si puedo yo mismo seguir el ritmo que quiera, cuando quiera y donde quiera a un costo casi nulo?

No es sorprendente que los sitios que ofrecen materiales de aprendizaje a los alumnos, sin mediación de las escuelas, se hayan multiplicado. Por ejemplo, The School of Everything, un sitio que enseña todo lo que no se aprende en la escuela y tiene millones de visitas.

Algunos incluso hacen de estas ventajas una teoría del aprendizaje. Sugata Mitra, un especialista en tecnología de la India, hizo un experimento llamado “un agujero en la pared”. Consistía en dejar computadoras en poblados aislados de la India sin ningún tipo de asistencia. El resultado fue que los niños aprendían a usarlas de forma instintiva, sin necesidad de que nadie les enseñara.

Hizo todo tipo de experimentos educativos sin docentes. En uno de ellos muestra a alumnos de Italia que aprenden el teorema de Pitágoras en quince minutos en inglés sin hablar la lengua y sin ninguna mediación docente. Sólo con una computadora.

¿Es la hora de los autodidactas virtuales? ¿La intervención de las escuelas y los adultos se ha vuelto innecesaria? ¿Se ha convertido incluso en una traba para aprender? ¿Sólo debemos crear las condiciones adecuadas para que todos los alumnos puedan, liberados, aprender casi automáticamente en la era digital?

El rol del Estado podría mutar radicalmente. Podría convertirse en un proveedor de computadoras e internet para los más pobres, garantizando el piso de acceso. Y crear sistemas de certificación de la oferta virtual y de las cursadas de los alumnos. Con certificados de los saberes adquiridos se podría informar a los empleadores y a todos los que requieren credenciales de conocimientos para la vida adulta.

¿Para qué harían falta las escuelas? La fascinación está a la vista: todos ganan. El Estado se ahorraría una tonelada de recursos. Los profesores, hartos de su tarea inservible e invivible, podrían tener jubilaciones de privilegio. Los alumnos, liberados de la servidumbre escolar, podrían finalmente aprender a su propio ritmo. El mercado, sin mediaciones, sabría las calificaciones exactas de cada uno de sus candidatos a un trabajo.

Entonces triunfaría una nueva meritocracia: el que no quiere estudiar recibirá sus consecuencias. La ley del mayor esfuerzo tendrá una transparencia absoluta. No más alumnos con títulos que sin conocimientos, abrigados por la protección de un sistema escolar que escondía su fracaso y la ausencia de saberes reales de sus alumnos.

El sueño sigue. Es el sueño de una educación de los individuos. Sin mediaciones, conectados entre ellos por medio de internet. Sin “romanticismo” docente. Sin espiritualismo ineficiente. Es la promesa finalmente cumplida de una educación perfectamente adaptada a la realidad.

Escenario 2: La máquina pedagógica

¿En qué se parecen Google y las religiones? En que ambos han sido capaces de conquistar las mentes de millones de personas. Son gigantescos colonizadores de creencias, de estados mentales, de conciencias. Cada uno gobernó o está gobernando en su época.

Como ya vimos, las religiones dieron a luz a la primera revolución educativa. De allí nacieron las escuelas. Durante mucho tiempo, años enteros, los alumnos pasaban sus vidas al abrigo moral de docentes, que iban tallando lentamente sus conocimientos y creencias. Fue un dispositivo extraordinario. Tan exitoso que sobrevivió durante siglos y hoy sigue siendo una obligación para casi todos los niños del mundo.

Google está ganando la batalla de esta época. Su base institucional no son las escuelas sino la conectividad masiva a internet. Su forma de penetración no es la enseñanza pastoral lenta y constante, sino la regularidad computada de todos los clics que hace un usuario en su vida. Su fin no es la conversión a una determinada religión o estado de creencias, sino el consumo de las publicidades que le dan sentido económico a su empresa.

Google funciona a través de algoritmos. Como la fórmula de la Coca-Cola, nadie sabe realmente cuáles son esos algoritmos. Registran todo lo que hacemos. A qué páginas entramos, por cuánto tiempo, con qué regularidad; qué compramos; qué subimos a internet. Lo registran, lo procesan y nos devuelven la versión del mundo que más conviene a sus ventas.

En base al conocimiento detallado de nuestras conductas, Google nos ofrece publicidades personalizadas. Nos pone en primer lugar del buscador aquello que seguramente nos interese más y, junto a ello, aquello que más nos tienta a comprar.

Es la más fabulosa empresa comercial de la historia. Anticipa nuestras mentes. En cierto sentido, sabe más de nosotros que nosotros mismos. Puede leer lo que ni siquiera nosotros sabemos que deseamos.

Así son los gigantes de su generación. Facebook, que conoce la intimidad de nuestras relaciones humanas. El Gran Hermano silencioso que todo lo observa. Nuestros sentimientos, nuestros contactos, nuestras miradas de las fotos de los otros, nuestros comentarios pasajeros, quiénes celebran nuestros cumpleaños.

Facebook tiene acceso directo a nuestras mentes y vidas. Estamos allí depositando cada vez más horas cada vez más personas. La humanidad está trasladando una creciente proporción de su vida al interior de Facebook, que ya tiene mil millones de usuarios.

Allí está el secreto del segundo escenario educativo futuro: los algoritmos. La capacidad de las máquinas de procesar nuestras conductas.

¿Cómo podría cambiar esto la educación? Imaginemos que toda nuestra trayectoria educativa pudiese ser procesada por una computadora muy inteligente. Qué leemos, cuándo y por cuánto tiempo. Cómo hacemos los ejercicios de matemáticas. Cómo escribimos, qué errores cometemos. Los algoritmos podrían descifrar nuestros patrones de conocimiento. Qué hacemos bien, de qué formas razonamos, por qué cometemos ciertos errores recurrentes.

Con suficiente información podría personalizarse la enseñanza, encontrando incluso nuestros más íntimos deseos de conocimiento. Nos darían a leer textos que estén estrechamente vinculados con aquellos que más nos gustaron, nos alentarían a aprender cosas que saben, por nuestra historia íntima, que nos interesarán.

Sería como tener un tutor hiper-especializado en todo lo que hay disponible en el universo del conocimiento y... en nosotros. La paradoja: lograríamos la *personalización* de la enseñanza a través de las *máquinas*.

Este escenario podría prescindir o no de las escuelas. Podría seguir nuestras conductas virtuales de aprendizaje. O podría basarse en las escuelas para potenciarse con la red institucional fija y obligatoria del currículum. Ir todos los días a la escuela y tener un docente que nos dé ejercicios podría ser un apoyo fundamental para la máquina pedagógica. Le daría regularidad y le permitiría introducir cambios obligatorios para los alumnos.

Hace casi un siglo uno de los más ilustres pedagogos soñó una máquina de enseñanza. Era Burrhus Frederic Skinner, el padre del conductismo. Su máquina estaba diseñada para hacer ejercicios y tener una respuesta automática inmediata que permitiese corregir al alumno. En pasos cortos y muy simples cada alumno iría a su ritmo, sin sufrir la norma estandarizada del grupo. Era el sueño de la eficiencia pedagógica, que hoy vuelve con las computadoras y el *learning analytics*, es decir

la analítica del aprendizaje, por la que todos los alumnos podrían ser evaluados en todo tipo de situaciones de aprendizaje; podría crear así una estadística acerca de nuestras mentes.

¿Será la máquina pedagógica finalmente el sueño cumplido del conductismo? ¿O será la oportunidad final del constructivismo, la posibilidad de seguir a cada alumno, respetando sus sentimientos hacia el conocimiento, sus construcciones de sentido? Las computadoras alimentan todo tipo de sueños pedagógicos.

La idea de la máquina pedagógica tiene su mayor campo de experimentación en las evaluaciones de los alumnos. Ésta es la gran innovación educativa que se está gestando y no tiene límites.

Si las pruebas PISA revolucionaron el mundo educativo, imaginemos en pocos años un PISA en línea. Pronto será posible tener escuelas conectadas en todos los países participantes donde sus alumnos hagan ejercicios diarios que entren en una base compartida de información. Un “minuto a minuto” de la educación, que podría visualizar qué y cuánto está aprendiendo cada país en este mismo instante.

Las evaluaciones por computadora son vistas por muchos como una revolución educativa imparable.

Así como los alumnos podrán ser evaluados, esta suerte también se echará sobre los docentes. Imaginemos un sistema donde puedan evaluarse en línea los conocimientos y las pedagogías de los docentes. Más aún, donde los alumnos puedan evaluar a sus profesores. Todo quedaría registrado. Cada docente tendría un perfil detallado que incluso permitiría predecir qué tanto puede enseñar o no.

Imaginemos otro dispositivo no muy lejano en sus posibilidades de fabricación: un “libro de texto” con un lector electrónico de nuestros ojos. Podría obtener información detallada de qué leímos y qué no. Cuándo, cuántas veces. No haría falta hacer “controles de lectura” o pruebas. Bastaría saber exactamente la cantidad de veces que nuestros ojos pasaron por cada línea del texto para saber si cumplimos o no con nuestro “trabajo” de alumnos.

No son fantasías, sino experimentos reales que comienzan a tomar forma. Por ejemplo, ya están en práctica nuevos sistemas de control de lo que ocurre en las aulas desde los hogares. En una plataforma virtual los profesores suben

información sobre lo que pasa en clase: quiénes están presentes o ausentes, quiénes realizaron ejercicios ese día y cómo los hicieron, quién se portó mal, incluso dónde se sentó cada alumno. Todo esto puede ser “visto” en línea por los padres.

Ya está pasando. La plataforma más comercializada, *Powerschool* de Pearson, tiene más de diez millones de alumnos en 65 países. Algunos proponen ir un paso más allá y colocar cámaras en las aulas que registren todo lo que ocurre en la vida de sus hijos en las escuelas. La tecnología ya está ampliamente disponible.

Éstas son las fascinaciones que surgen del segundo gran escenario educativo futuro. No es un sueño homogéneo. Puede llevar a diversos caminos. Puede potenciar la enseñanza o deshumanizarla. Explorar sus variantes, posibilidades y pesadillas es una tarea inevitable para todo educador de este tiempo.

Escenario 3: Las escuelas experimentales

Hace unos quince años estaba visitando escuelas en el conurbano bonaerense. Iba directamente in situ, sin previo aviso. Llegué a una de tantas. Vi alumnos en el patio. Pregunté a una maestra: “¿Están en el recreo?”. “No”, me respondió. “No tenemos recreo”. Mi rostro se paralizó de pronto. Había encontrado algo distinto.

Era una escuela Waldorf, centrada en la pedagogía revolucionaria de Rudolf Steiner. Formaba parte de una larguísima tradición de innovaciones educativas al formato tradicional escolar. No tenía idea entonces, pero quizás me había encontrado con el futuro de la educación.

Al menos ésa es la pretensión del tercer escenario. El postulado en este caso es mantener con vida a las escuelas. No reemplazarlas con la virtualidad o las máquinas. Las escuelas previstas en esta fascinación son experimentos, no reproducciones en serie de un mismo y único formato.

Los ejemplos son variados. En Nueva York nació una escuela llamada Quest to Learn (Explorar para aprender) que reemplazó el currículum por juegos. Todas las materias tradicionales se convirtieron en “dominios”: Códigos mundiales (matemática, lengua y HTML); Ser, espacio y lugar (lengua y ciencias sociales); La forma en que las cosas funcionan (matemáticas y ciencias); Deportes para la mente

(diseño de juegos, artes y medios); Bienestar (educación física, salud, nutrición) y Siendo yo mismo (una red social).

El trabajo de los alumnos se hace a través de misiones que reportan a distintos jefes, en un lenguaje muy familiar al de los videojuegos. Se aprende haciendo, jugando, colaborativamente, en desafíos atractivos que llevan en su vientre los contenidos clásicos con un formato revolucionario.

En Inglaterra las escuelas Studio se crearon exactamente al revés que una escuela tradicional. En vez de ofrecer una escuela, una fundación dedicada al trabajo con jóvenes en situación vulnerable fue a investigar qué clase de escuela podría lograr que los alumnos quisieran ir todos los días a clase. Entrevistaron a decenas de jóvenes y en base a sus intereses construyeron un modelo de escuela que convierte el aprendizaje en prácticas constantes colaborativas con tutores que guían proyectos.

En Filadelfia, la empresa Microsoft creó el proyecto Escuelas del Futuro. Su infraestructura está diseñada especialmente para la adaptación constante de la evolución tecnológica. Es un proyecto de transformación de la enseñanza tradicional a través del aprendizaje colaborativo con tecnología de punta.

Corea del Sur llevó al extremo este modelo de escuela futurista con las Smart Schools. Todo queda registrado digitalmente. Los alumnos tienen una tableta que graba su trabajo. Incluso “fichan” su entrada en la escuela digitalmente y su acceso a cada aula. Todas las clases son guardadas digitalmente a través de una pizarra interactiva para que los alumnos puedan repasar lo que hicieron o dijo el docente. Es un experimento de digitalización del aprendizaje, parecido al escenario de la “máquina pedagógica” pero con el formato de una escuela.

Los proyectos se multiplican. Estos ejemplos son parte de un listado inclasificable y creciente de experiencias escolares alternativas.

Para algunos el camino es convertir al aprendizaje en una experiencia irresistible, atrapante, adictiva... como un video juego. Para otros, el secreto es hacer de la escuela un desafío constante, colaborativo, concreto, basado en proyectos, en el trabajo manual, en algo tangible que dé sentido a volver cada día.

No hay un modelo. A contrapelo de la escuela-fábrica, de los sistemas

homogéneos, repetitivos, aburridos, nace la escuela como experimento. ¡Que florezcan mil flores pedagógicas!

Un gran inspirador de esta nueva ola es Sir Ken Robinson, cuya exposición en TED fue la más vista de la historia del evento que promueve la difusión de ideas originales en charlas de dieciocho minutos. Robinson dijo “las escuelas matan la creatividad”. Un lema efectivo para este movimiento hacia la diversidad pedagógica.

Quizás el eje central de este escenario sea mantener la escuela pero romper con la prisión del aula. Desmantelar los dispositivos clásicos: el currículum uniforme, el grupo-aula graduado, el examen. Desarmar la asociación directa entre escuela y clase expositiva, horario rígido y obligación burocrática de aprender.

El reemplazo no podría ser único. Pero estas experiencias tienen algo en común: la aparición de la cuarta revolución educativa, la revolución digital. La tecnología hace posible una nueva etapa mundial de renovación educativa, porque abre el mundo dentro de cada escuela. Hoy se pueden crear entornos colaborativos, aprendizaje a distancia y simulación de experiencias prácticas en cada área del currículum. Se requiere conectividad de alta velocidad en todas las instalaciones de las escuelas.

Por eso triunfa el modelo del *studio* frente a la clase tradicional. El *studio* no tiene una palabra exacta que lo traduzca al español. Quizás se pueda asociar con la idea de “taller”. A diferencia del aula, donde todos tienen un banco asignado, una posición fija, continua frente al mismo docente, el *studio* es móvil, dinámico, flexible, incierto.

El *studio* es un lugar de trabajo. Los alumnos llegan cada día para hacer actividades. No hay necesidad de horario estricto. Cada uno llega y se suma. Otros ya están desarmando una computadora para entender de qué está hecha. Unos están editando un video con imágenes de Youtube. Otros están remixando canciones de distintos estilos musicales.

Trabajan en grupos, por actividades, por proyectos, no son guiados por un currículum fijo. El currículum está implícito. Mientras aprendan a hacer, mientras experimenten, todo fluirá. Los contenidos se adquirirán casi inconscientemente. De

pronto habremos descubierto que hacíamos matemáticas mientras analizábamos las estadísticas de visitas a nuestro blog. O que sabíamos de geografía por haber recorrido Google Earth buscando luces en la noche.

Los alumnos incluso traen ideas, no son pasivos reproductores de un guión previo. Inventan, proponen, investigan, prueban. El programa es incierto, puede variar cada día. Sólo hay que darle espacio, crear las condiciones para que se exprese.

Nada debe detener ningún proceso creativo. La escuela pierde horario. Los alumnos se quedan hasta la noche, apasionados porque están fabricando su primer robot, ensimismados en resolver un enigma de detectives junto a alumnos de otro país que recién se despiertan.

Los docentes son facilitadores. Abren puertas, dan guías, inspiran, acompañan. Pierden centro, dejan de ser pastores. Por eso mismo ganan respeto. Sus alumnos se sienten cerca de ellos porque finalmente les han soltado las cadenas del aprendizaje. Al comprobar que una experiencia vital recorre el edificio escolar, todos se sienten parte, nadie quiere faltar. Nadie quiere perderse esta aventura llamada aprendizaje.

¿Un gigantesco mercado va a derrumbar al Estado educador?

Estos tres escenarios son fascinaciones que sueñan con reemplazar al sistema educativo tradicional. Pero también son el presente. Están ocurriendo. Especialmente los dos primeros. Están creciendo a velocidades inciertas y quizás exponenciales. No sabemos exactamente dónde llegarán, pero nos abren los ojos.

¿Qué puede verse a través de ellos? Mercados. Grandes mercados. El negocio de la educación será gigantesco en el futuro. Es uno de los que más crecerá en los próximos veinte años.

Hace poco vi una charla en internet de James Miller, un gurú de la tecnología. Contaba lo que iba a ocurrir en el futuro, develaba tendencias desconcertantes. Cosas que nadie sabía o imaginaba. Cerraba su charla ante una audiencia selecta de colegas especializados y hombres de negocios diciendo: “Aprovechen, hagan negocios con esta información”. Parecía una experiencia mágica: alguien revelaba

los números de la lotería antes del sorteo.

¿Quiénes están leyendo la lotería del futuro? En tiempos de cambios vertiginosos, conocer el futuro puede implicar grandes ventajas. El provecho puede llegar muy pronto. Saber que en dos o tres años existirá un lector óptico podría significar una inversión estratégica en crear un libro de texto que lee a los alumnos mientras es leído. Quizás, ése podría ser un negocio inmenso en diez años.

Son tiempos de mercados. Empresas, emprendedores, diseñadores, programadores, publicistas, hombres de negocios. Van rápido y sin vueltas. Buscan y buscan. Experimentan. Testean productos en el mercado. Anticipan tendencias. Se mueven con flexibilidad, traspasan fronteras, viajan sin equipaje pesado. Contratan a los mejores, les pagan lo necesario. Desechan lo viejo, descartan lo que no funciona.

¿Por qué no irían a ganar la carrera educativa del futuro, una vez que las escuelas definitivamente estén de rodillas como forma dominante de educación masiva?

Hace poco tiempo conocí la historia de los “sistemas de *ensino*” de Brasil. Es reveladora. En Brasil existe un examen de ingreso a la universidad. Hace algunas décadas unos profesores que preparaban a alumnos para rendir esta prueba comenzaron un pequeño emprendimiento más formal. Lo llamaron Positivo. Hoy es el “sistema de enseñanza” más grande de América Latina.

Positivo comenzó ofreciendo cursos para preparar a los alumnos para el examen. Conoció el sistema educativo por dentro. Sus necesidades, sus falencias. Y actuó como en reflejo. Desarrolló cuadernillos, libros para el estudio, ejercicios, capacitaciones. Con el tiempo se profesionalizó. Creció a la luz de un mercado gigante en cantidad de personas y por ausencia estatal. El sistema educativo brasilero fue históricamente uno de los más endebles y desregulados de la región.

Positivo se convirtió en un verdadero “sistema”. Para entrar cada escuela o municipio debe pagar por cuatro libros de texto anuales para cada uno de sus alumnos. Ése es el ticket de entrada. En el “sistema” los asociados reciben una clave para entrar en los fabulosos portales de contenidos educativos generados enteramente por Positivo. Se les asigna un asesor pedagógico (una especie de supervisor de escuelas) y un asesor financiero, que mejora la gestión y la imagen

de la escuela. Y reciben los libros de texto.

¿Cuál es el secreto de su éxito? Trabajan cada libro de texto en base al conocimiento experto de la realidad docente. Los libros se prueban en la práctica. Cada asesor pedagógico ve qué funciona y qué no. Los portales permiten seguir el ingreso según ejercicios y temas curriculares. Es una máquina perfectamente diseñada para hacer el libro de texto ideal. Cada ejercicio didáctico que no funciona es reemplazado por uno mejor.

Claro, el otro secreto es la escala. En Brasil todo es a gran escala. Positivo tiene un millón de alumnos. Eso le permite ser una de las mayores empresas de desarrollo curricular del mundo. Cuando visité la sede central en Curitiba, me encontré con unos mil especialistas curriculares haciendo y rehaciendo los libros, los portales, el software de las computadoras, creando innovación y testeando sus resultados. En pocas palabras, haciendo todo lo que el Estado no llegaba a hacer.

Las escuelas de Positivo tienen excelentes resultados en el examen de enseñanza media. Hay otros “sistemas de *ensino*” en Brasil. Un especialista me decía que una vez que una escuela entra en un sistema no sale más. Puede cambiar a otro, pero no deja de estar asociada a uno. Es como cuando una persona compra el servicio de cable de televisión. Es un viaje de ida. Los servicios que recibe son insustituibles.

Como los “sistemas de *ensino*”, en todo el mundo están surgiendo nuevos emprendedores educativos. Han descubierto una mina de oro. Millones de personas necesitan conocimientos. El trabajo en el futuro dependerá cada vez más de los saberes que cuenten las personas. El conocimiento es poder, y lo será cada vez más.

Como hongos, salen de la tierra innovaciones disruptivas educativas. Muchas vienen de universidades, de filántropos y de tecnófilos adoradores del software libre. ¡Muchas son gratuitas! Nunca antes en la historia de la humanidad fue posible acceder a tantos conocimientos casi libremente (basta tener conexión a internet).

Muchas otras vienen de emprendimientos privados y comerciales. Tienen más fuerza de sus inversores, más eficiencia en su búsqueda sin par de resultados y más experiencias en el mundo de los negocios. Todo indica que en el futuro ganarán un inmenso terreno en el campo educativo.

¿Qué hace el Estado con todo esto? ¿Debe enfrentarlo, usarlo, regularlo,

complementarlo? Hace unos pocos años comenzó a gestarse una nueva denominación: la “educación en las sombras”. Refiere a todo aquello que no podemos clasificar con la escuadra del sistema escolar: cursos privados, academias, preparación particular para pruebas, ofertas educativas virtuales, etc.

¿Será éste el futuro de la educación? ¿Las sombras se proyectarán hasta borrar toda frontera? ¿Serán las escuelas finalmente meros centros de apoyo para un sistema individualizado, pago, de aprendizajes asociados con las necesidades directas del mercado laboral? ¿Será entonces que, cuando las sombras lo dominen todo, la educación se develará como una pura transparencia: comprar saberes para actuar en la vida real?

EL NUEVO COMBATE EDUCATIVO: LA SINGULARIDAD VERSUS EL SISTEMA

En la película *The Matrix*, Morfeo le ofrece a Neo dos pastillas: una azul para olvidar su encuentro y volver a su vida “normal”, y otra roja que le revelará la verdad oculta del mundo. Una vez sabido esto no podrá jamás volver a ser el mismo.

Algo así está pasando en el debate sobre el futuro de la educación. Es algo nuevo, muy nuevo. Pero crece con demasiada fuerza como para ignorarlo. De aquí —el día que escribo esto, 29 de noviembre de 2012— a que este libro sea leído crecerá incluso con más fuerza. Es el debate que llamaré entre el pensamiento de la singularidad y el pensamiento del sistema.

Quienes creen en la singularidad son los que, metafóricamente, han tomado la pastilla roja de Neo. Han elegido ver el mundo que vendrá sin ningún tapujo. Son especialistas en el futuro. Su mensaje es que todo va a cambiar y lo hará radicalmente en el curso de nuestras vidas.

Los cambios tecnológicos están avanzando a una velocidad exponencial. La singularidad tecnológica está cada vez más cerca: el cambio sería casi instantáneo, incontrolable e impredecible. La singularidad es “un evento que cambia las cosas de manera tan fundamental que no hay vuelta atrás en absoluto”.³⁷

Las derivaciones educativas de esta mirada están propagándose por todas partes. El cambio está emergiendo. Muchos no pueden verlo, pero ya está aquí, ya comenzó, nada puede detenerlo. Los dos primeros escenarios presentados, “el fin de las escuelas” y “la máquina pedagógica” son la expresión de este nuevo paradigma.

El mensaje es más o menos así: “Todo lo que ves va a desaparecer. Pensabas que estabas viviendo en el presente, pero en realidad estás en el pasado”.

Los cambios serán vertiginosos e indescifrables. Vendrán de abajo, de todas partes, de lugares inesperados. No saldrán de los grandes centros o del Estado. Surgirán de la nanotecnología, de la biogenética, de los algoritmos, de la inteligencia artificial. Por eso es un tiempo frenético de adoración por lo nuevo. Si uno lee las revistas digitales, los sitios, las redes sociales y las ferias tecnológicas donde se relata la nueva historia de la educación, siempre hay algo nuevo.

La lógica de los lanzamientos cada vez más acelerados de los nuevos *gadgets* tecnológicos anima este procedimiento de recambio exponencial. Los tecnófilos viven una paradoja. Subsumidos en el futuro no hacen otra cosa que vivir un presente continuo de innovaciones. Difícil disfrutarlas o siquiera hacer uso de ellas si durarán tan poco. El costo de estar en el futuro es el vértigo de no tener presente.

Twitter es el mejor símbolo de estos. Estar en Twitter es como vivir un presente continuo. Adictivo, no cesa nunca. Como el tiempo, es un reloj que siempre está corriendo. No casualmente todos los adeptos de la singularidad tienen cuenta de Twitter.

Los tecnófilos ven una educación radicalmente distinta a la que experimentamos en las escuelas. Será colaborativa, creativa, transnacional, ilimitada, ubicua. Algunos la llaman “educación expandida”, otros “aprendizaje invisible”.³⁸ La idea es que finalmente podremos vivir una educación constante, no limitada a las paredes de las aulas. La virtualización nos permitirá conocer lo que nunca imaginamos.

En la singularidad educativa resulta central la introducción de la tecnología en los procesos de aprendizaje. Si la pedagogía sigue el ritmo de la innovación tecnológica, los alumnos serán llevados al futuro. Vivirán la experiencia de la singularidad: como montados en una tabla de surf viajarán por el tiempo y llegarán

antes que todos los demás.

Del otro lado, en esta nueva batalla educativa, están los pensadores del sistema, convertidos en una especie “conservadora” frente a la singularidad. Aquí podemos identificar tres grupos, no necesariamente cercanos entre sí.

El primer grupo es el de especialistas educativos internacionales. Los evaluadores, los comparativistas que miran los sistemas educativos del mundo, investigan, leen, viajan y evalúan con métodos científicos. Este primer grupo observa que la introducción de las tecnologías en las escuelas no demuestra todavía mejoras destacadas en los aprendizajes de los alumnos. Sí algunas cosas, mucho más si están bien implementadas, pero nada del otro mundo. Así lo señalan evaluaciones recientes de la OCDE, que indican el bajo impacto de las computadoras en los logros de aprendizaje de los alumnos.³⁹

Los sistemas más exitosos tienen otras explicaciones. El aprendizaje no es algo tan fácil de procesar tecnológicamente. No hay magia. Sin una conducción pedagógica, la orquesta tecnológica no toca en el nivel sistémico, masivo de los aprendizajes.

El segundo grupo es el de los escépticos. Humanistas o historiadores, conservadores o pedagogos, variadas identidades pueden caracterizarlos. Son los que dicen “ya vinieron hace 50 años con la televisión educativa, estaban fascinados, iban a conquistar la educación, pero fracasaron”. Sin negar la tecnología la siguen viendo como algo secundario, que no cambiará la esencia del proceso de escolarización.

El tercer grupo es orgánico. Está integrado por una variada gama de intereses. Son los que defienden ciertos valores educativos que sólo las escuelas pueden transmitir, los aprendizajes comunes que forman una cultura o una nación, e incluso los puestos de trabajo y la historia misma que tienen las escuelas. No quieren el cambio, el riesgo, lo ven como una amenaza a su condición.

¿Están los pensadores del sistema dormidos en el pasado? ¿O los creyentes de la singularidad tomaron la pastilla equivocada y sólo viven la pesadilla de su propio impulso frenético al consumo de lo nuevo?

No lo sabemos realmente. Sí sabemos que vivimos una divisoria de aguas en el

debate educativo contemporáneo. Por primera vez no se sabe qué pasará con las escuelas en los próximos quince años. Llegó la hora de abrir los ojos y discutir el futuro de la educación.

NECESITAMOS ABRIR YA MISMO LOS OJOS

¿Qué pastilla debemos tomar? ¿La que nos deposita en un futuro irreversible o la que nos deja ciegos en el presente? Ninguna de ambas. La única pastilla que debemos tomar es la que nos permita enfrentar todo dogmatismo, toda obstrucción al pensamiento y todo freno a la construcción de una sociedad más justa.

Paulo Freire decía: “No podrá volver a dormir tranquilo aquel que alguna vez abrió los ojos”. Están pasando demasiadas cosas en el mundo educativo y pasarán muchas más muy pronto. Vivimos en arenas movedizas. Se llevan personas, sectores sociales y comunidades enteras. Se las llevan a la noche de la historia, hundidas en la miseria y la desigualdad. Necesitamos los ojos abiertos y las convicciones claras para salir a flote en este mundo despiadado.

El futuro puede ser muy distinto a todo lo conocido y está muy cerca. Nuestra forma de experimentar la vida y la sociedad puede variar mucho más de lo imaginado. Nuestros alumnos cambiarán muchas más veces de trabajo que sus padres. Incluso gran parte de los trabajos que harán todavía no se han inventado. ¿Cómo prepararlos para ese futuro?

Quienes investigan las habilidades necesarias para los trabajos del futuro, subrayan las siguientes: capacidad de crear sentido; inteligencia social, la habilidad de conectarse con otros; pensamiento original y capacidad de adaptación a nuevos ambientes; habilidades para operar en diferentes escenarios culturales; alfabetización en nuevos medios y pensamiento computacional; saberes interdisciplinarios; capacidad de diseño; habilidad de filtrar y seleccionar información según su importancia; colaboración virtual y presencial.⁴⁰

Los sistemas educativos que darán respuesta a esos trabajos deberían tener las siguientes características: promover el autoaprendizaje; tener estructuras horizontales; pasar de la autoridad presumida a la creatividad colectiva; abrir el

aprendizaje en red y en códigos abiertos; promover la interactividad en redes movilizantes.

¿Qué cosas están pasando hoy que no sabemos? ¿Qué tecnologías están por inventarse para que llegemos a nuevos conocimientos? ¿Cómo cerrar los ojos a aquellos que nos pueden relatar los cambios que están por venir? Si somos educadores, debemos leer a los autores que nos cuentan el futuro, porque nuestro trabajo es el futuro.

El problema recurrente de los tecnófilos es que piensan poco en el conjunto y en lo común. Cuando escucho a los tecnólogos educativos siempre me queda un sabor a escasa visión profunda de las desigualdades sociales y poca preocupación por los que quedan atrás.

Está de moda decir que hay que pensar “fuera de la caja” (*out of the box*). Pero ¿qué pasa con quienes están dentro de la “caja”? ¿Qué pasa con los que no están en el mundo digital, las generaciones mayores, los excluidos, los que no lo desean simplemente? ¿Queremos un mundo donde las generaciones mayores sean “inservibles” por no dominar los cambios tecnológicos?

Otro problema de las nuevas modas educativas tecnológicas es que creen estar inventando la pedagogía. Los pedagogos nos han enseñado mucho más que lo que los tecnólogos suponen. Aunque es cierto que también hay demasiados pedagogos que creen haberlo visto todo y se tornan escépticos a cualquier innovación tecnológica.

Necesitamos mirar al futuro con ojos pedagógicos y mirar las innovaciones disruptivas con ojos de sistema, con ojos que sean capaces de defender a los que “quedaron atrás”. Alejarnos en extremos es el peor camino en la actualidad. Necesitamos, más que nunca, pensamientos de frontera.

Los interrogantes que nos persiguen son demasiado pesados para levantarlos con una sola mano: ¿cómo defender a la vez lo común y lo individual? ¿Cómo dar espacio tanto a las culturas y las tradiciones como a las innovaciones disruptivas? ¿Cómo usar todo el armamento nuevo de las tecnologías para defender a la sociedad a través de la educación y no para comerciar con ella?

Los pensamientos de frontera deberán ser acompañados por las políticas. Pero no

podrá el Estado solo. Lo que está en marcha tiene millones de puntos de origen y grandes empresarios que saben cómo captarlos. Necesitamos políticas que ensamblen lo público y lo privado. Que atraigan a los programadores jóvenes, a los hackers, a los libertarios tecnológicos, a actuar en conjunto con el Estado. Que rompan las cadenas. Que generen lazos con las empresas para unir fuerzas donde sea posible.

Y necesitamos, sobre todo, educadores que no le tengan miedo a lo que viene. Son ellos quienes pueden darle forma. El destino no está diseñado como un plan maestro. Es pura potencia. Los escenarios educativos vistos en este capítulo son diálogos, no dogmas. Pueden dar pie a grandes conquistas educativas, a nuevos derechos.

Las vidas de nuestros alumnos están cambiando junto a la cuarta revolución educativa, la gran era digital del vértigo, la conectividad y las pantallas. Nunca antes tuvimos tanta libertad en manos de los alumnos. No sabemos bien qué es esa libertad. Es hora de explorarla.

³¹ Tapscott, D. (2009), *Grown up digital*, McGraw Hill, Toronto.

³² Gee, P. (2007), *What video games have to teach us about learning and literacy*, Palgrave-Macmillan, Nueva York.

³³ Johnson, S. (2005), *Everything bad is good for you. How today's popular culture is actually making us smarter*, Riverhead, Nueva York.

³⁴ Carr, N. (2010), *The shallows: What the internet is doing to our brains*, W. W. Norton & Company, Nueva York.

³⁵ Para más información, véase: Rivas, A. (2012), *Viajes al futuro de la educación. Guía reflexiva para el planeamiento educativo*, Cippec e Intel, Buenos Aires.

³⁶ Christensen, C., Horn, M. y Johnson, C. (2011), *Disrupting class. How disruptive innovation will change the way the world learns* (2ª ed.), McGraw Hill, Nueva York.

³⁷ Prensky, M. (2001), "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon*, 9 (5). Vinge, V. (2001), *True Names and the Opening of the Cyberspace Frontier* (J. Frenkel, Ed.). Tom Doherty Associates, LLC, Nueva York.

³⁸ Cobo Romani, C. y Moravec, J. (2011), *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Universidad de Barcelona, Barcelona.

³⁹ OCDE (2011a). PISA 2009 results: Students on line: Digital technologies and performance (Volume IV).

OCDE, París.

40 Institute for the Future, *Future Work Skills 2020*, IF, University of Phoenix, Palo Alto.

SEGUNDA PARTE

¿Qué podemos hacer para revivir las aulas?

VI. ¿Para qué ser docente hoy?

LA GRAN BATALLA DE LA DOCENCIA

¿En qué piensan los docentes mientras van de sus casas a las escuelas? ¿Qué esperan del día? ¿Qué sienten que puede ocurrir? ¿Con qué van a encontrarse? ¿Qué sabores tendrán los temas que trabajarán? ¿Qué tan lento o rápido esperan que sea el día para volver a sus casas?

Éstas son las preguntas que definen el futuro de la educación. Multiplicadas por ochocientos mil docentes en todo el país. Un verdadero ejército invisible. De sus subjetividades, sus deseos, sus conocimientos, de su estado de ser en las escuelas depende buena parte del futuro del país.

La evidencia de la investigación es contundente: dar clases requiere poner el cuerpo y el corazón en las aulas. No se puede automatizar. La docencia es un oficio de interacciones en microsegundos con decenas de alumnos que lo están observando todo. Ser docente es estar bajo juicio constante.

La docencia es un trabajo que requiere altísimos niveles de participación de todas las zonas del cerebro. Se activan las habilidades reflexivas, afectivas, las reacciones rápidas, la memoria, las expresiones faciales, la sinestesia, la presencia del cuerpo y sus movimientos a la par del lenguaje para dar sentido a la enseñanza.

La responsabilidad es inmensa. Frente a los docentes hay niños susceptibles de verse heridos por un gesto de desprecio. O adolescentes que no querrán por años volver a leer de física o quizás jamás por el sinsabor de un curso. O lo contrario: la iluminación de vidas enteras.

Muchos proponen cambiar la docencia con un golpe mágico de timón. Creando nuevos incentivos. Por todo el mundo dan vueltas las mismas propuestas: pagar a los docentes por resultados, evaluarlos y ponerles presión para que mejoren.

Quienes han estudiado las reformas educativas del mundo muestran que los países que mejoraron la calidad no lo hicieron con presión negativa sobre sus docentes.⁴¹ Hacerlo implica ignorar la piedra basal de la docencia: el deseo de ir

cada día a la escuela, la pasión de enseñar.

Hay que entender la gran transformación que atravesaron las aulas en la Argentina durante los últimos veinte años. Como dijimos, se vivió una caída institucional atravesada por la ruptura de los lazos sociales. Todo lo automatizado, regularizado, serializado, todo lo que era vivido como en un ciclo de autoridad y formalidad se vino abajo. La vida en las aulas se volvió dispersa, variable, incierta.

En las espaldas docentes ha caído una pesada mochila. Hay que visitar las aulas para experimentarlo. Hay que ver a los docentes pagando las fotocopias de sus alumnos o haciendo rifas para que tengan ropa cuando hace frío. Hay que ver lo que se siente en las escuelas secundarias cuando buena parte de los alumnos no mira al profesor o cuando en las escuelas de contextos críticos sólo esperan por el comedor porque les cruje el estómago. Es un sentimiento de despojo pedagógico.

Especialistas en neurociencias indican que existen tres tipos de estrés: el positivo, el tolerable y el tóxico.⁴² Esta distinción es determinante para el futuro de la política educativa y de nuestras visiones sobre la docencia.

Las presiones negativas son aquellas que acusan a los docentes de incapaces o que les meten presión para cobrar un plus salarial, son caminos hacia el estrés tóxico. Impiden actuar, generan desconcierto. Alientan al abandono masivo de la docencia, dejando las aulas o quedándose en ellas pero ya sin fuerzas pedagógicas para responder.

Necesitamos motivar e inspirar a la docencia. No condenarla.

Algunos lo han estado intentando. Un ejemplo fue el caso de Santa Fe bajo el gobierno socialista. Se hizo un gran trabajo para apoyar a la docencia. Se mejoraron los salarios, los puestos de trabajo; se atendió por teléfono cada problema individual, dando respuesta humana donde en general hay una burocracia anónima; se agilizaron los trámites que consumen el tiempo escaso de los docentes; se abrió un paquete de beneficios culturales; se innovó en la capacitación.

Santa Fe no es el único camino, pero al menos partió de una realidad abrumadora. La realidad de los que conocen las aulas. Sólo con diagnósticos rigurosos podemos empezar a entender por qué aumentó tanto el ausentismo docente y el pase a tareas pasivas, es decir otras actividades menos pesadas en las

escuelas.

Incluso en muchos casos se fracturó el colectivo docente. El ausentismo castiga al colega que tiene que cubrir las horas cuando no llega el suplente a tiempo. Genera un sentimiento de abandono, un sálvese quien pueda. Algunos ni avisan que van a faltar: los alumnos se enteran en las aulas. Después no sorprende que ellos mismos falten. El valor de la rutina escolar se diluye como agua entre las manos. En las pruebas PISA del año 2012 un dato comparado da dimensión de la situación: la Argentina fue el país con mayor nivel de ausentismo de los alumnos entre los 65 participantes. Ante la pregunta acerca de si habían faltado algún día en las dos semanas previas a la prueba, solo el 40% respondió que no.

En estudios que hemos hecho sobre el ausentismo docente en Cippec detectamos que había escuelas donde reina la anomia, con tasas de más del 30% de ausentismo, mientras una gran proporción de las escuelas tenía menos del 10%. Hay mucha diferencia según escuelas. Es el imperio de un sistema fragmentado.

Los docentes se ausentan por una causa central: el cuerpo les pide una pausa. Lo somatizaron todo. Y se ausentan mucho más en las escuelas con pobres liderazgos, sin suficiente compromiso por el prójimo. Por eso es necesario recrear los colectivos docentes institucionales, el armado de equipos, la recreación de la alegría de la docencia, la presión positiva por enseñar y aprender.

Los verdaderos cambios vendrán desde la política educativa, como se propone en el capítulo VIII. Pero no sólo de allí. Este capítulo habla a los docentes. Es un sendero entre muchos para la gran respuesta pedagógica que puede revivir las aulas y cambiar el mundo de los alumnos.

CORRE, ESCUELA, EL VIEJO MUNDO ESTÁ DETRÁS

Vivimos en un mundo paradójico. En los últimos treinta años se ha vuelto mucho más desigual y a la vez nos ha abierto las puertas al conocimiento como nunca antes en la historia de la humanidad. Desde 1980 la desigualdad en el mundo ha aumentado hasta niveles escandalosos, pero también han crecido las vías para construir saberes de formas jamás imaginadas. Esas vías guardan un secreto

pedagógico: tenemos a nuestro alcance nuevas armas de construcción masiva del aprendizaje.

La cuarta revolución educativa es una ola inmensa de conocimientos dispersos. Debemos subirnos a ellos, domarlos. Las escuelas deben aprender a navegar y hacer sentido de todo aquello que las rodea. Me gusta pensar en los docentes como “propagadores de sentido”. La gran dispersión de información necesita organizadores, expertos en dar sentido y en comunicarlo. ¿No es ésa una tarea apasionante?

Se puede empezar aprovechando la potencia de las imágenes. Hay millones de videos en internet. Están esperando por los docentes.

Poco tiempo atrás estaba mirando el documental *Apocalipsis* en el canal Encuentro. La larga trama que relataba en imágenes la Segunda Guerra Mundial me dejó devastado. Un vacío se apoderó de mí. Había sentido de alguna forma la pérdida de millones de vidas. ¿Cómo no sentir un agujero en nuestra existencia después de semejante experiencia?

¿Basta con leer en un libro de texto para entender qué pasó en la Segunda Guerra? ¿No es hora de usar el inmenso archivo de imágenes a nuestra disposición para cambiar la enseñanza, para ampliarla, para darle una nueva vida?

Hay algo perturbador en las imágenes. Hay algo que nos acerca como ninguna otra fuerza al aprendizaje. En las imágenes con sentido, con contexto, con posibilidad de abrir puertas. Esas imágenes nos marcan y dan vida al conocimiento profundo.

El aprendizaje no es algo externo, toma cuerpo, se interioriza, recorre nuestros más íntimos sentimientos hasta nublarse en nuestra memoria. Las imágenes pueden alimentarlo. Esos conocimientos pueden cambiar el mundo, pero necesitan de los propagadores de sentido. Las imágenes necesitan docentes que les den forma, un relato, un texto, una continuidad.

La cercanía del océano interminable de videos, documentos, textos, archivos y música nos abre un mundo nuevo. La llegada de las netbooks y de internet a las escuelas y hogares brinda una oportunidad insospechada. Tenemos pantallas dentro del aula y esperemos que muy pronto todas las escuelas tengan acceso a internet. Es

imperioso que los gobiernos garanticen este desafío en el corto plazo.

Se podrán hacer experiencias innovadoras con el acceso universal a internet. Por ejemplo, las “clases invertidas” (*flipped classroom*), una nueva moda internacional de la educación. Los docentes reemplazan la teoría dictada por ellos en clase por la visualización en el hogar de videos especialmente seleccionados de profesores expertos. La clase presencial se ocupa, entonces, de ejercitar la práctica. La clase invertida es “teoría en el hogar y práctica en clase”, justo al revés del aula tradicional.

Un ejemplo: se manda como tarea ver una clase inspiradora de análisis estadístico, quizás acompañada de algún video del magnífico sanitarista sueco Hans Rosling. Al día siguiente el profesor de matemática parte de la base explicada en los videos y trabaja con cada alumno en ejercicios, siguiendo un ritmo más personalizado. La idea es que la teoría es mucho mejor en manos de expertos y que la práctica es irremplazable en manos de docentes que conocen a cada uno de sus alumnos.

Esto está recién comenzando. La ola que abrió internet es solo un paso a la inmensidad del saber. Podremos visitar los más hermosos museos del mundo en tiempo real. Junto a alumnos de otros países del mundo, comentando los cuadros que vemos al mismo tiempo. Podremos realizar experimentos de química a un costo casi nulo con simuladores. Podremos vivir experiencias de aprendizaje, no sólo leer sobre ellas.

Es cierto que hay muchos que quedan atrás en el cambio tecnológico. Hay escuelas que todavía no tienen electricidad y alumnos con carencias básicas. Las ilusiones tecnológicas pueden ser grandes distractores y grandes negocios. Todo dependerá de la docencia. Es tiempo de propagar sentido en un mundo desbordado de información.

LA HORA DE LA PEDAGOGÍA

Hay que circular un rumor en las escuelas: la pedagogía está de vuelta. No hay mejor antídoto contra todos los males y las dudas que han tocado el círculo sagrado

de las aulas. Es hora de hablar de pedagogía en las escuelas. No es que no se haga, pero debería hacerse mucho más.

¿Qué es hablar de pedagogía? Es salir del aula, donde han quedado encerrados muchos docentes, como islas del sistema.

La recuperación económica de la Argentina, sumada a las mejoras en la inversión educativa y el plafón de los avances conquistados en diversos terrenos educativos marcan la necesidad de una nueva hora pedagógica. Lo que pasa en las aulas ya no puede quedar sólo a la espera de cambios sociales o nuevas reformas educativas.

Necesitamos pedagogías potentes que respondan a todo lo que encuentran en las escuelas. A los excluidos, a los reclusos, a los malcriados, a los mal diagnosticados, a los débiles y a los fuertes. A todo tipo de padres y contextos. A las batallas sociales de los barrios y a los espacios de encuentro y solidaridad que perduran. A todo hay que darle respuesta en el terreno de la enseñanza.

¿Cómo? Se puede empezar por mirar las propias clases. Por abrir la puerta del aula e invitar a los colegas, a los directivos, a los supervisores, a los capacitadores. Tenemos a nuestro alcance una tecnología que hace algunos años era para unos pocos: la posibilidad de filmar nuestras clases. Ya casi cualquier celular puede servir a tal propósito.

Filmar las clases para verse con los ojos de los alumnos. No hay experiencia pedagógica más reveladora que verse dando clases. No hay forma de ser el mismo una vez que uno se ve con ojos externos. Con la asistencia de nuestros colegas y formadores pueden tomar vida las reflexiones cruzadas, la conversación pedagógica.

La enseñanza debe ser un oficio colaborativo. Funciona en equipo, no en soledad. No hay mejor secreto pedagógico que el que se cuenta y se expande como un virus entre las escuelas. La mejor señal de vida de un sistema educativo es su horizontalidad. Su diálogo interno. Crear circuitos locales de comunicación de prácticas, sacar las experiencias del anonimato, llevarlas a otros.

El supervisor de escuelas es un agente privilegiado y las nuevas tecnologías colaborativas nos prestan una gran mano. ¿Por qué no circular las mejores clases,

las que funcionan, las que hacen sentido en los alumnos? ¿Por qué no dedicarse con los directivos de cada escuela a aprender de los docentes, a sistematizar saberes prácticos, a llevarlos a otros?

Sólo si se consigue esta reflexión pedagógica son posibles dos movimientos inevitables de un sistema educativo vivo: la mejora y la transformación.

Muchas disciplinas, artes o profesiones sólo pueden dominarse luego de diez mil horas de entrenamiento y práctica.⁴³ Ser bailarina o pianista profesional requiere ese tiempo. Menos horas no serían suficientes. Más sin lograrlo indicarían que no hubo esfuerzo, revisión de la práctica o formación del oficio a través de la mejora constante.

En la docencia pasa exactamente lo mismo. Diez mil horas equivalen a unos siete años de docencia. Durante esos años iniciales todo debería ser nutritivo. Aprender sobre la práctica, repensar las clases, la forma de planificar. Ver qué funciona y qué no, visitar al docente de al lado. Leer e incorporar nuevos desarrollos didácticos. Usar las tecnologías para potenciar la enseñanza.

A los siete años de experiencia debería llegar el pico profesional docente. La etapa de dominio de la pedagogía. El saber cómo aprenden realmente los alumnos. La maestría docente. Esos docentes, en su pico, deberían ser referentes de los nuevos docentes, capacitadores en territorio, faros pedagógicos.

Pero cuidado, si no se revisa la práctica, la mera cantidad de horas de experiencia no es un indicador de mejora. Hay que instalar un alerta constante de búsqueda didáctica. Una clínica de prácticas en cada escuela. Un laboratorio pedagógico permanente en cada distrito.

A veces se necesita un momento revelador para la toma de conciencia. Una anécdota de un colegio secundario que me relataron es ilustrativa. Una profesora de biología le decía a la rectora que hacía más de veinte años que daba clases y que sus alumnos se aburrían, no la miraban, no aprendían. La rectora le pidió que trabajara con dos jóvenes colaboradores que tenía la escuela: un cineasta y una licenciada en letras. Fueron al laboratorio de ciencias por primera vez después de años, filmaron experimentos, apoyaron la escritura de los alumnos, hicieron nuevas mezclas pedagógicas.

La profesora revivió. Emocionada hasta las lágrimas le dijo a la rectora que por primera vez sentía que se podía enseñar, que sus alumnos volvían con ganas a su clase, que querían aprender.

Todas las investigaciones indican que los mayores aprendizajes didácticos de los docentes se dan en la práctica concreta, una vez que empiezan a enseñar. Sus mejores docentes son sus colegas. El primer profesor que acompaña una residencia, la asesora pedagógica que trabaja en capacitación en servicio, las lecciones que llegan del aula de al lado cuando en la propia reina el silencio y las paredes nos cuentan la pedagogía del vecino.

Puede parecer simple, pero si todo docente del país hablase de sus buenas y malas clases con sus colegas y todo directivo crease espacios de discusión colectiva de la didáctica, las transformaciones educativas serían inconmensurables. Quién sabe cuánto crecería el PBI o la equidad social si esto fuese medible. Y si la práctica del diálogo pedagógico se metiese en la piel del sistema, la mejora sería incesante.

EL IMPERIO CONTRAATACA

Vivimos en sociedades llenas de armas que trabajan sobre nuestras conciencias. Armas que están diseñadas para manipularnos, convencernos, afiliarnos, vendernos. No buscan lo mejor para nosotros sino para quienes las diseñan. Son la contracara de la educación, porque necesitan personas suaves de mente para conquistarlas a menor costo.

Frente a este imperio que domina las mentes de nuestros alumnos hay otro imperio: el sistema educativo. Es gigantesco. Es hora de contraatacar, de usar sus fuerzas dormidas, de tomar la vanguardia. Una propuesta concreta es crear un dispositivo de respuesta educativa, aplicable en las aulas, las escuelas y en la escala del sistema.

Este dispositivo es un arma limpia, un arma pedagógica. Es un arma porque busca cambiar la realidad. Es un arma porque busca armar a los alumnos, animarlos, llenarlos de conocimientos para actuar en el mundo real.

Marcelo Tinelli, un gran conquistador de las conciencias, acuñó un concepto

sugere: “Si sucede, conviene”. Quiere decir que si hay un escándalo en su programa, él no es el responsable, pero ¿por qué no aprovecharlo si vende, si da rating? Claro, todos saben que los escándalos son preparados o provocados, porque eso es lo que atrae visceralmente a la audiencia.

¿Por qué no crear un dispositivo que se base en un “si sucede conviene educativo”? Para elevar la voz educativa en la sociedad. Para no mirar silenciosamente la televisión o cualquier otro medio que llega a las mentes de nuestros alumnos. Para responder pedagógicamente.

El dispositivo de respuesta educativa se propone pedagogizar todo lo que afecte las condiciones de aprendizaje de nuestros alumnos. “Pedagogizar” es un verbo raro. Indica la acción de traducir un fenómeno cualquiera a un formato enseñable. Puede ser algo clásico para las escuelas: la geometría. Pedagogizarlo quiere decir volverlo enseñable.

No sólo se pueden pedagogizar todos los contenidos de las ciencias. También se puede hacer lo mismo con situaciones cotidianas. Con un programa de televisión que la mayoría de los alumnos vea. O las canciones de un grupo de música de moda. O las nuevas formas de escritura en las redes sociales. Lo que sea. Pero que sea importante, que deje marcas en nuestros alumnos, porque son esas mismas fuerzas en curso las que pueden ser usadas en una onda expansiva para desarrollar nuevas formas de aprender.

Esas marcas pueden ser fascinantes. Podemos tomar la letra de una canción hermosa, una poesía que salga de un grupo de cumbia o de rock, una letra que abra las mentes. O pueden ser marcas denigrantes, manipuladoras, violentas, perversas, como la creación de escándalos para atraer rating, la cosificación de la mujer, los estereotipos discriminatorios contra la obesidad o la homosexualidad. Todo esto es material pedagogizable.

En su operación, la traducción pedagógica debería tener sus propias reglas. Debe abrir mentes, permitir pensar, no imponer cosmovisiones dogmáticas. Debe formar pensamiento crítico, no bronca, no reacción directa. Reflexión, pausa, distancia para la comprensión, autonomía informada para crear visiones diversas. Que cada uno sea capaz de pensar y de defender sus ideas al mismo tiempo.

Debe permitir reconocer la situación de los sujetos discriminados, excluidos, agredidos o perturbados por aquello que sea motivo de análisis. Debe promover una batalla contra todo aquello que genere y aumente las desigualdades. Debe producir dignidad en masa.

Así como hay videos virales que se reproducen en millones, ¿no podríamos hacer clases ejemplares (en video, en escrito, en cualquier formato) que muestren cómo responder pedagógicamente a los que anulan o vulneran las capacidades de aprender?

Creo que los educadores tenemos mucho que aprender del marketing. La capacidad de vender, seducir y conocer a fondo a los clientes es un arte y una ciencia. Implica mirar las conductas de los demás, estudiar nichos específicos, hacer grupos focales para probar productos, encuestas de satisfacción. Es una industria enorme y hace magia. Nos entiende mejor que nadie y por eso es capaz de llegar con un producto para cada uno de nuestros más secretos deseos.

La educación también sabe mucho de sus sujetos, los alumnos. Ésa fue la clave del nacimiento de las escuelas, en el siglo XVI. Sentar a grupos de alumnos de la misma edad durante todo un año con el mismo docente, de manera que éste pudiera llegar a conocerlos en profundidad. Sólo así era posible la conversión religiosa, objetivo final de la primera revolución educativa que dio nacimiento a las escuelas.

Pero desde la tercera revolución educativa, hace unos cuarenta años, todo comenzó a cambiar. Sabemos cada vez menos de nuestros alumnos. Qué sienten, qué piensan, qué disfrutan. En cierto sentido los docentes conocen mejor que nadie a sus alumnos y a la vez saben muy poco de ellos.

El dispositivo de respuesta educativa es un arma para enseñar con los saberes y hábitos culturales que cruzan la vida de los alumnos. Es un dispositivo que sirve para crear mentes fuertes, difíciles de manipular. Y también para acercar todos los contenidos del currículum a las vidas reales de los alumnos. Tomar lo que esté en las mentes de nuestros alumnos para enseñar mejor.

Es posible enseñar matemáticas con las estadísticas de los deportes que fanatizan a los jóvenes. Historia contemporánea a través de la evolución de los ídolos musicales de los jóvenes. Géneros literarios a través de las narrativas ocultas en los

videojuegos.

Es algo así como un “contramarketing” educativo. Hay que aprender las reglas de seducción del marketing para formar mentes abiertas y reflexivas. No para vender productos o ideas.

Los contenidos curriculares están demasiado quietos, “contenidos”, retenidos, dormidos. El dispositivo de respuesta educativa se propone dar vida a los “contenidos”.

El sistema educativo es como un elefante dormido en la selva de las conciencias de nuestros alumnos. Ven todo tipo de “animales” reinando, dominando. Las estrellas de rock que llenan cada rincón de sus vidas. Los videojuegos que consumen adictivamente durante horas y horas. La televisión que los busca cada vez más desesperadamente en el “minuto a minuto” del rating.

El elefante dormido es lento y pesado. Tarda mucho en llegar a destino. Pero cuando se despierta nadie puede hacerle frente. Es fuerte e invencible. Es un imperio. Y cuando se echa a correr la tierra tiembla.

PRIMER GRADO: EL CORAZÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Tenemos que hacer todos los esfuerzos para eliminar la concepción de la “sábana corta” de la enseñanza. Ésta es una tarea que empieza en la mente, el corazón y la pedagogía de los docentes.

¿Qué es la concepción “sábana corta”? Podemos ilustrarla con la película *La lista de Schindler*. Quienes la vieron o leyeron el libro recordarán la historia. Schindler fue un alemán que en medio del nazismo hizo esfuerzos denodados para salvar de la muerte a miles de judíos. Pero sabía que era imposible salvarlos a todos.

Traducido a las escuelas es algo así: “La vida de mis alumnos es demasiado dura. Mi tiempo es limitado, no puedo enseñarles a todos, pero haré mi mayor esfuerzo por salvar a los que pueda”.

Parece una concepción bastante heroica, como lo fue la vida de Schindler. Pero esconde un problema. Un problema con consecuencias. Un problema que está en el corazón invisible de nuestra forma de enseñanza.

Es una concepción que asume, de alguna forma, que tener un grupo de 25 a 35 alumnos de condiciones sociales variadas es incompatible con el aprendizaje del currículum fundamental. Es la idea de que la educación es una “sábana corta”, que no alcanza para cobijar a todos.

Por eso se traduce de forma constante en las aulas en un dilema. El dilema que rodea a la docencia contemporánea. El dilema insoportable de hacer repetir a un alumno o hacerlo pasar de año sin los conocimientos. Es tan potente este dilema que le podemos asignar una sigla: Repetición o Promoción Social, ROPS.

Las cifras de la repetición en la Argentina son altas, como es costumbre en América Latina. En primer grado más que en ningún otro en la primaria: un 8% repite. En algunas provincias llegan a ser más del 20%. En la secundaria es mucho más grave, en el tercer año repite el 16% de los alumnos.

Sabemos menos acerca de la cantidad exacta que promociona sin los aprendizajes suficientes. En entrevistas que he mantenido con docentes de primaria ha sido muy común encontrarme con frases como: con la vieja calidad sólo aprobarían diez de los treinta, si evaluase en serio la mitad repetiría. Si sumamos a los repitentes aquellos que promocionan sin conocimientos, vemos que ROPS es un problema gigantesco.

Como todo dilema, es difícil encontrarle salida. Por un lado, sabemos que la repetición no es la solución. La investigación local e internacional es abrumadora: la repetición del curso no mejora los aprendizajes.⁴⁴ Los alumnos que repiten, tienden a volver a repetir y son los que abandonan tempranamente la escuela secundaria. La repetición no funciona porque es una gran falacia conductista: ¿cómo podría uno aprender mejor repitiendo exactamente todo lo que hizo el año anterior?

Además, la repetición tiene un efecto interno invisible. Destruye subjetividades. La autoestima de un chico que repite queda devastada. Las sombras de ese proceso interior tienen otras derivaciones: desprecio o temor a la escuela, sentimiento de inferioridad e incomprensión, burlas, desconexión del grupo de pares, ruptura de la socialización.

La repetición es la mayor marca de fracaso del sistema educativo. De sus

limitaciones pedagógicas, cuando esto ocurre en primer grado, la señal que se envía desde las escuelas es que no hay lugar para todos. Ya sea porque la escuela no puede o, más grave aún, porque se piensa que hay niños que son incapaces de aprender.

En primer grado devastamos la subjetividad de uno de cada diez de nuestros alumnos en la Argentina. Cuando son recibidos por primera vez en la formalidad del aprendizaje. Porque muchos van al jardín, pero es en primer grado que se termina el juego. Se sientan todos el primer día de clases a hacer un trabajo. El trabajo escolar. A ellos, los recién llegados, no logramos sostenerlos ni siquiera un año abrigados por la paciencia de la enseñanza.

Claro, el otro extremo del dilema no es mucho mejor. La “promoción social” es el pasaje de grado sin los aprendizajes básicos. Esto también duele en la docencia. Duele la promoción social porque se sabe que esa falta de saberes se va a cobrar en la vida. Tarde o temprano. Nada es gratis. Aprender o no ciertos conocimientos, será central en su futuro.

Entonces, ¿qué hacer? ¿Cómo salir del dilema ROPS? El primer paso es abrir la gran compuerta pedagógica: buscar y buscar. No decir jamás que algunos no podrán aprender. Esta frase debe ser eliminada del lenguaje escolar.

La primera regla pedagógica debe ser: “todos pueden aprender”. No es una aspiración de deseos. Es una realidad a conquistar. ¿Cómo? Personalizando la enseñanza.

Como lo hacen las buenas escuelas rurales, que saben trabajar con alumnos de diversas edades en la misma sala de clase. A veces con tareas grupales, a veces individuales, a veces dando espacio a los que les gusta leer o hablar o dibujar. Potenciar a cada uno en todas las formas de expresión para que no se sienta excluido por nuestras pedagogías.

Tenemos tan internalizadas nuestras bases pedagógicas que ya ni las podemos ver. La base fundamental es el método simultáneo: enseñar lo mismo a todos al mismo ritmo. Este modelo pedagógico lo heredamos de Francia como otros países latinos. Está pegado a nuestra piel.

Es un modelo de exclusión invisible. Deja afuera al que no llega a la vara. Por

eso las pedagogías latinas tienen siempre altos índices de repetencia. Y en los países más desiguales, la repetición es mucho mayor. Es la forma de asignar al alumno la culpa por la falta de ideas pedagógicas alternativas.

El modelo opuesto es el de los países nórdicos europeos. Allí no hay repetición. Pero no por una orden del gobierno, sino porque no existe en el ADN pedagógico de los docentes.

Un estudio comparado sobre la educación infantil en Inglaterra, Finlandia y Dinamarca hizo hallazgos reveladores al visitar las aulas.⁴⁵ En Finlandia y Dinamarca los docentes tendían a “suavizar las diferencias” entre sus alumnos. Si algunos ya sabían leer no los ponían a hacer ejercicios solitarios para ir más lejos. Los ponían a aplicar sus saberes junto a otros chicos que todavía no leían. No los “retenían” para igualarlos. Los hacían expandir sus saberes compartiéndolos, no dejando a nadie atrás.

Son diferencias a veces imperceptibles pero fundamentales. No están en la cantidad de alumnos, el sueldo de los docentes o la infraestructura escolar. Están en el centro de las pedagogías. En cómo ve un docente a cada uno de sus alumnos. En qué sabe hacer con ellos para expandir todo su potencial como grupo y como individuos.

La salida del dilema ROPS está en la creencia invencible de la posibilidad de la enseñanza. Una vez que un maestro tiene esa convicción, la búsqueda de alternativas se vuelve un camino sin retorno. Ver clases de otros que funcionan, capacitarse, leer experiencias, probar y probar. No detenerse nunca hasta que todos los alumnos aprendan y pasen de grado.

Por eso el primer grado debe ser el corazón del sistema educativo. La gran recepción. En Finlandia me sorprendió ver que el primer grado era algo sagrado para el sistema educativo. Todos estaban pendientes de los chicos “nuevos”, que entraban con ojos temblorosos ante la autoridad de las escuelas. Tenían a los mejores maestros, más apoyo que nadie y una pedagogía extraordinaria para enfrentar cualquier dilema.

El primer grado debe ser el bastión del sistema educativo. Debe ser el ejemplo a seguir. La demostración de que es posible enseñar a todos. Debe ser el lugar donde

se llena a cada alumno con el abrigo de su futuro. El fomento de la autoestima puede hacer maravillas. Un alumno que se siente capaz desde la más temprana edad tendrá un destino mucho más amplio y variado sólo porque sus docentes confiaron en él.

Claro, todo esto es fácil de decir, pero lleva tiempo. Cada ejercicio pedagógico lleva tiempo de preparación, quedarse fuera de hora con otros docentes o con los alumnos para ver sus problemas, recibir a los padres, ir a capacitarse. Tiempo y esfuerzo. ¿Cómo hacerlo si cada docente tiene familia, ocupaciones diversas, una vida que no termina en la escuela?

Éste es el verdadero dilema de la docencia. Por eso aquí se propondrá una transformación profunda del puesto de trabajo en el capítulo octavo. Un puesto de trabajo integral que dé tiempo a la personalización de la enseñanza.

Pero algunos cambios ya llegaron: los docentes tienen mejores sueldos hoy que hace diez o veinticinco años; tienen más alumnos que fueron a jardín y más cargos de apoyo en las escuelas. Es posible empezar a revisar las pedagogías para salir del dilema ROPS sin caer en la “lista de Schindler”.

El premio es inmenso. Ver a todos los alumnos de un curso pasar juntos de grado, con altos niveles de conocimientos, con la autoestima en alza por todo lo logrado y por haberlo hecho juntos. Es una ofrenda que nadie en este mundo querría perderse y sólo los docentes pueden conseguir.

LAS ESCUELAS INOLVIDABLES

El campo de refugiados de Spittal en Austria era uno de esos lugares miserables donde se depositaban las vidas de aquellos que ya no tenían país después de la Segunda Guerra Mundial. Había sido un campo de concentración nazi y en 1945 sus instalaciones se usaban para albergar a los refugiados de Yugoslavia, los nacionalistas eslovenos perseguidos por Tito.

Muchos murieron antes de cruzar la frontera, otros eran aniquilados en fosas comunes. Los que llegaban a Spittal no tenían nada. Pero eran un pueblo. Algo los unía. Una lengua, costumbres, la desesperación.

En medio de Spittal montaron una escuela. Todos los niños, muchas veces sin haber comido, iban religiosamente a clases. El mundo se venía abajo, no sabían dónde irían a parar, no tenían casi esperanza en sus vidas. Pero iban a la escuela.

Estos viejos eslovenos tenían un culto extremo con las escuelas. Un ex supervisor de escuelas, Marko Bajuk, lideró la reconstrucción puertas adentro de los campos de refugiados. Creó una escuela primaria, una secundaria, un coro, organizó conferencias, boletines, deportes, cursos técnicos y de lenguas extranjeras. Nadie estaba quieto, todos tenían siempre algo que hacer.

En Spittal nació mi madre en 1947. Conservo una foto de ella con mis tíos y mis abuelos en el campo de refugiados. Apenas podían mantenerse en pie. Saliendo de esa miseria mi madre llegó a ser el mejor promedio de la Universidad de La Plata, veintiún años después. En la Argentina los había recibido el peronismo, que salvó sus vidas. Seguramente esa escuela en el campo de refugiados también dejó su marca. Quizá les legó una convicción: la educación puede cambiar todo destino.

He conocido todo tipo de historias de educadores. Dejan sus lecciones. Conocí a Alberto Florio, un profesor de literatura que armó varias escuelas secundarias en las cárceles bonaerenses. Trabajé a su lado como muchos otros. Se había ganado el respeto de los presos y de los guardias. Algo extraordinario. Lo hizo con templanza, humildad y perseverancia pedagógica.

Preparaba a sus alumnos de escuelas secundarias junto a los presos para las olimpiadas matemáticas. Los alumnos hacían visitas a las unidades penitenciarias, conocían un mundo que sólo veían en la televisión, y se ponían a trabajar con los internos. Todos se convertían en pares, en alumnos.

Florio nunca dudó un instante de las posibilidades de sus alumnos. Hace unos años me contó que estaba yendo a educar en las cárceles de máxima seguridad, donde estaban los condenados de por vida. Una frase suya me conmovió. Me dijo: “Ahí también se puede educar”. No era un decir. Era un hacer.

Tuve la suerte de conocer a Norma Colombatto hace unos quince años. Era una directora extraordinaria de una escuela secundaria de Villa Lugano. Era grande de cuerpo y de espíritu. Su presencia misma empujaba a la escuela día a día para continuar ante todo. Buscaba proteger a sus alumnos de la precaria existencia que

los rodeaba. Trajo preceptores de la villa que entendían sus problemas y eran verdaderos líderes sociales.

No le temía a nada. Todo lo que ocurría con las vidas de sus alumnos era motivo de respuesta. Cuidando en qué comisaría o juzgado se hacía una denuncia porque no era lo mismo, poniendo reglas claras para la convivencia, abriendo proyectos educativos como motores del cambio. Éstos eran como los antibióticos de amplio espectro: capaces de preparar a sus alumnos para todo, porque justamente era imposible identificar qué podía llegar a pasarles en ese estado de fragilidad en que vivían.

En Bariloche conocí a Gente Nueva, una fundación con varias escuelas en la zona de extrema pobreza de las afueras de la ciudad. Hace años empezaron desde muy abajo. Crecieron. Siempre bajo un mismo criterio: responder con tanta fuerza educativa como sea necesario. Si la marginación atacaba el desempleo de los jóvenes, hacían talleres de oficios. Pero nunca abandonando la cultura común de la formación en las ciencias. Si veían problemas acuciantes en la primera infancia, abrían talleres para educar a las mujeres embarazadas, acompañarlas en la crianza, dar siempre un lugar de apoyo y confianza para sus más íntimos problemas. Todo aquello que ocurre en la comunidad es motivo de respuesta educativa. Nada les es ajeno. Por eso mismo son escuelas en movimiento, nunca están quietas, abren sus puertas y dan respuesta. Cuando no la hay, la siguen buscando.

Algo recorre estas experiencias: son escuelas inolvidables. Escuelas que toman los territorios. Que no encuentran límites a la educación. Son educadores que no quieren que nada ni nadie termine con las escuelas.

Existen diversos estudios sobre las escuelas que logran excelentes resultados de calidad en los contextos más adversos.⁴⁶ Tres ejes son comunes en casi todas las investigaciones.

En primer lugar, el liderazgo es fundamental. Un liderazgo distribuido, que abre lo mejor de cada cual, no personalista o unidependiente. Un liderazgo democrático, que construye poder en toda la comunidad educativa.

El segundo eje es poner el centro del trabajo en los aprendizajes como respuesta a las diversas necesidades de los alumnos. Para lograrlo es vital crear climas de

aprendizaje “todo terreno”. Climas de trabajo positivos, donde el colectivo docente se alimenta, donde todos sientan que pueden expresarse, donde se festejan los logros de los demás.

El tercer punto es querer educar a todos. Es el deseo de inclusión. No como descarte, no porque no queda otra, sino porque el desafío de la educación es éste: responder ante todos. La inclusión educativa es una forma de conversión no religiosa. Es convertir a un niño o a un joven o a un adulto, en un alumno. Es verlo como pura potencia de aprendizaje.

Todas las experiencias que relaté están marcadas por el pulso de estos tres rasgos. Cuando se juntan, pueden cambiar la vida de los alumnos.

Una experiencia más lo demuestra, porque ya pasaron suficientes años para ver las “pruebas” en sus alumnos.

Es el caso de la escuela Serena de las hermanas Cossettini. Una de ella, Olga, era la directora de una escuela pública en Rosario en los años 1950. Todo allí seguía los ritmos internos del aprendizaje. En vez del agresivo timbre para salir al recreo, se ponía música clásica. Los contornos de las materias se desdibujaban tanto como surgiese de lo que se inventaba o de la pasión que abría el día de trabajo. La escuela estaba dada vuelta: totalmente imaginada, concebida y prestada a los niños.

Existe un documental sobre la experiencia Cossettini.⁴⁷ Es una de las más bellas muestras del poder de la educación. Fue realizado cuarenta años después de esta experiencia. Consiste en entrevistas a sus ex alumnos. Es revelador. Va más allá de las pruebas PISA y los estudios de calidad educativa. Muestra los efectos perdurables de una escuela primaria en la vida de sus alumnos.

Allí vemos a personas comunes y corrientes, todos ex alumnos de una escuela pública primaria. Uno es maestro, otro trabaja en el puerto, otra es artista. Pero hay algo en ellos, algo ha sido tocado. Son especiales, hay algo mágico en sus vidas. Si una escuela primaria puede dejar ese trazo cuarenta años después, imaginen lo que puede hacer un sistema educativo completo.

POR QUÉ VALE LA PENA SER DOCENTE HOY MÁS QUE NUNCA

Ser docente parece hoy más difícil que nunca antes. Se le ha perdido el respeto a la docencia. Vivimos un reino de individualismo sin ley alguna donde nadie quiere escuchar al otro. Hay un ruido ensordecedor en las aulas y en la cultura. Los docentes muchas veces hablan al vacío. Su voz se pierde lentamente en la noche de las escuelas.

Ésta es una imagen de la docencia. Es real. A veces uno se siente así dando clases. A veces las cosas funcionan, hay buenos días y otros donde simplemente el tiempo pasa. Ayuda mucho tener un buen marco institucional, un contexto más liviano, mejores sueldos. Pero muchos sienten que la docencia se ha convertido en una profesión de riesgo. Y que ya no vale la pena. Especialmente en las escuelas secundarias, donde sobrevuela un aire de nostalgia y resignación.

Frente a este mundo, hay otra forma de ver las cosas. Quizá no estemos en caída sino en pleno renacimiento. Hay tres factores fundamentales que son únicos en la historia de las escuelas.

El primero es un efecto directo de la tercera revolución educativa, la revolución cultural iniciada hace unos cincuenta años en todo el mundo: nuestros alumnos son hoy más libres que nunca. Pueden decir lo que piensan o lo que no piensan. Son pura potencia, con menos represión y subordinación a la autoridad.

Los otros dos factores son consecuencia de la cuarta revolución educativa, la revolución digital, que se vive en pleno presente. Uno es el acceso a internet. Esto implica un cambio paradigmático de los alcances del conocimiento. Una nueva etapa histórica, tan importante como la aparición de la imprenta en el siglo XV. Internet lo está cambiando todo en la vida de nuestros alumnos y puede cambiar todo en nuestra enseñanza.

El otro es el valor de la educación en la vida de la sociedad. Nunca antes en la historia de la humanidad el conocimiento fue tan valioso como ahora. Nunca hubo tantos trabajos (en cantidad y proporción) que requieran un dominio de múltiples saberes para acceder a ellos.

Por estos tres motivos vale la pena hoy ser docente más que nunca. Estamos ante la inédita tarea de educar sujetos que viven con amplias libertades, en entornos democráticos, con herramientas al alcance de sus manos que abren infinitas puertas

al conocimiento y con la imperiosa necesidad de usarlas para la vida en sociedad.

Pero hay un cuarto motivo no menos importante para ser docente: las desigualdades sociales son hoy mayores que antes. No son las más altas de la historia, pero sí han crecido abruptamente en los últimos treinta años en todo el mundo y en la Argentina. Esto hace de la docencia un oficio todavía más necesario.

Algo está pasando: una cierta inconsciencia social, un distanciamiento, un aislamiento, un vivir cada uno para sí, un poco más lejos del otro. Esto desafía a las escuelas como el lugar de lo común, de la articulación, de los lazos sociales. Les da más sentido, les da una misión.

Éste es un reto fascinante para la enseñanza. Los docentes del futuro deberán leer muy bien lo que está pasando. Con los ojos bien abiertos podrán advertir que son los grandes autores del futuro. Si logran ser traductores pedagógicos de todo lo que sucede alrededor suyo. Si logran convertirse en los propagadores de sentido de esta época.

⁴¹ Fullan, M. (2010), *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks: SAGE.

⁴² National Scientific Council on the Developing Child (2005), “Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain”. En www.developingchild.net.

⁴³ Gladwell, M. (2009), *Outliers. The story of success*, Penguin, Londres.

⁴⁴ Kit, I., Labate, H. y España, S. (2006) *Educación de calidad en tiempo oportuno: realidades y posibilidades para la población de 6 a 14 años en Argentina* (Mimeo), Asociación Civil Educación Para Todos, Buenos Aires.

⁴⁵ OFSTED (2003), *The education of six years old in England, Finland and Denmark*, OFSTED, Londres.

⁴⁶ OCDE-Unesco (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes* (Volume II), Organization for Economic Co-operation and Development, París.

⁴⁷ Su título es “La escuela de la señorita Olga”, de Mario Piazza.

VII. ¿Qué podemos hacer entre todos?

CUANTO ANTES, MEJOR: LAS NEUROCIENCIAS NOS ABREN LA MENTE

Si queremos cambiar la educación de nuestros hijos hay que empezar temprano. La mejor inversión que podemos hacer no es pagar la escuela privada más cara o una academia de inglés de renombre. La mejor inversión es pasar horas y horas con nuestros hijos desde que nacen. Hablando con ellos, mirándolos a los ojos, interactuando, llenándolos de afecto.

El mayor problema de atención en la educación no está en los adolescentes que no escuchan a sus docentes. Está en los padres que no prestan completa atención a sus hijos desde pequeños. En los padres que miran las pantallas en vez de mirar a sus ojos. En los que se ausentan largas horas en sus trabajos y obligaciones. En los que viven en situaciones de urgencia y privación, limitados en las condiciones de vida que pueden tener con sus hijos.

Las neurociencias han abierto una gran puerta en los años recientes. Ahora sabemos mejor que nunca algo que siempre sospechamos: cuanto antes mejor. Ése es el mayor lema de la educación.

El premio Nobel de economía, James Heckman, realizó una contribución invaluable a la educación. Sus estudios demuestran que las diferencias en los aprendizajes de los alumnos no son genéticas, sino sociales y ambientales.⁴⁸ No hay ningún determinismo genético: todos pueden aprender de forma inconmensurable. Pero cuanto más temprano se empieza mejor.

Heckman también demostró que los aprendizajes de los alumnos no están determinados sólo por aspectos cognitivos. Los factores no cognitivos son igual o más importantes y tienden a desarrollarse en la primera infancia. Factores como la autoestima, la motricidad, la perseverancia, la aceptación de riesgos, el autocontrol o la motivación por el aprendizaje.

El más conocido experimento para demostrar el valor de la educación temprana fue el llamado Perry Preschool Project.⁴⁹ Esta experiencia de intervención

educativa integral temprana tuvo efectos cruciales en las vidas de los niños de contextos sociales críticos que participaron. Cuarenta años después se comprobó que esos niños tenían tasas entre 45% y 65% superiores de graduación en la escuela secundaria que aquellos de su mismo contexto social que no participaron del programa.

La plasticidad hace del cerebro algo fascinante. Todos los que piensan que el cerebro es como el disco rígido de una computadora se equivocan. No se va llenando y haciéndose más lento y con “menos espacio”. Ésa es sólo una impresión cuando uno está saturado o estresado en la vida. El cerebro, en realidad, siempre pide más. Cuanto más aprende, cuantas más neuronas se conectan más sinapsis se generan, más caminos se abren, más lugares hay donde ir.

Tenemos una sed de conocimiento. Todos. Desde que nacemos. De conocimiento, de experiencias, de pensamientos, de emociones. Cuanto más temprano se formen las sinapsis, más ilimitado será nuestro destino. Es como cuando uno lee un libro, que lo lleva a otro y a otro, y ya no puede parar.

Internet es algo parecido con sus clics interminables. Pero el cerebro no es igual a internet. El cerebro necesita recorridos estables. Para formar las sinapsis que durarán toda la vida, que podrán volver a recorrerse, que permanecerán inquietas, que podrán conectar viejas con nuevas memorias.

Para eso es necesario un cierto entrenamiento, una regularidad. Por eso nuestros hijos ven los mismos dibujos animados una y otra vez. O pueden escuchar, incansablemente, el mismo cuento por las noches.

Al hacerlo están formando recorridos. Están “preparándose”. Están prendiendo las turbinas para el pensamiento. De allí saldrá su máxima potencia para la comprensión que requiere el aprendizaje. Cuantos más recorridos puedan conectar, más fuertes serán en la vida.

El cerebro es como un gran árbol. El problema es que si no se lo riega desde muy temprana edad, desde que están mullidos en la panza y desde que nacen, su crecimiento se verá limitado. Las conexiones neuronales que no se realicen a temprana edad probablemente no se formen nunca.

Todos lo hemos experimentado en distintos aprendizajes de nuestras vidas. Si no

aprendimos a andar en bicicleta o a nadar cuando éramos chicos, nos costará mucho más de grandes. Una lengua extranjera entra como danzando en nuestra mente cuando somos niños; si aprendemos de grandes parece un elefante atascado en una tienda.

Por eso quizá sea absurdo que nuestro sistema educativo haya puesto todo el peso del aprendizaje de lenguas extranjeras en la secundaria, y no en los primeros años de la educación infantil. Hay ciertos campos del conocimiento que son especialmente aptos para la primera infancia. Incluso en el plano presupuestario: nos ahorraríamos muchos recursos si enseñáramos inglés en edades tempranas.

¿Qué podemos hacer desde nuestros hogares para alimentar este proceso? ¿Cómo se riegan los cerebros desde que nacen nuestros hijos?

La base de toda maduración cognitiva y no cognitiva es el afecto. Madres y padres que tienen contacto permanente y afectivo con sus hijos. Que los escuchan, que les tienen paciencia, que les hablan.

Según los estudios más recientes, nada tiene mayor efecto en el desarrollo de los cerebros que la conversación en crecientes niveles de complejidad con los hijos. Se han hecho experimentos de distinto tipo. Reemplazar la conversación con la televisión no funciona. Tampoco cambia la maduración del cerebro si lo que los niños escuchan son voces que no les hablan a ellos.

Es la conversación con atención y en un vocabulario amplio, desafiante y crecientemente complejo lo que más estimula el cerebro. Por eso leer cuentos a nuestros hijos es un motor inigualable.

El lenguaje nos da vida. Nos alimenta en nuestras más lejanas capacidades. Nos abre el pensamiento. Las escuelas, los hogares y la sociedad completa deben ser cuidadoras de la palabra. Allí está el gran secreto del aprendizaje.

No sólo el lenguaje alimenta el cerebro, también lo hace la comida real. Ésta es otra evidencia fundamental de las neurociencias. Una buena alimentación desde el nacimiento, con nutrientes y constante, es vital para el desarrollo de las neuronas. La desnutrición infantil es el peor enemigo de las conexiones neuronales, es devastadora, como lo ha demostrado el gran sanitarista Abel Albino.

La alimentación, el cuidado de la salud, el juego, el hacer actividad física, el tener

interacción con otros niños, el desarrollo de la motricidad, el buen sueño, son todos factores que dan nutrientes centrales al cerebro de los niños. Y no padecer grandes situaciones de estrés, violencia o conflictos. El daño que produce el estrés crónico en la infancia es un factor crítico, dado que puede dejar secuelas de por vida.

Todas estas condiciones negativas se potencian en los contextos sociales más desfavorables. Por eso es tan necesaria la reversión de las desigualdades y la capacidad de las políticas económicas de generar un crecimiento sustentable que saque de la pobreza a los contingentes que viven alojados allí. Y de las políticas sociales que actúan bien temprano, con centros educativos integrales para la primera infancia.

Los cerebros de los niños necesitan hogares con condiciones de vida dignas. Las investigaciones demuestran que más igualdad social es sinónimo de menos violencia familiar, menos adicciones, menos desnutrición, mejor salud y más larga vida. Por eso es tan importante construir una sociedad que no tenga adentro extremos tan amplios que no puedan mirarse a los ojos.

Esas miradas —las de las personas en relación de reciprocidad— y la de un padre o una madre dándole completa atención a su hijo son las que necesita la educación. Todo comienza allí.

LAS PREGUNTAS PARA ELEGIR LA ESCUELA

¿Queremos escuelas para todos o para algunos? ¿Queremos escuelas con resultados similares más allá de sus diversos estilos de enseñanza? ¿Queremos que todas las escuelas sean de excelencia?

Todas estas preguntas están en el corazón de nuestras creencias educativas. Pero no se pueden contestar como en una encuesta. Las encuestas a veces sirven y a veces son grandes trampas. La encuesta nos formatea. Nos indica suave e imperceptiblemente qué contestar. En esas preguntas todos mostraríamos nuestras mejores intenciones.

Ahora hagamos otro ejercicio, con otras preguntas como padres. ¿Queremos que la escuela de nuestros hijos sea la mejor? ¿Qué tanto mejor que las demás? ¿Mejor

en qué, en ciencias, en inglés, en deportes? ¿Mejor para que puedan ser ellos los que tengan las máximas posibilidades, aspirar a los mejores trabajos, los mayores sueldos, la mayor felicidad?

¿Y qué tanto depende ese ir a la mejor escuela del nivel de las demás? ¿Qué tanto nos perjudicaría que no haya “mejores” escuelas, que todas tengan los mismos resultados? ¿Cómo haríamos la diferencia, cómo aseguraríamos el mejor futuro para nuestros hijos?

Las preguntas son mucho más fáciles de contestar cuando son ajenas, cuando nos involucran como terceros, cuando opinamos sobre “la educación”. Se tornan espinosas cuando apelan a nosotros, a nuestros hijos. La vida es dura y queremos salvarlos, darles todo, lo mejor, aun a costa de los demás.

Si todos buscamos lo mejor para nuestros hijos y somos capaces de sacar toda la ventaja posible en el sistema educativo, entonces las escuelas serán tan desiguales como la sociedad. Los más ricos irán a escuelas con una gran infraestructura edilicia, más horas de clase, buenos salarios que captarán a los mejores docentes, bachillerato internacional, una pasantía en un país del exterior... Todo preparado para el éxito futuro.

Los padres que viven en medios urbanos tendrán más opciones. Los que tienen más contactos llegarán a las más buscadas. Los que tienen más tiempo buscarán más. Los que tienen mayor recorrido cultural tendrán mejores preguntas para hacer cuando estén eligiendo. ¿Cuántos padres saben de los distintos métodos de enseñanza de las matemáticas para informarse en una entrevista con un directivo de una escuela posible para sus hijos?

La elección de la escuela como aspiración de distinción reproduce las desigualdades sociales. La herencia se distribuye en las escuelas: los más ricos y los más formados van a las mejores escuelas; los demás, a lo que encuentran; los más indefensos, a las que nadie quiere. Después el Estado compensará como pueda.

¿Pero no existe un punto de equilibrio? No hace falta hacer grandes sacrificios personales y tampoco debería ser la regla pensar en salvarse uno solo como pueda. La elección de la escuela es un buen ejercicio para intentarlo.

La idea es la siguiente: toda sociedad tiene su punto suave de viraje. No las

revoluciones, ni tampoco la pura reproducción y continuidad de las injusticias. Leves, casi imperceptibles decisiones que hacen retroceder la desigualdad social.

¿Cómo encontrar ese punto? En vez de buscar aquella que es la “mejor” porque selecciona a sus alumnos, porque los recluta entre los más ricos y así hace la diferencia, ir por las escuelas que tienen proyectos educativos de inclusión. Ir por aquellas que buscan mezclar clases sociales, que no le temen a la diversidad, que se sienten capaces de educar a todos.

Construir una aspiración de educación común, compartida. No necesariamente en escuelas públicas, aunque sean las que mayor inclusión tengan. Pero sí en escuelas con filosofía de escuela pública, aunque su gestión sea privada.

Buscar escuelas con propuestas educativas, con estilos propios, bien definidos, bien argumentados, con un proyecto pedagógico. Escuelas que tengan ganas. Que todo el tiempo estén evaluando lo que hacen, lo que funciona, lo que no. Escuelas que piensan y que cambian. Escuelas que mejoran.

Serán mucho más potentes las escuelas vivas que las ordenadas. Nos espera un futuro incierto, donde las habilidades flexibles, abiertas al cambio, colaborativas, el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación serán fundamentales. El conservadurismo educativo no será el mejor camino. Menos aún el dogmatismo. Hay que buscar las escuelas que innovan, pero sin un ritmo frenético, con constante reflexión sobre la práctica.

Se puede aspirar a esas escuelas sin renegar la integración social. Aquellas que buscan distanciarse, escapar a los pobres, eludir la sociedad, serán más limitadas que las que se proponen enfrentar todos los desafíos.

Una de las grandes creencias educativas es que la separación entre alumnos mejora los aprendizajes. Lo que en el mundo se conoce como *tracking*. La idea es separar a los mejores de los peores porque agrupados de esta manera aprenden a su verdadero ritmo. Los rápidos avanzarán más rápido y los lentos también, porque el docente podrá darles las mismas tareas a todos.

Esta vieja creencia pedagógica tuvo todo tipo de ejecuciones. En las escuelas de la provincia de Buenos Aires se separaba a los alumnos “problema” en lo que se llamaba el grado A. En algunas provincias los grados A, B o C, son todavía señal de

una clasificación interna de “capacidades” de los alumnos.

Las pruebas PISA han sido fundamentales para rebatir esta vieja creencia. En las escuelas que tienen mayor integración de alumnos los resultados de calidad educativa son iguales o mejores que en aquellas que separan a los alumnos por capacidades o conducta. Los datos indican que los alumnos más desaventajados se benefician mucho de la interacción en la diversidad y que los más “rápidos” no pierden calidad.

Hay algo muy particular en el proceso de aprendizaje: estar entre otros nos hace aprender más. A mí me pasa en mis clases universitarias. Los estudiantes aprenden mucho más en clases donde pueden discutir los contenidos de la materia entre alumnos de distintas edades, creencias políticas, lecturas, experiencias de vida o nivel social. Tengo clases en universidades excelentes, con pocos alumnos, pero demasiado similares entre sí, y se pierden la diversidad que hay en aulas mucho más pobladas en universidades con menos recursos.

En las escuelas pasa algo similar. En la vida también. Estar entre otros, mezclarse, nos hace entender el punto de vista de los demás, nos hace ver otro mundo y ver desde otro lugar el mundo. Nos desarma esa guardia protectora que a la vez nos disminuye, que nos deja en la reproducción sin riesgo de lo mismo.

Es la diversidad la que más nos nutre. Aunque a veces sea una experiencia dolorosa, reveladora de nuestras limitaciones y de lo que significan las vidas de los demás. Ésa es la experiencia de la escuela pública. De la escuela pública en amplio sentido. De la escuela que no excluye a nadie. Que busca la integración, que no elude la posibilidad de educar a los más vulnerables, que no le tiene miedo a la disparidad.

Entonces: ¿para quiénes son las escuelas? ¿Qué queremos de ellas? ¿Que nos devuelvan a nuestros hijos ganadores o que les den lo mejor sin dejar a nadie atrás?

El sistema educativo es un organismo vivo. Es el resultado de microdecisiones. De millones de microdecisiones. Una parte de esas decisiones, aunque sea ínfima, está en cada uno de nosotros. Está en la escuela que elegimos para nuestros hijos. Ahí comienza la sociedad para ellos. Lo que la sociedad será. Para nosotros también.

TRES CONSIGNAS PARA LA EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

La educación de gestión privada en la Argentina es voluminosa. Su cantidad de alumnos viene en alza desde los años sesenta y su proporción frente a la educación estatal ha crecido en la última década. Uno de cada tres alumnos va a escuelas privadas, un índice mayor que en la gran mayoría de los países de la región.

Por esto, el papel de la gestión privada en el destino de la educación argentina será vital. No podrá concebirse la mejora sin abarcar a las escuelas privadas. No sólo en número, sino especialmente en sustancia pedagógica. Tenemos un gigantesco laboratorio de experiencias en marcha para aprender. Escuelas bellísimas, innovadoras, inspiradoras y también otras selectivas, elitistas o dogmáticas.

A diferencia de otros países y especialmente de nuestro vecino Chile, las escuelas privadas argentinas están, en la inmensa mayoría de los casos, en manos de educadores. En otros contextos hay grandes negocios, corporaciones educativas, el fin de lucro mete adentro de la educación a inversores que no tienen ninguna pasión o experiencia educativa. Aquí eso se ve poco.

Hay mucho por aprovechar del enorme potencial de las escuelas de gestión privada que tienen entre ceja y ceja la educación como principio y como fin. La propuesta para ellas se reduce a tres consignas: educar, compartir e integrar.

Educar es la más obvia. Las buenas escuelas de gestión privada son las que saben su trabajo y lo mejoran cada día. Las que comprenden el sentido de su autonomía. Saben para qué vale la pena poder contratar a los propios docentes, organizar los horarios, experimentar proyectos, capacitarse, usar tecnologías.

Son las escuelas con proyecto, con mirada pedagógica interna. Nos dan lecciones. Conocen su oficio de escuela con altos niveles de libertad para tener poder pedagógico.

La segunda consigna cuesta mucho más: compartir. Muy pocas escuelas abren sus aprendizajes. Es una práctica muy poco familiar para el universo educativo: evaluar y documentar las experiencias. Quizás esto indique que en el fondo somos muy poco generosos sistémicamente. Quizás lo somos con nuestros alumnos, que nos

sacan todo nuestro tiempo, pero poco les queda a otros para aprovechar de eso que inventamos o probamos pedagógicamente.

Las nuevas tecnologías son una oportunidad única para hacer más barato y más fácil el camino hacia la generosidad pedagógica. ¿Por qué no hacer, como dijimos ya, de las escuelas un universo *open source educativo*, de código abierto, que nos revele todos los secretos, las recetas fundamentales para experimentar en otros lugares?

Los verdaderos educadores no tienen temor de la competencia. Defienden sus ideales. Están convencidos de ellos. Tanto como para mostrarlos y compartirlos.

La tercera consigna es la más difícil: integrar. Buscar tender lazos sociales. No dejar a nadie afuera. Tratar de ampliar el cupo de becas, generar mecanismos redistributivos, mostrar las puertas abiertas, no “desviar” alumnos hacia otras escuelas. Retenerlos. No apelar nunca al “derecho de admisión”, una figura que no se corresponde con la idea de educación pública que deben defender las escuelas de gestión privada.

Una anécdota es ilustrativa. En Río Negro hace unos años una nueva regulación para la educación privada abrió una posibilidad inédita: cada escuela podía inscribirse en el registro de las escuelas de gestión social. Eran escuelas que iban a recibir 100% de subsidios estatales para salarios docentes, no docentes, servicios, todos los gastos de la escuela. La condición era no cobrar cuota a los alumnos.

De todas las escuelas privadas, sólo se anotaron las que trabajaban en contextos de extrema pobreza. Eran escuelas populares de toda la vida. Las demás prefirieron jugar su suerte al mercado de la oferta y la demanda cobrando cuotas y sin subsidios totales.

¿Qué pasaría si se ofrece esa posibilidad a cada escuela privada de la Argentina? Supongamos que se paga bien: todos los servicios, jornada completa, buen equipamiento didáctico, todo lo necesario para hacer innovaciones, no una escuela limitada. A cambio de no cobrar cuota y no poder seleccionar a los alumnos. Que llegue el que quiera, pobre o rico, “buenos” y “malos” alumnos, preparados o no preparados. ¿Cuántas aceptarían? Contestar esa pregunta es el test de integración de toda escuela de gestión privada.

¿QUÉ TAN GENEROSA PUEDE SER LA UNIVERSIDAD?

La nueva moda educativa internacional son los MOOC. Su sigla en inglés quiere decir “Cursos Abiertos en Línea Masivos” (*Masive Open Online Course*). Permiten que los mejores profesores del mundo dicten cursos gratuitos a través de videos y ejercicios en internet.

En 2011 un MOOC sobre inteligencia artificial de la Universidad de Stanford fue seguido por 160 mil alumnos al mismo tiempo. Había comenzado una nueva era. La educación gratuita masiva de alta calidad.

Los MOOC son revolucionarios, pero tienen un gran problema. La enorme mayoría de la gente que los cursa los abandona luego de algunas clases. Al ser tan abiertos y gratuitos, muchos exploran, aprenden algunas cosas, pero cuesta mucho terminarlos.

Salvo por el hecho de ser virtuales, los MOOC son muy parecidos a las universidades públicas en la Argentina. Pensemos en la Universidad de Buenos Aires. Tiene excelentes profesores, es de acceso libre y es gratuita: por eso es masiva. Al igual que los MOOC también tiene una muy baja tasa de graduación, su talón de Aquiles en la comparación internacional.

El sistema universitario argentino es excepcional. Es uno de los pocos del mundo que no tiene exámenes de ingreso (salvo algunas carreras como medicina), es gratuito y no tiene ninguna limitación de cursada. Uno puede pasarse su vida estudiando una carrera tras otra de forma gratuita. Solo habrá que presentar el título de nivel secundario. Salvo Uruguay y en parte México, no hay ningún otro caso igual.

Como sistema excepcional tiene una dimensión extremadamente democrática. El libre acceso y la gratuidad abren la posibilidad de ir a la universidad a cualquiera que termine la secundaria. Quién puede dudar de que, aunque no terminen una carrera, miles de jóvenes y no tan jóvenes pueden nutrirse de conocimientos diversos, explorar ciencias, aprender teorías, conceptos y hacer lecturas que cambiarán su vida.

Sin embargo, en la práctica es un sistema elitista. No tanto como el de la mayoría

de los países del mundo. Pero el libre acceso no es todo a la hora de democratizar el acceso a la universidad.

El gran problema es que los países con grandes desigualdades sociales (como todos los de América Latina) les imponen una gran distancia a sus sectores populares en la visión de acceder a la universidad. Les queda muy lejos. O tienen que trabajar para ganarse la vida o tienen la percepción de que la universidad no es para ellos.

Por eso la gran mayoría de los sectores populares no acceden a la universidad. Y la gratuidad a través de la inversión pública en la educación universitaria en la Argentina termina beneficiando a los sectores sociales privilegiados. Los datos muestran que los recursos destinados a las universidades son la mayor transferencia de ingresos a las familias de clases medias y altas de todas las que realiza el Estado.⁵⁰

Ampliar las becas para los sectores populares, crear programas de tutoría y apoyo y rediseñar la escuela secundaria para ampliar las posibilidades de acceso a la educación superior son caminos para revertir esta tendencia. La opción de cobrar cuotas sería un retroceso en lo excepcional del caso argentino: su gratuidad como conquista democrática.

Pero el libre acceso y la gratuidad universitaria son vías incompletas para lograr un destino universitario no determinado por el origen social. Necesitaremos una visión clara de las carreras más estratégicas para la distribución de la riqueza, la construcción democrática y el desarrollo de una economía sustentable.

Las carreras que hagan una mayor contribución a estos tres objetivos deberán ser prioritarias e incentivadas con becas. Esto no implica necesariamente cercenar el acceso y el financiamiento a otras carreras, salvo en contextos de fuerte limitación de recursos estatales. Cuanto más amplio sea el sistema universitario más beneficios traerá.

En el camino hacia estas definiciones de fondo, los MOOC han instalado una interesante discusión que se está dando en muchas universidades del mundo. ¿Qué tantos contenidos deben ofrecerse gratuitamente en internet?

¿Por qué no discutir esto mismo en las universidades argentinas? ¿Por qué no

aprovechar nuestra tradición de excelencia universitaria, gratuidad y libre acceso para dar un paso más allá gracias a la tecnología? ¿Qué pasaría si la UBA o cualquier otra universidad pusiesen en su página web las clases teóricas de todos sus grandes profesores? ¿No sería un extraordinario paso hacia la democratización del conocimiento?

Imaginemos a un joven de la Puna viendo un curso entero de historia medieval. Haciendo pausa para tomar notas, revisando como en un apunte lo que dijo el profesor la clase anterior. Incluso respondiendo ejercicios preparados especialmente y comentando avances y reflexiones con otros estudiantes en comunidades virtuales.

¿Qué impide hacerlo? El costo es ínfimo. El acceso a internet ya es masivo y será casi universal en muy pocos años.

Alguien dirá que no es lo mismo ver una clase en vivo y poder hacer preguntas. Es cierto. Pero ¿acaso alguien dice hoy que por no poder ver en vivo a Beethoven interpretar su música le resulta absurdo escucharlo en un CD? ¿Digitalizar toda la música del mundo no ha sido un paso gigantesco hacia la democratización de la cultura? ¿No podemos hacerlo también en el mundo del conocimiento universitario?

Sería un paso que además agitaría el avispero. La generosidad es un recurso extremo. Moviliza no sólo por sus resultados inmediatos, puede ser una lección contagiosa. La democracia educativa quizá recién esté comenzando.

PARADOJAS DE PARAR LA ESCUELA

Visitando escuelas encontré muchos docentes comprometidos que se jugaban hasta los huesos por sus alumnos. Tenían el ADN de la educación popular: no dejar a nadie atrás, poner en el centro de la enseñanza a los excluidos, ir a ver qué pasa en sus hogares si se ausentan. Eran los mismos que sostenían la defensa de la escuela pública en las calles cuando llegaban los embates y los recortes. La mayoría de ellos eran docentes sindicalizados.

He conocido dirigentes y militantes sindicales de todo tipo, ideologías y

provincias. Muchos son íntegros, saben de educación en serio y defienden como nadie a los docentes y a los alumnos. Hoy están llenos de dilemas.

El dilema central es que los tiempos han cambiado y para bien. En los años noventa fueron las batallas contra el neoliberalismo: un enemigo bien definido. Luego vino la crisis y la pelea por cobrar sin recortes. Sin sindicatos los ajustes hubiesen sido más devastadores todavía. En la primera década del nuevo milenio llegó la recuperación y la Ley de Financiamiento Educativo, una gran conquista de recursos para la educación. Los salarios aumentaron un 50% frente a los años noventa en poder de compra real. Fueron grandes pasos.

¿Y ahora qué? Éste es el dilema de los sindicatos comprometidos con la educación en el presente. Es tiempo de construcción, no tanto de batallas. Y se han quedado sin letra, sin poder de fuego.

Justo ahí donde más vale su palabra educativa experta, su red territorial de docentes, sus capacidades de incidencia política. Es como haber llegado a los últimos dos kilómetros de la meta en una maratón y no tener fuerzas o ideas para el tramo final.

Ahora es el tiempo de los grandes cambios. Es la oportunidad de repensar la enseñanza y el corazón mismo de la organización del sistema educativo. De repensar el puesto de trabajo y la formación de los docentes. Los sindicatos podrían ser los actores que den vuelta la página y hagan realidad el sueño de una educación popular masiva de calidad.

Quizá sea necesario repensar el oficio sindical para que esta gran compuerta se abra. El oficio es algo que se hace en la práctica. Se moldea en situaciones concretas. El oficio sindical está atascado por dos encerronas constantes. Una es interna: hay que ganar elecciones y construir poder. Para ello, lo más atractivo es la fuerza. Demostrar capacidad de acción, de movilización, de paro. No tenerle miedo al conflicto, desconfiar del diálogo, ir a fondo.

La otra es externa. La competencia sindical es feroz. Si un sindicato trata de buscar afiliados por visión educativa, con capacitaciones de calidad, concientización pedagógica y sentido común en los conflictos, hay otro que no tiene miramientos. Hay sindicatos que sólo quieren más afiliados. Sin espacio para

la discusión educativa, con capacitaciones que son meros certificados, beneficios que traigan votos y poder de decisión en las negociaciones políticas.

La encerrona lleva a los paros como constante. Nadie se puede quedar atrás. Por eso los paros no se explican sólo por cuestiones salariales, sino por relaciones de fuerzas. No bajó la cantidad de paros cuando más aumentó el salario. Incluso hay provincias extremas: en 2012 Chaco tuvo cincuenta días de paro, pese a que en los ocho años previos había sido la provincia con mayor aumento salarial del país.

Hay provincias en el otro extremo: con muy bajos salarios docentes permanentes y casi sin conflictos. Allí dominan las relaciones de connivencia entre gobiernos y sindicatos. Allí tampoco hay verdadero sindicalismo que defienda a los trabajadores.

Entre 2003 y 2011 hubo un promedio de ocho días de paro por año, con grandes variaciones según provincias. Un paro cada veintidós días de clase en promedio. Es mucho para un período de tanto crecimiento de la inversión educativa.

La facilidad de llegar al paro como gatillo automático sindical es una explicación. Pero hay otra dimensión definitoria: la abrumadora condición docente. Los docentes vivieron el silenciamiento y el terror de la dictadura, la reducción de su salario en la crisis económica de los ochenta, la expansión de las desigualdades y el desempleo en los noventa y la gran crisis de 2001. El sistema educativo entero se cayó en el cuerpo de los docentes.

Entonces el paro es una forma de recuperar algo de aire. Masivamente se va al paro. Muchos no saben cuál es la causa exacta. La demanda concreta es secundaria y desconocida por las mayorías. Se necesita aire. El paro es un resquicio más.

El problema es que este camino es corto. El paro por encerrona sindical y la adhesión a él por el agotamiento docente tiene consecuencias. Una de las principales causas que declaran las familias que se pasaron de la escuela pública a la privada son los paros y el ausentismo docente. Muchos docentes que trabajan en escuelas públicas y privadas faltan a las primeras y van a las segundas.

En el imaginario social la escuela privada significa que hay clases. Basta eso para invertir recursos familiares en la cuota. Incluso en los años recientes se pasaron muchos alumnos de sectores medio-bajos. Teniendo escuela pública gratuita gastan

sus pocos ingresos en una escuela privada. Para muchos es una decisión económica: la cantidad de días sin clase en la escuela pública acarrea problemas laborales cuyos costos son más altos que pagar una cuota baja de escuela subsidiada.

El resultado es una brecha social cada vez mayor entre escuelas públicas y privadas, especialmente en los ámbitos urbanos. En las escuelas públicas quedan los que no tienen recursos. Se vacía la posibilidad de la integración social. Reina en muchas de ellas una sensación de abandono.

Lo que más daño produce son los paros desmedidos, mal explicados o directamente no explicados. Recuerdo estar en una escuela del conurbano bonaerense un día en que los docentes habían hecho una huelga sin previo aviso. Llegaban los alumnos y la directora les decía que no podían quedarse porque habían parado la escuela. Había chicos que volvían a una casa donde no estaban sus padres, ni siquiera sabían a quién avisar. Esos paros producen un daño irreparable en la relación con la comunidad.

Muchos padres confunden a todos en la misma bolsa, a los que paran con razón y a los que no. De allí sale una explicación para entender por qué en muchas escuelas del conurbano ya ni siquiera se festeja el día del maestro. Muchos padres tienen una indignación creciente por las huelgas docentes. Más cuando su nivel promedio de vida ha quedado por debajo del de los docentes en las escuelas públicas.

¿Cómo dar sentido a todo esto? ¿Cómo reparar las paradojas del paro docente? Un primer paso podría ser que las huelgas inviertan esfuerzos en crear reglas de juego. Ésta es una piedra basal del oficio sindical para ganar en legitimidad, coherencia y compromiso educativo.

Una regla que nadie podrá discutir es la siguiente: ningún sindicato debe ir al paro si no tiene la mente fría. Una huelga por bronca momentánea es un error por donde se lo evalúe. Siempre hay que poner una pausa.

El siguiente criterio es más difícil: el paro debe ser una medida excepcional ante situaciones extremas como una reducción salarial real o el no cobro del sueldo a tiempo. El daño que se produce en el tejido social, en la subjetividad de los alumnos, en el proceso pedagógico, es demasiado grande para no buscar alternativas cuando se trata de una negociación corriente por mejoras salariales. El

paro debe ser el final del camino, no el principio o un paso intermedio.

Es el momento de un nuevo oficio sindical docente. Tanto en las modalidades de protesta como en la faz propositiva. Son necesarios grandes cambios educativos para dar nueva vida a las escuelas.

No será fácil. Necesitaremos de todos. Se acerca la gran batalla por recuperar a las escuelas y en especial a la educación pública. Sin un cambio en el oficio sindical será imposible ganarla.

Es hora de una mayor faz propositiva sindical. También esto puede ser un gran factor de afiliación y legitimación social. El sindicato docente de los Estados Unidos creó una excelente página web de experiencias docentes innovadoras, clases y materiales audiovisuales. El ejemplo muestra que los sindicatos tienen acceso a la llave pedagógica de las aulas para repensar la enseñanza.

En Ontario, Canadá, fueron más lejos. Lograron un acuerdo de tres años de paz social, sin huelgas. A cambio, un muy buen aumento salarial para la docencia. Y un compromiso conjunto de transformación educativa basada en el diálogo y la construcción de consensos para fortalecer la docencia.

Esto ocurrió en 2003 con un gobierno que daba vuelta la página del neoliberalismo (aquí en 2003 pasaba algo similar). Hoy Ontario es uno de los casos de éxito en todos los estudios comparados sobre la mejora de la calidad educativa. Lo hizo con armas limpias, lo hizo sin fórmulas de mercado. Demostró el poder de la alianza entre aquellos que se juegan la vida por la educación pública.

¿QUÉ PASARÍA SI LAS EMPRESAS QUISIESEN CAMBIAR LA EDUCACIÓN?

Si hay algo en lo que se ponen de acuerdo empresarios y sindicalistas es en la importancia de la educación para el futuro del país. Es una idea que está firmemente instalada en el sentido común. Incluso entre adversarios de todo tipo, ya sea por cosmovisiones ideológicas o por conflictos concretos de poder, la educación es una sustancia mágica que reúne a los extremos.

Todos saben que la mejora sistémica de la educación es un motor de desarrollo. Las diferencias en las políticas y caminos pueden ser inmensas, pero esa amplia y generosa devolución global que presta la educación a la sociedad es un gran unificador de voluntades.

El obstáculo está en el tiempo: siempre la educación está un pasito más lejos que las urgencias de turno. Siempre hay algo antes para resolver. La educación es la gran alfombra de la sociedad. Allí se esconden todos los problemas no atendidos por la mirada de corto plazo. Cada nuevo conflicto que se regodea con el presente se desentiende del futuro. Pasa en los gobiernos, pasa en los diarios y noticieros, pasa en la dirigencia empresaria.

Sus apuestas por la educación terminan siendo marginales. Algunas empresas invierten más o menos fondos, lo hacen con mayor o menor protagonismo, visión y profesionalismo. Se dan, en algunos casos, asistencias de corto plazo a las urgencias. En otros se logran cambios más sustentables y se llega realmente a aquellos que lo necesitan con soluciones de fondo.

Pero la dirigencia empresaria argentina se ocupa muy poco de la educación real, la que puede cambiar el destino del país. Es una señal de miopía, que domina a todas nuestras esferas de poder, arrebatadas por el presente continuo.

¿Qué podrían hacer las empresas, los líderes del campo económico para cambiar la educación? ¿Qué podrían hacer en conjunto, como sector?

En primer lugar, atreverse a dar un debate serio sobre el sistema impositivo en la Argentina. Sólo cuando haya un verdadero sistema progresivo, ordenado y bien institucionalizado, podremos aspirar a garantizar recursos suficientes y provenientes de los contribuyentes de mayores recursos para financiar la educación pública.

Parte del debate debería implicar pedir rendiciones de cuentas por los aportes que los grandes y pequeños contribuyentes realizan. Y eso supone, por ejemplo, asignar fondos específicos a los motores del desarrollo, como la extensión de la jornada escolar, la transformación de la capacitación docente y otras grandes definiciones que guardamos para el capítulo octavo.

No soy ingenuo. Sé perfectamente cuáles son los intereses en juego. Pero también

sé que el acuerdo grande por la educación requiere un sistema impositivo más justo y un muy claro esquema de prioridades educativas en las cuales usar los fondos. En conjunto esto podría transformar el país, quizá como ninguna otra fuerza de largo plazo.

En paralelo, las empresas también pueden hacer apuestas en serio desde su lugar. Dar señales de interés educativo real. Mostrar un compromiso que escape a las palabras y buenas intenciones.

Aquí van dos propuestas. Son tan arriesgadas como trascendente es lo que hay en juego: la posibilidad de hacer realidad el cambio educativo.

Primera propuesta: recortar el 20% de los fondos publicitarios de las grandes empresas y destinarlos a un gran programa de mejora educativa en las escuelas más vulnerables. La idea sólo puede funcionar si se trata de un acuerdo masivo y a rajatabla. Así nadie puede sacar ventaja. Si la publicidad se basa en la competencia, nada cambiaría de fondo si todos recortan lo mismo.

Salvo que alguien piense que la publicidad es una “necesidad básica” de la población, poco se perdería. En realidad, todos tendríamos una vida menos invadida por aquello que quieren vendernos. Ésta sería una externalidad incluso positiva.

¿Cuánto es el 20% de la publicidad? En la Argentina se invierte un 0,87% del PBI en publicidad. Suponiendo que sólo poco más de la mitad de esa inversión pueda ser sujeto de un acuerdo entre las grandes empresas, se podría juntar un fondo de un 0,10% del PBI para la educación. En 2011 hubiesen sido unos 1.800 millones de pesos. Suficientes para hacer, por ejemplo, una gigantesca plataforma virtual de formación docente continua con videos de alta calidad. O un plan inmenso de becas para las principales carreras universitarias del futuro.

La segunda propuesta es medir la calidad educativa de todos los programas de televisión y priorizar la publicidad en aquellos que tengan mayor valor educativo.

Se podría crear un observatorio educativo de la televisión. Su misión: calificar en términos positivos o negativos cada programa de la televisión en sus dimensiones educativas. Por ejemplo, si discriminan o no, si son violentos, si degradan a las personas, si cosifican a la mujer, si abren reflexiones críticas, si estimulan el pensamiento, si difunden conocimientos que promueven el sistema educativo, etc.

Un riguroso plantel de especialistas podría diseñar un marco metodológico de excelencia para que no haya dudas sobre cómo se juzga cada programa, y luego realizar observaciones periódicas con absoluta transparencia en el criterio utilizado. Sería una especie de *rating educativo*.

Este rating podría ser parte de las decisiones que toma cada gran empresa a la hora de invertir millones en el mercado publicitario. No hablo de hacer cambios extremos. Nadie esperaría que de pronto se quite toda la publicidad a un programa “anti-educativo” exitoso para ponerla en uno muy educativo que no ve nadie. El negocio publicitario tiene su lógica.

Pero ¿qué pasaría si se hacen pequeños cambios? Leves, pero suficientemente perceptibles. Que envíen señales a los programadores de televisión, que aumenten los costos de hacer contenidos anti-educativos. Entonces podrían encontrar incentivos para hacer una televisión más digna, sin perder fuentes de ingresos por la publicidad.

Las consecuencias educativas podrían ser sustantivas. Las escuelas dedicarían menos tiempo a revertir lo que la televisión instala y se nutrirían de la programación más inteligente, incentivada económicamente por este sistema. O, al menos, las empresas financiarían de forma más directa a la educación.

Las dos propuestas son arriesgadas. Requieren una gran articulación que hoy no existe entre los dirigentes de empresas. Pero sobre todo, requieren una voluntad de transformación real. Un giro copernicano en la visión de largo plazo: poner en serio a la educación en la agenda de desarrollo.

LA HORA DE SUEÑO QUE NO NOS QUITA EL SUEÑO

Las dos últimas revoluciones educativas —la cultural y la digital— han tenido una consecuencia imprevista. Vivimos fuera de ritmo. Apenas lo notamos, pero un desbalance profundo disminuye la potencia de nuestros niños y jóvenes. Es el desbalance de las horas de sueño.

Se calcula que los niños duermen entre dos y tres horas diarias menos que hace cuarenta años.⁵¹ Son las décadas de la revolución cultural: nuevos medios y

pantallas, nuevas relaciones de autoridad. Es el fin del orden tradicional del hogar que acompañó al riguroso cronómetro escolar.

En 2004 una encuesta a casi tres mil adolescentes en nuestro país indicaba que la mitad de ellos dormía menos de las nueve horas recomendadas para esa franja etaria (para los niños se recomiendan como necesarias de diez a once horas de sueño). Y un 83% no recuperaba el sueño necesario semanal.⁵²

El problema en la Argentina es especialmente grave por las costumbres de los fines de semana, en los que el horario promedio para irse a dormir es las cinco de la mañana y para despertarse son las trece horas. En Estados Unidos el horario común es desde la medianoche hasta las diez de la mañana los viernes y sábados.

La diferencia no sólo está en la cantidad de horas, sino en la desregulación del ritmo del sueño. Esa alteración de los fines de semana se hace sentir fuerte: perder el sueño nocturno disminuye el proceso de desarrollo hormonal, afectando todas las capacidades de los adolescentes. Nuestros jóvenes viven desregulados internamente.

En relación con la educación, algunos estudios internacionales muestran los efectos del sueño en el aprendizaje. Perder una hora de sueño durante toda la escolarización puede equivaler a estar dos años desfasado en la maduración y el desarrollo cognitivo.

Una investigación en la Universidad de Minnesota con 7.000 alumnos de secundaria mostró que los resultados en las evaluaciones de aprendizajes bajaban de forma constante y lineal según horas de sueño: cada quince minutos menos de sueño diario la nota bajaba de sobresaliente a muy bueno y así hasta la escala final de las notas más bajas.⁵³

Un problema extra es que los adolescentes, a diferencia de los niños y los adultos, tienen un cronómetro natural más tardío en sus horarios para dormir. Aunque se intente, tardan una hora y media más para entrar en la fase del sueño nocturno. Irse a dormir a las nueve de la noche no ayuda, aunque sí dormirse a las 22:30 horas, cosa que pocos hacen.

Un distrito escolar de Minnesota respondió a esta evidencia cambiando el horario de entrada a las escuelas, que pasó de 7:25 a 8:30. El resultado fue asombroso. En la

prueba SAT (Scholastic Aptitude Test) los resultados aumentaron un 14% en lengua y matemática de un año a otro.

Las horas de sueño son fundamentales para el aprendizaje. Cuanto más uno aprenda en el día más necesitará dormir de noche. Durante el sueño uno consolida las memorias del día. Allí se restablecen las conexiones neuronales y trabajan los genes que dan plasticidad a las sinapsis. Mientras dormimos estamos procesando, elaborando, “revisando” lo que aprendimos en el día. Especialmente los niños, cuya memoria se configura fervorosamente en las horas de sueño.

Son horas puramente educativas. Cuando tanto se habla de días de clase y horas de enseñanza, ¿no debemos olvidarnos de las horas de sueño!

Una meta educativa fundamental para los próximos años es la escuela de jornada completa. Será costosa pero es vital para el cambio educativo. Es necesario invertir muchos recursos para romper con el modelo de la escuela compartida, donde va un grupo de alumnos a la mañana y otro a la tarde.

Si se avanza en este modelo de escuela, será la oportunidad de modificar el horario de entrada de los alumnos, atrasarlo hasta las 8:30 o 9 horas (para salir de la escuela a las 15:30 o 16 hs). Generará resistencias de muchas familias porque choca con ciertos horarios laborales. Pero el efecto en las capacidades cognitivas de las nuevas generaciones hará valer la pena el sacrificio.

En el camino, ayudará repensar la programación televisiva nocturna. Por ejemplo, bajando la franja de los programas de alto rating a un horario más temprano. A su vez, en los hogares deben combatirse los nuevos consumos tecnológicos nocturnos, creando hábitos saludables. Las pantallas son grandes enemigas del sueño.

Y será clave dar un vuelco definitivo a los horarios de los lugares bailables de fin de semana. El límite estricto legal debería ser la medianoche como horario de cierre, una medida largamente esperada por los padres y necesitada por el sistema educativo.

Lo más invisible de la educación son, quizás, las neuronas de nuestros niños jugando entre sueños. Las necesitan ellos para vivir su infancia y adolescencia en plenitud. Las necesitan sus docentes para no verlos cabecear cada mañana. Las

necesitamos todos para lograr que la educación potencie el desarrollo económico con justicia social. Todo empieza por las noches cuando logramos dormir en paz.

48 Heckman, J. (2008), “Schools, skills and synapses”, Discussion Paper N° 3515, IZA, Bonn.

49 Schweinhart, L. (2005), *Lifetime effects: The high/scope Perry Preschool Study through age 40*, High Scope.

50 Feldman, G. y Filc, G. (2008), “Una aproximación a la problemática de la equidad y la eficiencia en el gasto público”, en: Cippec, *Las políticas fiscales en la Argentina: un complejo camino hacia la equidad y la eficiencia*, Cippec y Tinker Foundation, Buenos Aires.

51 Coren, S. (1997), *Sleep thieves. An eye-opening exploration into the science and mysteries of sleep*, Free Press, Nueva York. Golombek, D. (2011), “Cronoeducación: Un tiempo para sembrar, un tiempo para cosechar, un tiempo para aprender”, en Lipina, S. y Sigman, M. (comp.), *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

52 Vida, *La Revista del Hospital Universitario Austral*. Año 7, N° 16. Verano 2008.

53 Bronson, P. y Merryman, A. (2009), *Educación hoy*, Sirio, Buenos Aires.

VIII. ¿Cómo cambiar el *sistema*?

Si queremos llegar a todos necesitamos del sistema. Y si queremos llegar al sistema necesitamos de la política educativa. Ésa es la gran vía del cambio. La más difícil y la más determinante. La que acompañará y agigantará el trabajo de cada docente. La que puede dar justicia masiva a los alumnos.

He visitado casi todos los ministerios de Educación del país. He realizado trabajos en varios de ellos. Conocí a centenares de ministros y funcionarios. Nuestras provincias son fascinantes y complejas. He visto ministerios a la deriva. Liderazgos ceñidos en el corto plazo, en la supervivencia y la lealtad como únicas metas.

Y he visto grandes ministros, equipos y políticas. En los años noventa conocí los casos de La Pampa y Mendoza y más recientemente, entre 2007 y 2011, vi bien de cerca los ejemplos de Río Negro y Santa Fe, que abordaron integralmente la educación. Se aprende mucho de visitar las provincias.

Y también del Ministerio de Educación Nacional. La fragmentación federal requiere un fuerte liderazgo nacional y una gran articulación. El gobierno nacional tiene más recursos y menos poder sobre las escuelas. Las provincias están a la inversa: tienen la llave de las escuelas, pero pocos fondos y capacidades instaladas para aprovecharla. Por eso necesitamos de ambos, con una coordinación federal que mire el largo plazo.

Este capítulo habla a las autoridades de gobierno y a todos los que participan de la arena de la política educativa. Es el fruto de más de una década de trabajo mirando qué hacen y qué no, qué pueden y qué no. Es la combinación del realismo de conocer las entrañas de los ministerios y de ver las vidas de las escuelas. De estudiar procesos comparados de cambio educativo en todo el mundo.

Esa conjunción de miradas obliga a pensar todo tipo de opciones para luego estar bien situados y ser realistas. Ésta es la vía para la política educativa. No es tiempo de medida ni de idealismo. Es tiempo de alternativas realistas, que se correspondan con la situación de los derrotados de nuestra estructura social injusta. Y con lo desatado

por la cuarta revolución educativa, en la apertura de las posibilidades que trae el mundo digital.

Es la hora del planeamiento educativo. Habrá que seguir cubriendo grandes necesidades de las escuelas. Avanzar en las metas de inclusión aún pendientes en el nivel inicial y secundario. Profundizar en las zonas críticas la oferta de educación para la primera infancia. Completar la infraestructura tecnológica que inició Conectar Igualdad y llegar con internet a todas las aulas.

Éstos son desafíos del presente. Serán la base del cambio. Pero no bastará con seguir ese ritmo incremental. Aquí se proponen siete grandes rutas, siete grandes políticas para cambiar un sistema.

RUTA 1. LA VARA DEL FUTURO DE LA EDUCACIÓN: SÓLO LA DOCENCIA PODRÁ REVIVIR LAS AULAS

La gran ruta del cambio son los docentes. No serán las tecnologías ni los tecnócratas, ni nadie que no sepa lo que pasa en las aulas o lo que importan las aulas. Serán los docentes. Quienes enseñan. Quienes están allí. Quienes miran a los ojos a sus alumnos. No hay forma de cambiar la educación si no se entiende esto definitivamente.

Michael Fullan, experto en reformas educativas, decía: “La educación depende de lo que los maestros piensan”.⁵⁴ ¿Cómo aprovechar todo lo que saben los docentes y potenciarlo para hacer posible el cambio educativo desde adentro? ¿Cómo lograr que lo que los maestros piensen sea desafiante y apasionante, tanto que haga inevitable el cambio educativo esperado?

La ruptura del lazo social y la dispersión de las pantallas proyectan una larga sombra sobre las escuelas. No alcanzará con mejorar el sistema. Serán necesarios cambios de fondo. Quizá como nunca antes en la historia de los sistemas educativos.

La primera pregunta de la política educativa entonces sería así: ¿cómo enfrentar la realidad en la cual quedaron atrapados y abandonados los docentes? Creando una fuerza interna poderosa que pueda remover los obstáculos en su camino, que pueda potenciarse a partir de todo lo que ocurre alrededor suyo, tanto en los territorios

reales como en las nuevas posibilidades que nos presta el mundo digital.

¿Qué políticas podrán dar este paso gigante, el más importante de todos para el futuro de la educación argentina? Una política integral para la docencia que contenga tres grandes componentes: la formación, el reclutamiento y el puesto de trabajo. Si falla uno se debilita a los demás y se pierde el efecto sistémico. Cambiar los tres ejes será extremadamente difícil. Pero de ello depende todo lo demás. Éste es el gran desafío que definirá el futuro de las aulas.

La formación docente del futuro

La formación docente está dispersa en unos 1.200 institutos formadores, mitad públicos, mitad privados. Todos son provinciales. Hay también algunas universidades que forman profesores. En conjunto, más que un sistema es un entramado fragmentado con diversos niveles de calidad, planes de estudio y orientaciones.

La primera base de la transformación comenzó con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en 2006. Fue un gran paso adelante. Inició una tarea de coordinación que será clave para el gran desafío del cambio, pero su avance necesita otra dosis de potencia.

Nada en este terreno se podrá hacer de un día para el otro. Pero sí será necesaria una gran decisión política nacional y una articulación federal para promover una reforma integral de la formación docente.

Debería ser una formación concentrada en menos institutos. Muchos de los actuales son de baja calidad y podrían ser excelentes centros de capacitación, investigación y apoyo a las escuelas. O lugares donde se curse un trayecto, pero no toda la formación docente.

Los planes de estudio del conjunto de las instituciones formadoras necesitan una revisión integral que ya está en marcha. Buena parte de lo que se aprende es una teoría anquilosada e irrelevante que no apasiona ni da herramientas concretas para la práctica.

Lo que hay que lograr es un trayecto de formación docente con una primera etapa de base que genere pasión por el conocimiento, un hambre de lecturas que genere una disposición al estudio para toda la vida. Esto se logra cuando una institución o un educador le cambia la vida a un otro, cuando abre un mundo e instala en el futuro educador una disposición pedagógica por el conocimiento y la enseñanza.

Eso es lo que debe conseguir cada instituto durante sus primeros años de formación. Abocarse a formar estudiantes incansables que quieren saber para enseñar. Ésa es la medida de todo éxito. Lo demás vendrá por añadidura. Dominar una disciplina científica para enseñarla requiere pasión por el conocimiento, eso es lo que hay que desatar en cada candidato a la docencia.

Como parte de esa formación de base, es vital incorporar la cuarta revolución educativa. Durante toda la formación docente, en cada materia, hay que usar y apropiarse del lenguaje digital. No instrumentalmente. Dominarlo hasta sentirse cómodo con todo lo que vendrá. Porque el trabajo de los docentes será en el futuro, donde las tecnologías seguirán mutando. Sólo si dominan el código de las TIC podrán apropiarse de esos cambios y no esperar una capacitación instrumental tras otra.

La segunda etapa de la formación debe centrarse en la especialización y la práctica. Desde el año 2006 se amplió la cantidad de años de formación de los maestros de tres a cuatro. Pero no alcanza. Necesitamos tres años de formación de base. Un año de especialización y un año de residencia: cinco años en total.

La cantidad no hace la diferencia, hay que aprovechar el proceso para dar nuevo sentido a la formación. Por eso las especializaciones son clave y deberían ser habilitantes del cargo posterior. Por ejemplo, un maestro no debería llegar a primer grado si no tiene hecha su especialización en alfabetización inicial. Lo mismo con la educación rural, la formación en matemáticas, ciencias sociales y naturales para el segundo ciclo, sólo para dar ejemplos del nivel primario.

La residencia es otro eje central de la formación. Debe incluir la práctica en más de una escuela, de distintos contextos, en aula y fuera del aula, viendo todo lo que ocurre en la vida real del sistema. Con maestros acompañantes especialmente preparados y pagos para esa función, en las mejores escuelas, porque hay que

aprender de aquellos que logran enseñar en los contextos reales. Sin ese golpe de realidad la teoría será débil.

Para lograr estas transformaciones hay que apoyar a los formadores de docentes, hacer que su carrera sea mucho más rigurosa y prestigiosa. Y otorgar becas a los aspirantes a la docencia que tengan las mejores notas en la educación secundaria. Todo lo que se invierta en potenciar a los formadores y a los mejores aspirantes será ahorro futuro en capacitaciones innecesarias. Un gran docente lee toda la vida, es un agente de conocimiento que se multiplica junto a sus colegas, que se transforma en un sistema vivo de aprendizaje permanente.

El examen de finalización de la formación docente

En la actualidad llegar a ser docente es una tarea de persistencia. La formación es débil en la mayoría de los institutos. Con ese título hay que sumar puntaje para llegar a trabajar en una escuela. ¿Cómo se logra? Haciendo suplencias y cursos cortos de capacitación. Repitiendo este ejercicio se llega a un cargo interino que se titulariza con el tiempo. La titularización es de por vida.

Este sistema de reclutamiento es largo y tedioso, pero no tiene grandes mecanismos de verificación de quiénes llegan a la docencia. Basta seguir las reglas de juego. Es un buen sistema para conseguir un trabajo estable. No para hacer una revolución educativa. No para dar la gran batalla del conocimiento que nos desafía en el presente.

Ésta es una definición de fondo: la docencia debe cambiar su estatus en la sociedad. Un docente tipo trabaja quizás unos 35 años con alumnos. Si tiene dos grupos de 30 alumnos por año, formará a unas 2.100 personas. Tocarás sus fibras más profundas. Favorecerá la creación de sinapsis en sus cerebros, será un eje en la construcción de su autoestima, su pasión por aprender, su socialización. Definirá parte del destino de vidas pequeñas que son grandes potencias latentes.

¿Por qué este oficio es menos importante que el de un médico o el piloto de un avión? ¿Sólo porque su acción será difusa y se verá en el largo plazo? ¿No está en sus manos el futuro del país?

Ésta es la visión de la educación que hay que debatir. La importancia que tenga la educación dependerá de lo que la sociedad piense que valen sus docentes. Esto se definirá en términos de política educativa en el sistema de reclutamiento. En cómo llega un docente a ser titular en su cargo. Y en sus salarios y puestos de trabajo.

Para dar dimensión a la importancia de este eje, una acción clave es crear un examen de finalización de la docencia. Un examen riguroso, que no sea simplemente un recorrido por conocimientos memorizados. Un examen de competencias, de apropiación del sentido de la docencia. Un examen integral, que lleve mucha preparación.

Una preparación tan larga que comenzará el día mismo que uno elige estudiar la docencia. Sí, un verdadero examen que transforme el imaginario social de lo que significa ser docente. Que eleve inmensamente su prestigio. Que se sienta un gran desafío y un gran orgullo encarar la formación docente, porque incluirá encarar ese examen.

Debe estar muy bien diseñado. Porque es también una oportunidad de redefinir qué y cómo se enseña en los institutos formadores. Un examen que ponga en primer plano la ética docente, la capacidad de actualización permanente, el dominio integral de las disciplinas y el uso de las tecnologías, rasgos que marcarán el pulso de las prioridades de la formación y potenciarán la docencia del futuro.

El salario y el puesto de trabajo

Lo anterior sólo es posible si se cumple una condición: la cantidad de docentes muy bien formados y de excelencia (que pasaron el examen) debe alcanzar para cubrir las vacantes que genera el sistema educativo. Sería un contrasentido elevar la calidad si después necesitamos más docentes y tenemos que reclutarlos entre aquellos que no pasaron el examen o no llegaron a titularse, como ocurre en la actualidad en algunas provincias.

Para lograr esta condición debemos responder dos preguntas: ¿cuántos docentes necesitamos en cada nivel educativo, modalidades y áreas de conocimiento? ¿Cuál es el salario docente en comparación con otras profesiones para atraerlos a este

trabajo?

La primera juega a nuestro favor. La población en edad escolar no crecerá en el futuro y quedan pocos alumnos por incluir en el sistema. Esto significa que no necesitaremos crear cargos docentes masivos, sino más bien reemplazar a los que se jubilen.

Es cierto que en algunas áreas y provincias hay más falencias en el reclutamiento. Por ejemplo, en inglés o en matemáticas en ciertas provincias. O que quizás necesitemos muchos cargos específicos nuevos para las escuelas de jornada completa. Pero esos vacíos pueden ser apuntalados con políticas de promoción de esas trayectorias de formación e incluso con becas. Además, habrá muchos más candidatos a la docencia si se llevan a la práctica las rutas propuestas aquí para cambiar la educación y tornarla desafiante para la docencia.

Lo segundo es el salario docente, que es muy dispar entre provincias pero ha mejorado mucho en la última década. En algunas provincias el salario docente es digno y hace atractiva la profesión para mucha gente. En la mayoría será necesario mejorarlo en combinación con las políticas que aquí se sugieren.

La perspectiva de no crecimiento demográfico futuro hace posible pensar en elevar la calidad de la formación, sabiendo que esto generará una merma inicial en la cantidad de aspirantes. El examen de finalización de la formación docente nos dejará muchos menos docentes habilitados, pero mucho mejores. Son los que necesitará el sistema educativo del futuro.

Aquí no termina la cuestión. El salario docente es un desafío. La aspiración debe ser aumentarlo gradualmente en los años próximos. Esto dependerá del crecimiento económico. Ahora sabemos que los países que más aumentaron la calidad hicieron apuestas por mejorar el salario docente, sumado a una mayor exigencia en su formación y reclutamiento.⁵⁵

El salario docente es una parte del puesto de trabajo. Necesitamos también redefinir la función del docente en las escuelas primarias y secundarias. Pagar horas de trabajo institucional, planeamiento pedagógico, creación de proyectos innovadores, documentación de experiencias, tutorías, charlas formativas con padres. Reconocer todo lo que implica el trabajo docente y pagarlo es la mejor

forma de aumentar el salario docente.

El trabajo docente es mucho más complejo que lo que se suponía debía hacer un maestro en el pasado. Las dos revoluciones educativas que vivieron las escuelas en los últimos cuarenta años, más la compleja trama social, han abierto la docencia en mil pedazos.

Hay que pensar un nuevo puesto de trabajo profesional en la escuela. Que un docente se sienta cómodo con su computadora en una sala acondicionada, donde prepare clases, revise ejercicios, hable con sus colegas. Un puesto de trabajo que pague por todo lo que se le pide al docente y que le exija a su vez pleno compromiso, menor ausentismo y dedicación comprometida a cada tarea complementaria a la enseñanza.

Ningún sistema educativo exitoso del mundo funciona sin este puesto de trabajo integral. Bien logrado este diseño, debería aumentar el salario docente a cambio de repensar toda su tarea, su lugar en la escuela y en la comunidad. Hay que hacer de la docencia la profesión del futuro. La más buscada, la más desafiante. Requerirá una gran apuesta presupuestaria. Una gran apuesta social. Pero, si se cumple con los tres grandes pasos aquí propuestos, los efectos valdrán la pena.

ruta 2. FORTALECER LA DOCENCIA EN ACCIÓN

Hay que convertir a las escuelas en dueñas del mundo. En garantes de un futuro más justo. En casas de compromiso y pasión por el aprendizaje. Lograr esta misión requiere repensar la enseñanza. De no hacerlo siempre estaremos un paso atrás. Conteniendo las crisis, soportando las horas de clase, a la defensiva.

Pero ¿cómo mejorar y cambiar masivamente las prácticas de enseñanza? ¿Cómo desanclar aquello que se hace en las aulas casi automáticamente desde hace décadas? ¿Cómo aprovechar aquello que sí funciona, que transforma vidas y que no conocemos? La gran contraofensiva pedagógica es difícil pero posible. Las nuevas tecnologías nos ayudan. Y en la Argentina la excelencia de muchos de nuestros docentes y pedagogos también.

Aquí se propone hacer una convergencia pedagógica. Dividida en tres capítulos,

muy relacionados, pero que pueden ser aplicados cada uno en sí mismo. Tres desafíos de escala masiva para transformar la enseñanza actual, sin tener que esperar a la nueva formación docente como único camino.

Tres caminos para amigar al Estado con las prácticas pedagógicas. No para imponer, no para acorralar aun más a los docentes. Para darles aire, valorar lo que ellos mismos han descubierto y logrado, crear herramientas que faciliten su trabajo y hagan más fascinante ir cada día a la escuela.

Como dijimos, la convergencia pedagógica

La Argentina es el país con más dispersión en sus resultados de aprendizaje por escuela de los sesenta que participaron de la prueba PISA 2009. Se enseñan cosas muy distintas, de formas diversas y con evaluaciones y criterios de promoción de los alumnos dispares y fragmentarios. Las escuelas son islas pedagógicas.

La primera propuesta para cambiar el rumbo es formar una gran convergencia pedagógica: crear un programa nacional que reúna a los mejores pedagogos y docentes del país. Los que más saben de teoría y de práctica. Los que están dispuestos al diálogo, a salir del trabajo aislado de los proyectos de investigación y capacitación. Los que se la juegan por las escuelas más allá de todo.

Este equipo de expertos debería liderar un gran diagnóstico de la enseñanza en la Argentina. Tenemos evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos, pero sabemos muy poco acerca de una de las causas de muchos problemas: cómo se enseña.

El diagnóstico debería incluir el registro y la filmación de clases en diversos lugares del país y tipos de escuelas y áreas de enseñanza.⁵⁶ Sus resultados serían reveladores. Podríamos identificar concretamente qué falla y qué funciona en las clases: la planificación, los agrupamientos, los materiales utilizados, la forma expositiva, las consignas, el trabajo en grupo, el uso del pizarrón, del libro de texto, de las TIC, las evaluaciones. El diagnóstico sería un gran lienzo para la mejora.

La segunda etapa es el verdadero desafío: crear un dispositivo de ayuda pedagógica. ¿Qué es esto? Es definir qué necesita cada docente y ofrecérselo. Así de claro, así de directo. Armar una gran plataforma donde el Estado preste ayuda a

cada docente. Con clases filmadas para mostrar cómo se puede enseñar con efectividad y pasión cada materia; con cuadernillos para cada problema pedagógico detectado en el diagnóstico; con un centro de apoyo en línea para asistir a cada escuela.

Si un docente necesita un plan de trabajo para todo el año prediseñado, que le saque de encima el 80% del trabajo de planificación, debería tenerlo listo en este dispositivo y debería ser de la más alta calidad. Si prefiere buscar solo sus actividades, también puede hacerlo, nada sería obligatorio. Son rutas de apoyo. Bajadas a tierra. Realismo pedagógico para la mejora.

La convergencia no es homogeneidad ni imposición. Convive con la libertad pedagógica y de los proyectos educativos existentes. Pero sería encarar la enseñanza como un eje central del cambio educativo. Algo que parece obvio y sin embargo está lejos de las prioridades en la mayoría de los ministerios de Educación.

Crear una red pedagógica viva

Un gran sentimiento de impotencia me invade cada vez que veo una experiencia destacada en una escuela o un docente que rompe el destino de exclusión de un alumno. Son tantos los ejemplos a seguir. Su problema es que viven en la noche del sistema. Nadie los ve más que sus alumnos, con suerte los padres y algún otro docente o directivo de la escuela. Quedan ocultos en un sistema anónimo que no registra en ninguna parte lo que sale bien, lo que obtiene resultados alentadores.

Nuestro sistema educativo no tiene ningún resorte institucionalizado hacia la mejora. Ningún resorte hacia el aprendizaje horizontal. Ninguna valoración especial para aquel que descubre una gran fórmula para lograr enseñar los secretos mejor guardados del currículum. Muchas veces no se entera nadie.

Es desalentador. Muchos siguen adelante sólo porque sienten orgullo y compromiso con su tarea. Otros se desaniman y pierden el fuego sagrado que tuvieron. No hay corrientes eléctricas pedagógicas que recorran las escuelas. No hay revoluciones internas del sistema. Sólo destellos que se pierden en el ritual

cotidiano de las aulas.

Es hora de crear una red viva de experiencias pedagógicas. Un catálogo de clases, ejercicios, experimentos y filmaciones de aquello que los docentes y las escuelas construyen, prueban y verifican que funciona, que permite aprender más y mejor. Es imprescindible saber qué prácticas tocan las fibras de distintos tipos de alumnos en cada contexto. Qué ejercicio, lectura o videojuego queda atrapado en el conocimiento como una rueda imparable. Éste es el saber más importante que quizá sea necesario construir en el sistema, porque todo está cambiando en los alumnos y en cómo el sistema educativo puede involucrarlos.

Un elemento sería clave para empujar esta red a la realidad y sacarla de la fantasía de las buenas intenciones: darle puntaje docente. Éstas son palabras mágicas en el sistema. El puntaje no debería ser desorbitante, sino un incentivo concreto para empujar a la mejora. Si pudiésemos crear un puntaje específico para todos aquellos que desarrollan una experiencia innovadora y destacada, muchos sentirían que vale la pena contar lo que hacen. Y otros se animarían a probar cosas nuevas.

Incluso podría adicionarse el premio de filmar y documentar las mejores experiencias del año para darles mejor sentido comunicacional. Todavía más valioso podría ser el premio de ver que las experiencias son usadas por otros. Para ello es fundamental la tercera pata de esta propuesta: crear una plataforma virtual de última generación.

Tenemos excelentes ejemplos en todo el mundo. Son algo nuevo, sólo posible gracias a la alta conectividad y el espíritu colaborativo que nace de la revolución digital. Se pueden sumar clases, ejercicios, recomendaciones, todo lo que un docente necesita.

Una gran red pedagógica que se nutra a sí misma. Que los docentes valoren lo que usan. Que lo comenten, lo distribuyan, lo mezclen. Está viniendo otro mundo y hay que usar todas sus fuerzas para renovar la enseñanza, para hacer visible aquello que hace años un docente descubrió que funciona con sus alumnos, y nadie más lo supo hasta hoy.

El sistema educativo guarda tesoros sin mapa, sin llave, sin maneras de encontrarlos. Están, pero nadie los conoce. Como no se los ve, nadie los puede ir a

buscar. Es tiempo de contagiar al sistema con todo lo bueno que tiene adentro.

El día después de mañana en la capacitación docente

El sistema de formación docente continua es un bote con muchos agujeros. Tiene miles de oferentes y consumidores que buscan como sea dar y recibir puntaje. Salen cosas buenas, claro. Es un bote que navega. Pero es tan disperso que lo hace a un ritmo infinitamente más lento e ineficaz de lo que podría hacerse con esos mismos recursos.

La gran palanca para cambiar el modo de capacitación de los docentes es su sistema de puntaje. Hoy es muy dispar e incomprensible en la comparación entre las provincias. En proporción, vale más hacer cursos sueltos que una licenciatura en educación de cinco años. En muchos casos no hay forma de reconocer un curso que un docente hizo en universidades internacionales o un curso virtual.

El rediseño de los sistemas de puntaje docente debe ir acompañado de una nueva oferta. Nunca se soluciona todo sólo con mejores incentivos. La mayoría de los recursos de capacitación siguen siendo estatales y están poco coordinados. Son fragmentos pedagógicos dispersos con escaso diálogo entre sí.

El Ministerio de Educación de la Nación concertó un nuevo plan de formación docente continua a partir de 2014. Proyecta un proceso de capacitación en servicio para todas las escuelas del país, con un proceso de mejora de tres años. Es un gran paso adelante.

No hay un modelo único para capacitar a los docentes. Pero sí hay algunos que funcionan mejor que otros. Es clave hacer una evaluación de todos los cursos de capacitación que consumen los docentes, realizada por ellos mismos. De allí recrear el puntaje docente y la oferta de capacitación.

Un camino a contrapelo de la tradición de los cursos de baja intensidad es crear una serie de trayectos donde los docentes se sumerjan para repensarlo todo. Uno de enseñanza de las matemáticas. Otro de las ciencias. Otro de sociología de la educación. Varios, pero con un mismo objetivo: salir transformado.

Vi algo así en los eventos TED. Cuando fui a uno de ellos, me impresionó lo que

generaba en los jóvenes: salían con los rostros iluminados de preguntas. Estoy convencido de que sus vidas quedaron tocadas, que desde allí habrán salido nuevos pensamientos, inquietudes y un inmenso entusiasmo por hacer algo transformador en el futuro.

Pienso en algo similar para la docencia. Pero no sólo un evento TED. Es demasiado corto quizás y sin un fin definido. Es necesario diseñar trayectos que lleguen a tocar las fibras de cómo uno enseña. Que dé respuestas y que genere un mareo fascinante, desafiante, que empuje a repensarlo todo con entusiasmo. Sé que hay pocos capaces de preparar estas capacitaciones tan intensas. Pero hay que buscarlos. Estoy convencido de que después será más fácil replicarlas o reinventarlas.

El cambio no sólo vendrá de afuera, la formación en servicio irá de la mano de la ruta 3: los directivos y supervisores. Un gran liderazgo pedagógico es la mejor capacitación que se haya inventado. No cuesta ni un centavo extra. Es el ejército de directivos que mira clases, conversa de pedagogía, se actualiza junto a sus docentes, genera una corriente de aprendizaje constante.

La otra pata de la capacitación viene desde el mundo digital. Estamos a punto de vivir un gran cambio. En apenas unos cinco años (quizá menos) casi todos los docentes del país tendrán un teléfono inteligente en sus manos con conexión a internet. Serán tan baratos como los celulares comunes hoy.

Esto no puede ser pasado por alto para los planificadores educativos. Es hora de diseñar todo tipo de capacitaciones de altísima calidad para consumir desde los hogares, desde los celulares, desde la casi universal conectividad que tendrán los docentes.

Los especialistas tendrían una misión desafiante: crear y seleccionar las mejores clases y cursos de capacitación del país que ataquen directamente el diagnóstico de problemas de enseñanza. Y ponerlos a disposición gratuita e inmediata de un millón de docentes del sistema educativo.

Claro, no todo es tan sencillo. Los docentes no consumen capacitaciones virtuales masivamente y hay mucho por descubrir todavía en cómo hacerlas más atractivas y efectivas. Para esto necesitamos un diagnóstico de los efectos de las capacitaciones

actuales y un nuevo sistema de puntaje que valore especialmente aquellos trayectos, formatos y contenidos definidos como prioritarios, y que genere el movimiento de cambio.

RUTA 3. LOS ESLABONES DE LA JUSTICIA EDUCATIVA: LA CONDUCCIÓN DEL SISTEMA

Nada tiene más efecto positivo en el sistema educativo a más bajo costo que formar a los directores y supervisores de escuelas. Todo aquel que haya tenido que elegir escuela para sus hijos sabe lo importante que es el directivo. A veces incluso escucho a algunos decir “es una muy buena escuela, pero mientras esté la directora actual, ¿qué pasa si la elijo pero después ella se va?”.

Esta incertidumbre es fundada. Incontables estudios muestran que el peso de los directores es fundamental en la calidad de las escuelas. Son ellos quienes definen buena parte del clima institucional, la variable más determinante de los aprendizajes de los alumnos en América Latina, según las evaluaciones de la Unesco.⁵⁷

Sin embargo, casi no existe ninguna formación específica para ser director de escuela. Hay algunas carreras de posgrado, un par de provincias —como Córdoba, Chubut y Entre Ríos— que lo han instalado, pero concretamente los directores llegan por haber sido docentes, acumular antigüedad, puntaje y con suerte a través de un concurso.

Lo mismo ocurre con los supervisores de escuelas, una figura central del sistema educativo. Y con los funcionarios y equipos técnicos de los ministerios de Educación provinciales. Nadie recibe formación específica para su trabajo. Es un vacío que tiene consecuencias inconmensurables.

Un gran director de escuela puede cambiar el orden establecido. Los he conocido por todo el país. Son figuras transformadoras. Contagian, abren caminos, son instituyentes en un contexto donde las instituciones se derrumban. Son los grandes arquitectos del cambio educativo. Necesitamos miles de ellos.

Invertir en una formación de muy alta calidad es un costo bajísimo para los efectos multiplicadores que podría tener. Una escuela de conducción educativa

podría ser una gran institución federal con sede en las provincias, o podría ser una iniciativa de cada una de ellas. Esta instancia de formación podría durar un año y convertirse en un trayecto obligatorio para todo aquel que aspire a un cargo directivo.

La formación debería ser de excelencia: sólo así valdría la pena llenar ese vacío. Con tecnología de punta, con los mejores docentes del país. No sólo pedagogos y especialistas de renombre, sino los mejores supervisores, funcionarios y directivos. Los necesitamos para que formen a otros.

Los líderes pedagógicos son aquellos que visitan las aulas y hablan con sus docentes, que observan clases y las analizan apoyando la enseñanza. Que capacitan en servicio, día a día. Que crean un ambiente centrado en la justicia distributiva, que no le temen a ningún desafío educativo, que ponen en el centro a los excluidos. Que educan con su presencia, con el ejemplo.

Líderes que abren lazos con la comunidad, que saben enfrentar los diversos problemas que ataja cada escuela. Que usan las tecnologías, que buscan innovaciones, que están dispuestos al cambio. Que dialogan y saben entender las raíces de los conflictos para prevenirlos. Que saben interpretar la política educativa y asignar recursos con criterio. Que distribuyen poder, no lo concentran. Que saben formar equipos y pasar el mando cuando sea el momento.

Los directivos y supervisores son los ojos del sistema educativo, ven procesos, cadenas de enseñanza, grupos de escuelas, territorios o comunidades completas. Esos ojos deben ser nutridos y protegidos para lograr que se conviertan en los eslabones de la justicia educativa del futuro. Los eslabones capaces de unir el sistema y atacar la dispersión y la baja intensidad de los aprendizajes.

RUTA 4. LA REDISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO: LA ESCUELA DE JORNADA COMPLETA

Cuatro horas de clase no son suficientes en los contextos sociales críticos. Cada vez que visito escuelas urbanas marginales me voy con esa impresión. Para cambiar la vida de los chicos necesitamos más tiempo desde bien temprano, desde la escuela

primaria.

La Ley de Financiamiento Educativo en 2005 estableció la meta de llegar al 30% de los alumnos con jornada extendida o completa. Apenas el 8% está en esa situación. Es hora de una gran iniciativa nacional, que comenzó en 2012 pero requiere mucha más fuerza política y presupuestaria.

La meta debe ser tan ambiciosa como la situación económica permita financiarla. Ante las extremas desigualdades de la población hay que comenzar por los sectores más castigados. Por eso es clave que los recursos lleguen directamente a ellos y no empezar donde simplemente haya disponibilidad edilicia.

Hay que construir escuelas de jornada completa, diseñadas para un nuevo modelo de educación. Estas escuelas deberían ser faros del futuro.

Una escuela que empiece a las 8:30 y termine a las 15:30 en su horario obligatorio. Pero cuyas puertas estén abiertas desde muy temprano hasta muy tarde. Así cualquier familia que necesite dejar a sus hijos en lugares seguros podrá confiar en su escuela. En los sectores populares esta posibilidad cambiaría drásticamente la economía del hogar, permitiendo trabajos en distintos horarios sin tener que dejar a los niños al cuidado de hermanos mayores o personas pagas a veces no capacitadas para ello.

Debería ser una escuela viva, donde se realicen diversas actividades fuera del horario formal de clases, donde no haya un cronómetro esperando a todos a la misma hora. Algunos irán antes a hacer actividades recreativas, otros se quedarán luego a usar las computadoras. Siempre al cuidado responsable de personal especializado.

Me imagino una escuela donde los alumnos se sientan parte, a la cual puedan ir en cualquier momento. No como ocurre en la actualidad donde los alumnos pertenecen a un turno, a una “mitad” de la escuela.

Una política de extensión de la jornada escolar es una gran responsabilidad. Todos los estudios internacionales demuestran que mejora la calidad de los aprendizajes pero a un muy alto costo presupuestario.⁵⁸ Si no hay una visión y liderazgo político, es mejor no avanzar en este camino. El riesgo es muy grande: usar grandes sumas de recursos para dar más horas logrando que muy poco

cambie.

Las escuelas de jornada completa deberían tener metas desafiantes, atacando de lleno el dilema ROPS, que mencionamos ya, de repitencia o promoción social. Con más horas se puede personalizar la enseñanza, apoyar a los chicos con problemas, recibir a las familias, planificar en conjunto. En síntesis: se puede llegar a tiempo, antes de que sea demasiado tarde.

El diseño de la jornada completa debe implicar un cambio de paradigma. La escuela tiene una oportunidad única para repensar todo su proyecto, su sentido, sus espacios, sus horas, sus agrupamientos, su enseñanza. Con apoyo estatal debería convertirse en un momento de revisión integral de la escuela primaria. No puede pasar desapercibido, tiene que ser vivido como una fiesta y como un desafío para cada nueva escuela.

También es una oportunidad para redefinir el cargo docente. Muchas maestras trabajan en dos escuelas, dos turnos. Es demasiado. Ocho horas al frente de alumnos es agotador. Corren de una a otra escuela sin siquiera parar a almorzar. Lo hacen por una cuestión económica: un solo cargo no les alcanza.

El diseño de la escuela de jornada completa podría permitir un cargo de seis u ocho horas, pero con menos horas de clase y más horas de tutoría, planificación y trabajo institucional, mientras docentes de nuevas áreas (como inglés, artística, deportes) ganan espacio.

Una escuela de jornada completa es una oportunidad para innovar y abrir las puertas a la comunidad. Con un buen liderazgo es posible. He visitado muchas escuelas de jornada completa. Mi mayor impresión fue verlas en manos de directivos comprometidos e innovadores. Es ver algo distinto a todo, hacen maravillas.

Recuerdo una escuela en un barrio obrero de Burzaco. Era una orquesta. Todos querían hacer algo nuevo. La directora llevaba la batuta y generaba un proyecto tras otro. Una clave era que podía nombrar un par de docentes para espacios curriculares experimentales, que daban un gran aire de renovación. Las maestras ya estaban contagiadas. No tenían repitentes. Me mostraban fotos y videos de proyectos que habían hecho. Era un faro en lo profundo del conurbano.

El camino del cambio pasa por la redistribución de recursos hacia las escuelas más vulnerables. Con jornada completa. Con un nuevo proyecto de escuela primaria que enseña y contiene, que tiene con qué. Con directivos que saben empujarlo y darle sentido. Así se llega al reconocimiento siempre prometido y nunca conquistado de la educación popular. Así se vence el virus de la exclusión educativa.

RUTA 5. RECIBIR AL OTRO EN LA ESCUELA: LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Todo ha cambiado debajo de nuestros pies. En cuarto o quinto grado comienza una transformación pre-adolescente. Los días empiezan a sentir una inquietud en las aulas. Estar “bajo el mando” de un docente ya no les genera esa mezcla de admiración y fascinación que tienen los más chicos con su maestra.

En la secundaria se acentúa el distanciamiento. La revolución digital llenó a las nuevas generaciones con celulares y computadoras. Una dispersión inenarrable va a las aulas. Están allí pero no están. No se sabe dónde están realmente.

En los sectores populares las urgencias del hogar se suman a esa sensación de extrañeza que viven los adolescentes en la escuela secundaria. La consecuencia: el abandono acecha. El núcleo duro del 15% no escolarizado en secundaria no parece seducido por lo que la escuela les ofrece. Y muchos de los que están han repetido y han perdido cualquier entusiasmo por estar en la escuela. Por eso es tiempo de repensar por completo el diseño de la escuela secundaria.

Después de una larga espera, el gobierno nacional avanzó en una política de reforma de la educación secundaria en 2011. Consiste en los llamados “planes de mejora”. Envía fondos a todas las escuelas del país para que 1) concentren las horas docentes en la misma escuela y reduzcan la dispersión del profesor taxi; 2) hagan proyectos innovadores que reconozcan a las nuevas culturas juveniles; 3) ganen en cierta autonomía para usar recursos y hacer de cada escuela un centro de cambio educativo.

Creo que es un paso en la dirección correcta. Pero por ahora son pocos recursos para el tamaño del cambio necesario. Hace falta verdadera decisión política y una

mejora de la economía que juegue a favor para triplicar los recursos, favoreciendo más a las escuelas de contextos vulnerables. Así se podrá generar un verdadero impacto en el sistema.

Este proceso debería combinarse con una visión de la escuela secundaria del futuro. Aquí es donde tenemos que aprovechar las fuerzas de los cambios que se agitan debajo de nuestros pies.

Todavía podemos seguir pensando en una escuela primaria donde el aula sea el organizador central. Un docente con un mismo grupo de alumnos durante mucho tiempo. Es un dispositivo mágico. Ha funcionado durante cinco siglos y tiene más para darnos. No puede ser dogmático ni único ni repetitivo. Debe pasar por profundos cambios, pero sin salir del “esquema aula-grupo”.

Para la secundaria hay que diseñar algo distinto. La secundaria del futuro debería tener una base común muy sólida de tres años. Que garantice capacidades fundamentales de lectura, comprensión de textos, expresión oral y escrita, razonamiento matemático y científico, uso activo de las tecnologías y medios, formación artística, educación física y compromiso democrático.

Y un ciclo superior orientado que tienda a romper con el esquema graduado, donde los alumnos puedan elegir materias y trayectos. Que ganen en autonomía y en responsabilidad. Es hora de alejarse de la concepción única del curso-año.

Hoy un alumno que no aprueba tres materias, repite. Tiene que volver a cursar unas ocho o diez materias que ya aprobó. Al hacerlo pierde su grupo de referencia, está con alumnos más chicos, pasa a ser catalogado como el repitente. Si además tiene necesidad económica de buscar trabajo, le hemos preparado el cocktail perfecto para el abandono. Apenas falta sólo una palmada para despedirlo de la escuela.

En cambio, el formato no graduado permite que cada uno pueda aprobar conjuntos de materias escalonadas, favoreciendo la inclusión. Podrá tener más autonomía para priorizar materias, podrá hacerlo en más o menos tiempo, podrá variar su grupo de pares sin que eso sea un estigma.

La secundaria superior no graduada no es un invento extraño. Existe en la gran mayoría de los países desarrollados. Cuando uno visita escuelas encuentra

ambientes mucho mejor dispuestos para la diversidad de intereses y contextos de los alumnos. Y además preparan para la vida universitaria, a la cual querríamos que accedan todos.

Hay que redefinir los contenidos: será necesario priorizar y no tener una lista tan larga de obligaciones a aprender. Una serie de umbrales de conocimiento deben complementarse con mayores espacios de exploración individual y grupal. Para eso hay que diseñar un nuevo modelo de escuela secundaria que tenga seis años (con la primaria de seis años). Tres graduados y tres no graduados. Un modelo que tenga en toda su trayectoria materias fijas “tradicionales” y espacios “taller”, con mezcla de alumnos de distintas edades, con actividades por proyectos, con más uso de las tecnologías, con la idea de aprender haciendo.

En los espacios taller los alumnos serán más dueños de su trabajo escolar. No por completo, siempre con la guía de sus docentes. Pero en otro formato, colaborativo, donde incluso los docentes puedan aprender de sus alumnos y ellos enseñarse entre sí.

Esto también implica que una parte del plantel docente no venga de la carrera tradicional definida por el Estatuto del Docente, aunque sea una porción menor, que ocupe un 10 o un 20% del tiempo de los alumnos. Es hora de que a las escuelas lleguen educadores diversos: artistas, científicos, expertos profesionales en distintas áreas. Gente que renueve la mirada, que quiera comprometerse con la educación pública. Apasionados del conocimiento, capaces de interactuar con los docentes, aprender de ellos y enseñarles.

Es hora de abrir las puertas de la secundaria a nuevas experiencias. No hay que tener temores. No propongo romper con derechos laborales ni seleccionar a todos los docentes desde la escuela. Es sólo una porción menor pero renovadora. Los directivos deberían tener un listado transparente de todos los postulantes y decidir con el apoyo de la supervisión. Hay muchos educadores fascinantes esperando entrar en la escuela pública.

Es fácil proponer todo esto, dirán los planificadores educativos, pero ¿cómo hacerlo? Se han intentado distintas reformas en algunas provincias. Es un mojón pesado de granito puro. La escuela secundaria es dura como una roca. Y además

todo esto es costosísimo, especialmente si se quiere hacer en serio.

El cambio de formato de la escuela secundaria no lo hizo nadie en América Latina. Quizás haya llegado la hora de ser los primeros. Ese cambio, de semejante magnitud, llegará a partir de una gran decisión política, un gran liderazgo y un momento presupuestario que lo permita. Mientras tanto, habrá un largo camino por recorrer en el cambio pedagógico enunciado en las dos primeras acciones, en la que sigue y en el capítulo final.

RUTA 6. CREAR DERECHOS EDUCATIVOS: LA EVALUACIÓN CENSAL DE LAS ESCUELAS

La evaluación es un tabú en la educación argentina. Hay que discutirla y desacralizarla para entender tanto su potencial como sus amenazas. Por eso la sexta ruta es crear una evaluación de todas las escuelas del país cada dos años.

Antes comenzaré por contar por qué no estoy de acuerdo con otros tres modelos. Los dos primeros son bien conocidos en el debate educativo: el examen de finalización de la secundaria y los rankings para crear competencia entre las escuelas. El tercero es un misterio porque cambia todo el tiempo o está ritualizado o pocos lo usan y conocen: es el modelo actual en la Argentina de gran debilidad en el uso de las evaluaciones.

Por qué no al examen de finalización de secundaria

Algunos proponen cambiar la educación instalando un examen obligatorio de finalización de la educación secundaria. Serviría para obtener el título y/o para poder acceder a los estudios superiores. Existe en muchos países del mundo: el *baccalauréat* de Francia o el *abitur* de Alemania. Más acá tenemos exámenes de ingreso a la universidad como el Examen de Enseñanza Media (ENEM) de Brasil y la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Chile, similar al SAT de los Estados Unidos.

Parece la fórmula ideal para poner de una vez por todas a los alumnos a estudiar y a las escuelas a enseñar. Sería una fuerza motora extraordinaria y a un costo estatal muy bajo.

Sin embargo, yo creo que ese camino es un error. Su principal problema es que ampliaría las desigualdades. Éste es el problema típico que tienen los países con el examen final de secundaria. En nuestro contexto de grandes desigualdades sociales, el riesgo es mucho mayor.

¿Por qué? Pensemos en el examen de finalización como una inmensa transferencia de recursos privados a la educación. Literalmente es eso: alumnos que van a estudiar en sus casas para prepararse, profesores particulares pagos y academias privadas que florecerían. La calidad aumentaría, seguramente. ¿Pero al costo de quiénes?

En un país desigual el pagar por la educación aumenta más la disparidad. Quien tiene más recursos sacará más ventajas: contratará a mejores profesores particulares, tendrá más libros en el hogar, se ocupará más de la preparación de sus hijos, etc. Y un examen de finalización de secundaria es un incremento notable del peso de la educación paga en los resultados educativos.

En vez de poner el foco fuera de las escuelas, en la preparación privada de un examen, creo que hay que ponerlo dentro de ellas. En la enseñanza. En su organización, en su forma de apoyar a cada alumno. En el cambio pedagógico y en el refuerzo de las escuelas más críticas.

Por qué no al ranking de escuelas

La otra tentación es crear una prueba estandarizada que mida los aprendizajes de los alumnos por escuela y los haga públicos. Esto permitiría que las familias sepan qué resultados tiene cada escuela y pueda comparar para elegir a las mejores. Es un modelo que ha crecido a pasos agigantados en América Latina. Chile lo inició hace dos décadas. Ya lo tienen Brasil, Ecuador y Colombia. Las familias pueden ver los resultados en internet o directamente en los diarios nacionales y locales.

Sus defensores postulan que promueve la mejora escolar por presión de las

familias. Y que es un derecho básico de cualquier padre saber el resultado de la educación de sus hijos en comparación con las demás escuelas. El derecho de poder elegir con la mayor información posible en sus manos.

Yo creo que es un camino equivocado, especialmente en países con amplias desigualdades sociales. Cuento un ejemplo para tratar de hacerlo visible: en Chile con la llegada del gobierno de Sebastián Piñera se profundizó el modelo del ranking de escuelas. El Presidente le mandó a cada hogar una carta personal que mostraba el mapa de escuelas de su distrito. Estaban ubicadas todas las escuelas en un semáforo. Las rojas con malos resultados, las amarillas regulares y las verdes de excelencia.

Parecía una invitación a la elección racional. Pero en realidad era un mapa de la pobreza. Dado que el virus de la exclusión educativa pesa mucho, los resultados mostraban a qué escuela iban los pobres. Ésas eran las que tenían más bajos logros.

El efecto perverso era el siguiente: ayudaba a la sociedad a evadir a los pobres, les daba más instrumentos para escapar a las familias de clase media, las que podían cambiar de escuela, viajar más o pagar por una escuela privada. Y estigmatizaba a las escuelas pobres, cuyos resultados estaban condicionados por sus contextos sociales.

El efecto de la publicidad de los resultados por escuela genera competencia, no colaboración dentro del sistema. Genera ansiedad, temor, un estrés negativo que anula las capacidades educativas. Premia a los mejores al costo de anular a los más débiles. Es la meritocracia en estado puro: los resultados parecen un logro de los mejores, cuando en realidad son mayormente un efecto de la desigualdad social previa a entrar en las escuelas.

He visto la impotencia en las escuelas de bajos resultados de Chile. Pierden alumnos y todo se vuelve un círculo vicioso: la escuela es vista como perdedora, queda abandonada. No la salvan los programas compensatorios. Queda catalogada. Es la de los repitentes o la de los pobres o la que no sirve. Los alumnos de extrema pobreza son el blanco final de este sistema, los que pagan el pato de la libre competencia en sociedades desiguales.

Por qué sí a la evaluación censal integral

Mi propuesta es crear una evaluación integral de las escuelas que se realice cada dos años. Abarcaría a todas las escuelas primarias y secundarias del país. Sus resultados no serían públicos, pero sí tendrían una función determinante en el futuro de la educación argentina.

¿Cómo sería la evaluación? Incluiría cuatro capítulos: 1) una prueba a los alumnos de sexto grado de primaria y de sexto año de secundaria en todas las áreas de aprendizaje; 2) una evaluación de la escuela realizada por alumnos y padres; 3) una autoevaluación realizada por docentes y directivos; 4) un relevamiento del nivel socioeconómico de los alumnos y de la oferta que reciben en la escuela. Cada uno de estos capítulos brindaría una información vital para direccionar un nuevo modelo de política educativa.

En el primer capítulo, las pruebas a los alumnos deberían incluir todas las áreas, no sólo lengua y matemática. También tenemos que saber qué aprender en las ciencias, en las artes, en el uso de la tecnología, en los idiomas y la formación ciudadana. Los resultados en los aprendizajes permitirían direccionar la capacitación docente por escuela, en cada área donde se detecten debilidades.

El segundo capítulo es un complemento necesario: tenemos que saber qué opinan alumnos y padres de las escuelas, de la enseñanza, qué materias disfrutaban y cuáles no, si tienen ganas de ir cada día a la escuela y por qué. Que nos ayude de una vez a ver la escuela con los ojos de los alumnos.

El tercer capítulo, la autoevaluación de docentes y directivos, es fundamental. No vendrá todo de afuera, del apoyo estatal, de nuevas políticas. Vendrá también de la revisión interna, de la toma de conciencia, de la práctica instalada de la evaluación para la mejora. Este capítulo también debería incluir una evaluación de las acciones estatales por parte de los docentes. También necesitamos mirarlo todo desde las escuelas para mejorar lo que se hace desde “arriba”.

El cuarto capítulo es clave para direccionar recursos, llegando a los sectores sociales más desfavorecidos. Y también para ver la composición social de cada escuela, detectar las que logran grandes resultados en contextos difíciles y las que

no pueden superar la adversidad de sus territorios.

Más que una evaluación, esta propuesta es como un gran dispositivo de garantía de derechos. Imaginen un Ministerio de Educación en la actualidad: no sabe casi nada de lo que pasa en sus escuelas. En las provincias más grandes tienen miles de escuelas. En la provincia de Buenos Aires, donde este sistema sería más importante que en ninguna otra, hay diecisiete mil. No se sabe qué pasa allí. Nadie puede llegar a visitarlas todas y, aun así, poca información se saca de una visita aislada.

Estamos en verdad ciegos. El planeamiento educativo está en una habitación inmensa a oscuras. Camina a tientas. Se ha acostumbrado tanto a ello que, como los ciegos, desarrolló otros sentidos. El olfato para intuir qué hacer. El oído que escucha el rumor o el murmullo que llega desde las escuelas que alzan su voz. Pero nada puede reemplazar a la vista si queremos cambiar la vida de las escuelas.

Con una evaluación integral de cada escuela podríamos cambiar por completo el añejo sistema de supervisión escolar. Tendríamos información suficiente para convertirlo en un dispositivo basado en revertir bajos resultados de las escuelas. Daría información precisa sobre las escuelas en situación crítica, para asistir en procesos de mejora y dar apoyo concreto en cada área necesaria.

Hoy las tecnologías lo hacen posible: es más barato, más sencillo y más sofisticado que nunca medir lo que ocurre en las escuelas. Podemos tener un software que nos muestre situaciones en tiempo real. Que detecte patrones de exclusión educativa en zonas o en escuelas que tienden a sacarse de encima a los repitentes. Que muestre procesos virtuosos, circuitos de inclusión y excelencia.

Estamos en las puertas de un cambio tecnológico paradigmático. Ahora falta el cambio cultural: dejar de ver a la evaluación como enemiga. Verla como garantía de derechos. No podemos permitir que la ceguera nos impida saber qué chicos y qué escuelas están en problemas, o no detectar las que logran grandes resultados en contextos adversos. ¿Cómo podemos privarnos de esa información?

Ha llegado la hora de un gran cambio. Debe ser apoyado por sindicatos y especialistas. Por todos los partidos políticos. Debe ser sancionado por ley, para que no sea nada fácil modificarlo y tenga un diseño extremadamente riguroso, participativo y profesional. Para que sus resultados no se usen con el fin de la

competencia entre escuelas ni para ocultarlos. Para abrir los ojos a la mejora necesaria y constatable del sistema educativo.

RUTA 7. UNA AGENCIA DEL FUTURO DE LA EDUCACIÓN

Los alumnos que empiezan en 2014 la sala de tres años del jardín terminarán su escuela secundaria en el año 2028. Mucho habrá cambiado. Viviremos más años aunque nuestra existencia global estará amenazada por el cambio climático y las armas de destrucción masiva. La tecnología convivirá en nuestros cuerpos y quizás en nuestras mentes. Muchos trabajos actuales desaparecerán y se crearán otros desconocidos. Para hacer ese mundo habitable y más justo necesitaremos más capacidades basadas en el conocimiento a nivel masivo que nunca antes en la historia de la humanidad.

Por eso abordar el diagnóstico presente de la educación es mirar sólo una parte de la película. Es cierto, las urgencias del presente son desmedidas. Requieren tanto esfuerzo que parece inconmensurable. Pero debe quedar algo de espacio para abrir el panorama y anticipar el futuro.

La última propuesta para cambiar la educación es crear una agencia nacional del futuro de la educación. En realidad no hace falta inventarla de cero. En gran medida ya existe y es una de las grandes noticias educativas de la Argentina. Esa agencia es hoy la articulación entre el portal Educar y el programa Conectar Igualdad.

Las netbook generaron una revolución educativa. La fuerza masiva de esta transformación es impactante en los hogares, donde la brecha digital profundizaba la brecha social. Y también en el sistema educativo: hay más docentes que nunca capacitándose en las TIC y un flujo inédito de contenidos educativos digitales.

La base está. Ahora viene el desafío de la convergencia digital educativa. Requiere hacer crecer en poder y estrategia a Educar, Conectar Igualdad y los nuevos canales de TV educativos, especialmente Encuentro. El Estado puede ser un guía del futuro. Puede crear videos fabulosos, materiales interactivos, videojuegos educativos, aventurarse en los dispositivos emergentes como la realidad aumentada, la inteligencia artificial y los desarrollos de punta que nos ayudarán a educar con

más potencia.

Y también debe ser una instancia de articulación. Mucho vendrá desde empresas privadas, organizaciones y universidades que ya están lanzadas en la carrera por la innovación de las fuentes de creación y difusión del conocimiento. Quizás el Estado deba financiar concursos de *start ups* educativas, propiciar nuevas alianzas con actores privados, explorar rumbos.

Deberá hacerlo de forma dinámica, sin temores. Los tiempos vuelan rápido y no se puede abandonar la batalla que terminará conquistando buena parte de las conciencias de las futuras generaciones. La mirada de largo plazo debe ser usada con criterio redistributivo: ¿quiénes ganarán y quiénes perderán oportunidades con cada nuevo invento tecnológico que surja? No podemos dejar librada esta pregunta al libre mercado.

Hay que mapear el futuro. Saber qué trabajos serán clave para desarrollar la economía y generar una nueva inclusión que revierta desigualdades. Mapear cómo se moverán las cosas, qué saberes serán necesarios, qué tipo de formación preparará a nuestros jóvenes para lo que les espera. Hacer un informe anual de tendencias, ver innovaciones, crear redes colaborativas, ferias y laboratorios pedagógicos donde testear nuevos dispositivos y dinámicas de aprendizaje.

La lógica del sistema educativo se está expandiendo y se expandirá mucho más. No pasará la educación sólo por las escuelas. Nunca antes en la historia hubo tantas posibilidades de autoaprendizaje y de redes colaborativas. Si los ministerios de Educación no entienden esto, su imperio seguirá en baja.

Es hora de ver al sistema educativo como un movimiento, no como una cantidad de instituciones. Es hora de conectar las aulas con las variadas y crecientes formas de aprendizaje posible fuera de ellas. Todo cambiará y traerá amenazas y frutos inconmensurables. Ignorar estas fuerzas es poblar un sistema que viaja como un satélite fuera de órbita.

¿POR DÓNDE EMPIEZA EL CAMBIO SISTÉMICO?

Las acciones propuestas son ambiciosas y complejas. Tanto como los dos

desafíos que enfrentan. Uno propio de nuestro país: atacar la herencia de la desigualdad que rompió el lazo social y dispersó a las escuelas indefensas en los territorios. El segundo es global: usar las fuerzas de la tercera y cuarta revoluciones, la cultural y la digital, para fortalecer las escuelas antes de que naufraguen en una era de soledad, distracción y obsolescencia inmediata.

Es tiempo de dar un paso al frente. No podemos seguir recolectando los restos en la retaguardia. La educación es hoy un espacio reactivo: contiene lo que puede. Incluso con los grandes avances de financiamiento y de políticas de los años recientes. No han sido suficientes para el tamaño de lo que está en juego. Basta visitar las aulas para comprobarlo.

El listado propuesto no es exhaustivo, pero define las grandes prioridades. Hay muchas cosas más por hacer y muchas áreas del sistema educativo que aquí no hubo espacio para desarrollar.⁵⁹ La educación especial, de adultos, rural, técnica, entre otras grandes cuestiones que quedan afuera injustamente.

Como listado de prioridades, las siete acciones son extremadamente difíciles de implementar. Lo sé muy bien. Algunas de las propuestas pueden ser aplicadas ahora mismo, pero se necesita de todas o casi todas ellas en conjunto para cambiar en serio la educación.

El cambio puede empezar en una provincia. Casi todas las propuestas pueden ser aplicadas a nivel provincial. Puede ser un ejemplo que abra el camino a las demás. Aunque el cambio debería surgir a nivel nacional, para llegar a todos, en articulación con cada provincia.

En cualquiera de ambos terrenos políticos es necesario contar con cuatro condiciones para lograr avanzar en esta profunda agenda de transformaciones. Si no están todas presentes será imposible conseguirlo. Por eso habrá que hacer fuerza para conquistar cada una de las siguientes condiciones para el cambio educativo en la Argentina.

Condición 1. Tiene que haber una máxima voluntad política

La primera condición es determinante. La magnitud del desafío educativo

requiere una gran decisión política de la más alta esfera de gobierno: la presidencia nacional o la gobernación de una provincia. Además se necesita de ministros de Educación capaces, con experiencia política y educativa, con amplia legitimidad.

Los años recientes han sido testigos de una situación paradójica. Las sucesivas presidencias de Néstor y Cristina Kirchner tuvieron recursos, consensos con el campo educativo y capacidades técnicas en el ministerio nacional. Las tres condiciones que siguen. Con ese inmenso capital a favor, se hicieron grandes avances en las leyes educativas, en la inversión que priorizó a la educación, la ciencia y la tecnología y en ciertas políticas necesarias, innovadoras e incluso arriesgadas como Conectar Igualdad.

La paradoja es que no sólo se trató de un gobierno que tuvo todas estas condiciones a su favor, sino que su estilo político nunca fue tibio, no le rehusó a los cambios. Dio grandes batallas. Pero en otras áreas, no en la arena educativa.

Los cambios propuestos en este libro no requieren convertir a la educación en un campo de batalla. Todo lo contrario: deben dar un mensaje de extraordinario aliento a los docentes. Pero son políticas complejas que necesitan una gran decisión del nivel presidencial. Algo que todavía está pendiente.

Condición 2. Tiene que crecer la economía

La segunda condición es también imprescindible: contar con recursos para financiar la magnitud de las acciones propuestas. Nada fácil, pero tampoco imposible. Conozco bien los costos de cada una de las propuestas. Durante años trabajé en proyectos de costeo de políticas, porque es imposible ser responsable en lo que uno dice si no sabe cuánto cuesta o cómo se puede implementar.

Hoy la Argentina invierte un 6% de su PBI en educación. Es una buena base: el conjunto de las acciones propuestas puede implementarse en cinco años si la economía argentina crece a un ritmo aproximado del 6% anual. Así no haría falta aumentar el presupuesto educativo frente al PBI, alcanzaría con que el país crezca y genere más recursos para invertir en educación, manteniendo todo lo que está en marcha actualmente.

Crecer a un 6% anual no es fácil. Y menos durante cinco años. Si lo lográsemos estaríamos realmente en el camino hacia el desarrollo. Si la economía crece menos, se necesitaría aumentar el esfuerzo por la educación, quizás aumentar un punto del PBI el financiamiento educativo. O realizar una inversión extraordinaria, una apuesta como la que realizó Brasil en 2012 al decidir invertir gran parte de su renta petrolera futura en la educación.

El crecimiento económico requiere de un buen contexto internacional y de una gran capacidad de conducción de la economía argentina. Necesitamos expertos defensores de los intereses del país, serenos, rigurosos y decididos. Y necesitamos un modelo de crecimiento que sea sustentable, acorde a nuestras ventajas competitivas, creador de empleo registrado y distribuidor de justicia social.

Ésta es la base de la educación del futuro. Sí, la economía importa y mucho. El crecimiento económico bien distribuido saca de la pobreza a las personas y presta a la educación un contexto de dignidad para hacer su tarea. Pero además genera recursos para que el Estado pueda invertir más en hacer los cambios necesarios para potenciar al sistema educativo.

Es una rueda. Si la economía crece podemos invertir mucho más en educación, lo cual hará crecer aún más la economía en el futuro. Pero esa rueda funciona si los recursos que recibe la educación son utilizados como palancas para el gran cambio que esperan los docentes y los alumnos. No es simplemente tener “más recursos”. La gran cuestión es saber usarlos para aplicar políticas clave, determinantes, transformadoras.

Condición 3. Tiene que haber consensos y convicciones

La tercera condición es la de los consensos. Estos cambios no pueden hacerse con autoritarismo. Ni como doctrina de shock desde arriba hacia abajo. Ni desde gobiernos adversos a la defensa de la educación pública. Ni desde gobiernos sin legitimidad o credibilidad.

¿Nada fácil, no? Algunas acciones sí podrían ser implementadas desde gobiernos que no tengan un perfil claro de identificación con las escuelas, sus docentes, sus

sindicatos. Pero el conjunto de la agenda profunda de cambios no podrá pasar esa barrera.

Parte de la gobernabilidad es contar con la aprobación y hasta la participación de los sindicatos docentes. Al menos de los principales. Ese trabajo es siempre complejo, pero hace perder el rumbo de las reformas si no se intenta. Necesitamos a los sindicatos junto a las escuelas, defendiendo el cambio.

La otra parte es institucional. Un proceso de cambio educativo requiere acuerdos consensuados entre partidos políticos. Ir más allá de un período de gobierno. Salir de las disputas y sacarse una foto todos juntos firmando los cambios. Que no sean propiedad exclusiva de nadie. Así serán mucho más fáciles de defender por todos.

Condición 4. Crear capacidades para implementar el cambio con continuidad

Cuarta y última condición: tener la capacidad de implementar estos complejos cambios. Muchas provincias tienen grandes debilidades en sus ministerios. Aun con liderazgo, recursos y gobernabilidad afrontarían muchos riesgos en pasar de la teoría a la práctica. La formación de cuadros políticos y técnicos de primer nivel será allí un primer desafío.

A nivel nacional hay grandes capacidades instaladas. Hace tiempo ya. Es un proceso de maduración que empezó en los años noventa y sigue hasta la actualidad. Sus fuerzas son pura latencia para ser mejor aprovechadas.

Como siempre, este camino requiere de la continuidad. No hay cambios de la noche a la mañana. Sería imposible. Se necesitan unos cuatro años al menos de sólida instrumentación, evaluando lo que ocurre, asimilando los cambios. Preparando fases de transición. Escuchando las voces de las escuelas.

Y esos cuatro años son sólo el comienzo. El cambio real, consistente y bien conducido, llevará una década. Vale la pena. La década siguiente, cuando egresen de la secundaria los que hoy entraron en el jardín de infantes, será otro mundo. Podemos cambiarlo desde las aulas.

54 Fullan, M. (1991), *The new meaning of educational change*, Routledge, Nueva York.

55 Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2012), obra citada.

56 Un buen ejemplo es el caso de México: Universidad Pedagógica Nacional y Heurística Educativa (2005), *La práctica pedagógica videograbada*, Heurística Educativa, México.

57 LLECE-Unesco (2008), *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, ORELAC y Unesco, Santiago.

58 Veleda, C. (2013), *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*, Cippec y UNICEF, Buenos Aires.

59 Un libro reciente resume decenas de opciones de política educativa que amplían esta visión: Rivas, A., Mezzadra, F. y Veleda, C. (2013), *Caminos para la educación. Bases, esencias e ideas de política educativa*, Granica, Buenos Aires.

IX. Una visión del cambio

LAS ESCUELAS QUE ABANDONAMOS: NO TODO TIEMPO PASADO FUE MEJOR

¿Cómo eran las escuelas del pasado? ¿Quién quería realmente ir cada día a ellas? Las escuelas nacidas de las dos primeras revoluciones educativas, la religiosa y la estatal, eran una imposición. Lo que hacían era inculcar conocimientos únicos, indiscutibles, intocables. Repetían un mundo.

No había en las escuelas tradicionales posibilidad de cambiar el libreto. De crear algo nuevo, algo distinto. Sólo se esperaba de ellas la eficiencia de la repetición. Por eso eran olvidables. Porque la repetición anula el pensamiento y agiganta la reproducción del mundo vigente. Eran escuelas conservadoras.

Las escuelas del pasado tenían dos conductores: la obligación y el mérito. Ésas eran las fuerzas que todo lo definían. Se aprendía por obligación. Porque así lo mandaban los adultos. Porque en un futuro eso serviría al alumno, aunque hoy resultase incomprensible. Aprender por obligación es insoportable. Así era la experiencia de la escolarización para contingentes enteros de alumnos.

El mérito era el otro factor crucial que nos hacía aprender. Especialmente en la escuela secundaria: cada uno avanzaba como responsabilidad personal. Si no lo hacía, la escuela tenía reglas estrictas: la desaprobación, la repitencia, la expulsión.

El resultado de estas escuelas era la exclusión, la memorización y la calidad opaca.

La exclusión era el producto de un modelo único para todos. El que no llegaba a la vara era excluido. Tarde o temprano. Allí pesaba el virus de la exclusión educativa. Los perdedores de la escuela eran los sectores populares. La correlación entre pobreza y fracaso escolar era alta y constante.

La memorización era la forma dominante de relación con los conocimientos. A la fuerza. Reteniendo todo para “mostrarlo” en el examen. Tan pronto se iban del examen los alumnos empezaban con la misma fuerza a olvidarse de lo aprendido,

en buena medida lo detestaban.

La calidad opaca era la consecuencia directa de este modelo de enseñanza. Había aprendizajes concretos. Sí, se aprendía. ¿Pero cuánto más potentes podrían haber sido esos aprendizajes si hubiesen sido sentidos, apropiados, conquistados por los alumnos?

La calidad era “alta” en un sentido superficial. Los pobres rápidamente eran excluidos, con suerte terminaban la primaria. Los débiles, los indisciplinados, los problemáticos eran borrados de la escuela secundaria. Los que quedaban aprendían cosas bien concretas: saberes fundamentales, rutinas, hábitos, reglas, un orden social. Esto servía a muchos propósitos, claro. Es imposible desconocer que mejoraba la vida de las personas, que alimentaba la economía, que potenciaba la democracia y la inclusión social. Pero el resultado eran aprendizajes en serie y una sociedad intacta en sus desigualdades.

Están llegando los años decisivos para la educación. No todo tiempo pasado fue mejor. Las escuelas fueron un gran avance social en su tiempo. Pero eran limitadas. No las defendamos más en tiempo pasado. No les tengamos nostalgia. Son las escuelas que abandonamos.

EL VACÍO: LA GRAN TRANSICIÓN EDUCATIVA DONDE ESTAMOS PARADOS

Las escuelas del presente son mejores que las del pasado. Caídas, deslegitimadas, dispersas. Pero al menos se postulan para todos. Abrieron sus puertas a los excluidos en el nivel inicial y secundario. Son escuelas donde hay más libertades y el conocimiento comienza a ser algo que se descubre y no sólo se impone.

Por ahora son escuelas confundidas. La tercera y la cuarta revoluciones educativas nos dejaron perplejos. Se quebraron las normas de autoridad. Aparecieron las pantallas que se llevaron a los niños y jóvenes a un mundo que desconocemos.

Nuestra vieja escuela quedó en dos frentes de batalla. Uno local, apabullante: la herencia de la fragmentación social y la mayor expansión de las desigualdades

sociales que haya vivido nuestro país, entre 1975 y 2003. Otro global, desconcertante: la amenaza del fin de las escuelas a manos del mundo digital que enseñará sin necesidad de docentes.

Estas amenazas son reales. La vida en las aulas, en especial en sectores urbano-marginales, se tornó crítica. Al mismo tiempo comienza a hablarse por primera vez en serio sobre el fin de las escuelas. ¿Llegó su hora? ¿Se terminó este sueño-pesadilla que comenzó hace cinco siglos?

Estamos siendo atravesados por olas de cambio que no podemos entender ni sabemos bien cómo enfrentar. En las aulas reina el desconcierto.

Muchas escuelas y docentes viven atrapados entre la norma de la vieja escuela y las infinitas posibilidades del sueño digital. Entre la disciplina tradicional y el facilismo. Entre la repitencia y la promoción automática sin aprendizajes. Entre el castigo a un alumno y el mirar a otro lado porque no sabemos realmente para qué servirá el castigo.

Los viejos conductores no funcionan y no sabemos con qué reemplazarlos. ¿Debemos entretener a nuestros alumnos? ¿Decirles que opinen libremente y armar la clase en base a eso? ¿Pedirles a ellos que nos digan qué quieren que les enseñemos? ¿Abandonar la autoridad definitivamente y convertir a la escuela en un patio de juegos?

En las aulas reinan los dilemas irresueltos. No podemos despegarnos del pasado y tenemos adherido un presente que no entendemos. No hay tiempo para poner sentido a todo esto. Es abrumador. Está pasando ahora. En el frente del aula nos miran decenas de ojos de nuestros alumnos. No sabemos realmente qué decirles.

EXPANDIR LAS ESCUELAS INOLVIDABLES

Muy pasada la hora dejamos la escuela. De buena gana nos quedaríamos; ciertamente, éste es el sentimiento general.

Diario de ruta, de Luis Iglesias

En medio de las escuelas tradicionales siempre hubo experiencias inolvidables. Una de ellas es la del maestro Luis Iglesias. Su diario de una escuela rural es una prueba viva de todas las posibilidades de la escuela.⁶⁰ Allí nadie quería volver a su casa. Las horas pasaban sin mirar el reloj. Estaban absorbidos por el aprendizaje. Era una escuela preparada para cambiar el mundo.

Vamos llegando el final del camino. Trataré de presentar la visión de las escuelas que creo posibles. Las escuelas inolvidables. Las que cambian vidas. Ya existen, como dije. No son un invento. Están aisladas pero nos prestan lecciones inspiradoras. Crearlas sistémicamente será difícil. La gran ventaja es que podrá empezarse de abajo o de arriba. Desde la clase de un docente hasta una gran decisión desde la Presidencia de la Nación.

En este capítulo final llegamos a la visión de las aulas que pueden conmover al mundo. Cada uno podrá usarla si le sirve. O combinarla con la propia. Es una visión que tiene diez grandes componentes. Cinco tipos de capacidades de actuar que debemos formar en nuestros alumnos. El qué. Y cinco grandes conductores para lograrlo. El cómo.

En conjunto intentan orientar el rumbo en medio de una gigantesca transición que nos ha sacado de las viejas escuelas y nos ha dejado perdidos en un vendaval de perplejidad educativa.

¿Qué deben enseñar las aulas? Estas capacidades de actuar son conjuntos de saberes, habilidades, destrezas que permitirán a los alumnos responder al mundo, que les darán mejores vidas, que los harán fuertes y sensibles a la vez.

El primer tipo de capacidades a enseñar es la creación de la fortaleza interior.

Nada más potente que un niño o un joven que se siente capaz, que no tiene temor a expresarse, a pensar, a proyectar un futuro. Las escuelas deben atacar la desigualdad desde adentro. Creando fuerzas en los vulnerables. Alimentando la autoestima, la seguridad en uno mismo, la confianza. No con mensajes retóricos bienintencionados, sino con conocimientos poderosos.

Toda forma de dominación necesita espíritus débiles. Las escuelas pueden

revertir esa opresión desde la más temprana infancia. Desactivarla a tiempo. Cuando en una escuela se ven niños o adolescentes resilientes, con fortaleza interior ante la adversidad, hay que regarlos, apoyarlos, nutrirlos. Cuando no están hay que abocarse a que nazcan. Esto es imperioso.

El segundo tipo de capacidades está en la socialización con reconocimiento de los demás.

Estas capacidades promueven el cuidado de la identidad compartida y de las diferencias. Es el saber cultural: se aprende de los demás, de ver otras culturas, de pasar experiencias variadas, que permitan entender al otro y repensarse uno mismo. Por eso es fundamental que las escuelas no sean mundos endógenos, que empiezan y terminan en un cerrado círculo social y cultural.

Este modo de enseñar comprende también el aprendizaje colaborativo, en formas virtuales y presenciales. Es la interacción y el diálogo entre pares y con los adultos. Es la virtud de ser capaz de ponerse en los pies del otro, de mirar al mundo desde ojos ajenos para descubrir las salidas ocultas a las propias prisiones opresivas del odio, la agresión y el *bullying*. Su éxito se mide por la expansión de la capacidad de hablar que tiene cada uno y por la escucha que prestan unos a los otros.

El tercer tipo de capacidades es la metacognición: aprender a aprender.

El gusto por aprender funciona como un embrujo. Una vez que se mete adentro de la piel no hay cómo sacarlo. El propósito de la educación es usar la riqueza del pasado para dar nueva vida al conocimiento. Es instalar la capacidad de aprender por uno mismo, de mirar por uno mismo y de actuar por uno mismo. De ser capaz de crear algo nuevo.

La metacognición no es algo solamente implícito que se aprende al hacer otras cosas. Es también un trabajo a desarrollar. Es el saber cómo funciona el cerebro, cómo se aprende, cómo se estudia. Es interiorizar prácticas para apropiarse de saberes. Es como una red para ir al océano del conocimiento.

El cuarto tipo de capacidades es el conjunto de aprendizajes globales y comunes que todos debemos dominar.

¿Por qué todos? Porque son saberes fundamentales. Nos enriquecerán en la vida, nos darán armas para lo que nos espera. Muchas no las usaremos nunca. Pero si no las adquirimos de niños y jóvenes, no tendremos posibilidad de tenerlas cerca cuando las necesitemos.

El currículum común no es un capricho. Es un gran conjunto de derechos. Esos saberes son patrimonio de la humanidad. Son nuestras tradiciones, nuestra memoria. Explican por qué somos quienes somos. Son dominios de conocimiento que llevaron siglos de desarrollo. Son pura potencia en cada uno de nosotros.

Los saberes fundamentales deben conjugarse con habilidades vitales para vivir en este mundo. Requisitos cada vez más relevantes para el presente y para el futuro: la resolución de problemas, la adaptación al cambio, las capacidades de expresión y comunicación, la alfabetización digital y el pensamiento crítico. Todos los contenidos curriculares deben poner en práctica estas habilidades.

El cuarto tipo de capacidades vienen del aprendizaje en profundidad.

Los saberes que nos sacan de lo común, de lo ordinario. Los que nos maravillan, nos atrapan, nos apasionan. El aprendizaje en profundidad puede desarrollarse desde primer grado, pese a que tiene que tener mayor espacio en la educación secundaria. Es el aprendizaje especializado, que requiere autonomía, esfuerzo, perseverancia. Se nutre de los alumnos apasionados por alguna de las diversas formas de conocimiento.

Es el aprendizaje que marca el pulso final de la vida en las escuelas. Si no existe es porque las escuelas como mucho reproducen lo que hay ya disponible. Para que surja con fuerza debe haber una cierta dosis de poder en los alumnos.

El aprendizaje en profundidad requiere dominar conocimientos. Sí, es eso. Dominar conocimientos es sentirlos propios. Robados a este mundo. Robados a la historia. Dominados, atrapados, interiorizados. Es el aprendizaje que nos cambia

porque nos hace sentir capaces de todo. Cuando aprendemos algo por nosotros mismos no hay nada que nos detenga. Esto se da cuando aprendemos sin trayecto fijo, por exploración, por divagación, por estar sueltos de la cadena del currículum común.

El aprendizaje en profundidad no viene de recitar el libro de texto o el dictado. Viene de trabajar por proyectos, de investigar, de indagar junto a los demás. Esto no quiere decir que no haya enseñanza. Al contrario, es la enseñanza que logran los mejores docentes. Aquellos que no nos dicen qué aprender sino que nos generan el olfato, la predisposición, la fascinación por buscar cosas nuevas.

Pero el aprendizaje en profundidad no es sólo exploración. “En profundidad” quiere decir con tiempo. Con rigor, con disciplina, con esfuerzo, con constancia. No por puro interés momentáneo. No es un *zapping* educativo. Es adueñarse de un dominio de conocimientos.

Los docentes tienen muchas dudas cuando tienen que decidir qué hacer con el tiempo de la clase. Planificar el año, la semana. Ordenar los grupos, pensar actividades. Ver qué temas del currículum trabajarán y cómo lo harán. Estos cinco tipos de capacidades pueden servir como ordenadores, como fuerzas que se potencian mutuamente.

No hay que enseñar interminables series de contenidos. Hay que potenciar a los alumnos a través de ellos. Muchas veces “menos es más”. Hay que buscar lo medular de cada eje curricular, conectarlo, darle vida, generar adeptos. Si se logra dar menos contenidos pero más valiosos, lo demás lo aprenderán los alumnos solos, dentro y fuera del aula.

La mejor forma de evaluar lo que aprendieron los alumnos no es hacerlo al final de la cursada. Es más adelante. Uno o dos años después. En nuestros tiempos, con la potencia de internet y el acceso al conocimiento, podemos subir la vara. Si evaluamos a nuestros ex alumnos un par de años después de nuestro curso, el parámetro de éxito no será que logren los mismos rendimientos que tuvieron cuando dieron la materia. Será tener más aprendizajes. Porque indicará que creamos

el fuego interior de seguir leyendo y aprendiendo sobre los contenidos que nos tocó iniciar.

¿CÓMO SALDREMOS DE LOS MUROS QUE ENCIERRAN LAS AULAS?

LOS CINCO CONDUCTORES

¿Qué hace que un alumno quiera sentarse a estudiar en la escuela secundaria?

¿O pensamos que ya no hay que estudiar?

Sí, hay que estudiar.

¿Entonces? ¿Un gran docente?

¿Una escuela exigente con la vara alta?

¿Un examen que definirá su vida?

¿Un software que conoce sus errores constantes, sus gustos, sus formas de aprender y le enseña en consecuencia?

¿Un hogar que lo imponga a la fuerza o por tradición o por atención constante?

¿Un trabajo futuro que sólo así podrá aspirar a conseguir?

Éstas son las preguntas cruciales de la educación actual. Nos llevan al corazón del asunto: ¿cuáles deben ser los conductores del aprendizaje? ¿Por qué debemos aprender? Hoy es pura confusión. Estamos en plena transición. Salimos de las viejas escuelas pero no sabemos adónde vamos. Esto es un riesgo. En arenas movedizas no podemos estar parados demasiado tiempo.

Es tiempo de pasar de la presión negativa a la presión positiva por aprender. Salir de las escuelas del pasado y aprovechar las cuatro revoluciones educativas juntas.

¿Cómo? A través del reemplazo de los dos viejos conductores del aprendizaje: la obligación y la meritocracia.

¿Quiénes los reemplazarán? Cinco nuevos conductores podrían revivir las aulas. Y los dos viejos seguirían presentes, pero en segundo plano.

Primer conductor del aprendizaje: la pasión de aprender.

Éste es el gran reemplazo de la obligación. No podrá ser nunca un reemplazo completo. Será necesaria la obligación de ir cada día a la escuela, de respetar la autoridad de los adultos, de cumplir normas. Pero debemos dedicar la mayor parte del tiempo de las escuelas a realizar este inmenso cambio de paradigma.

La pasión de aprender se conduce a través de una docencia que inspira, que seduce, que fascina, que transmite su propia pasión por el conocimiento. Es el docente que abre el mundo. Que descubre el telón. Que muestra lo que hay detrás de lo ordinario. El que atrapa en sus clases, el que deja sedientos a sus alumnos de nuevos viajes de aprendizaje.

Es el docente que ve algo extraordinario en cada uno de sus alumnos. Que sabe buscarlo y cultivarlo. Y pasarlo al docente que le sigue. Es la escuela que desafía a sus alumnos, que los ve capaces y por eso los desafía. Que inventa, que invita, que disfruta la enseñanza. Nada debe ir contra esta fuerza. Hay que poner todos los esfuerzos en lograr esas corrientes contagiosas. Los años decisivos que vienen se definen por esta vara.

Segundo conductor: dar sentido a lo que se debe aprender.

No basta con la obligación. No basta con decir “ya sabrás en el futuro para qué es esto”. Todo corre demasiado rápido en la vida de los alumnos. Son más impacientes que nunca. Están hiperestimulados. Necesitan respuestas.

¿Cuáles son esas respuestas? Todo saber tiene un secreto. Un largo tejido que quedó enmarañado en la historia de las escuelas hasta volverse formal. Hasta volverse un *contenido*, algo quieto, insulso, insoportable. Hay que sacar a cada

saber de ese estado de quietud. Es como despertar a los zombies. Hay que buscar el sentido de todo lo que enseñamos.

Que nadie diga que hay saberes simplemente insoportables pero necesarios. Todo puede enseñarse con sentido. Algunas cosas son más abstractas o pilares de una casa que tardará años en construirse. Pero aun así pueden ser explicadas con sentido, jugando el juego completo, como dice el pedagogo David Perkins en un fabuloso libro reciente.⁶¹

La gran mayoría de los saberes tiene facetas fascinantes inexploradas por las escuelas tradicionales. Siglos de obligación nos atrofiaron los músculos de la energía que esconde cada conocimiento. Es hora de despertar.

Cada docente debe buscar el sentido de lo que enseña. Para qué sirve. Para cuándo. En qué contextos. Cómo cambió en el tiempo y cómo cambiará en el futuro. El pilar de qué otras cosas es cada contenido. Ejemplos de cómo ese saber sirvió para transformar el mundo. Ejemplos de personas que son dueñas de ese saber y por eso mismo tuvieron vidas memorables.

Ayudará dominar las áreas de enseñanza, es más, será determinante. Necesitamos docentes que sepan sus disciplinas. Que se sientan como pez en el agua de cada campo de saberes. No hay atajos: la formación debe crear una base disciplinar fuerte como una roca y blanda como un río que busca siempre su actualización.

La matemática tradicional debe convertirse cada vez más en un reservorio de resolución de problemas. Una de las grandes paradojas educativas del presente es ésta: la matemática es la más despreciada por los alumnos dada su “inutilidad”, cuando quizá nunca antes en la historia haya sido tan importante dominar saberes matemáticos para actuar en la vida.

Esto debe impulsar una reforma profunda de la enseñanza de la matemática que empiece en la formación docente. Hoy los aspirantes a la docencia, mayoritariamente, odian las matemáticas. Así es imposible que las dominen y las enciendan en sus alumnos. Es hora de encontrar el sentido de los diversos usos y fascinaciones de la matemática. Dará resultados gratificantes, devolverá a los alumnos a las aulas, traerá beneficios incalculables en sus vidas.

La enseñanza de la lengua debe transformarse en prácticas expresivas de

comunicación y lenguaje. Es imperioso salir de las concepciones formalistas que enseñan regla tras regla sin jamás atravesar el sentido, los usos, la apropiación de los alumnos. Justamente ahora es cuando necesitamos sus capacidades de expresarse, de ampliar el lenguaje para impedir la acción de la violencia, para extender el diálogo, para crear, para dominar nuevos pensamientos.

La lectura en la escuela es un buen ejemplo de algo fascinante que se convierte en una piedra de mármol intragable. ¡Nos obligan a leer a todos el mismo libro! ¿Cómo podríamos disfrutarlo? Hay que generar corrientes de lecturas diversas, traer el libro como objeto preciado a las vidas de los alumnos, revitalizar las bibliotecas, un espacio que hace maravillas en las escuelas donde funciona. No hay que olvidar nunca que cuanto más lenguaje, más pensamiento. Y cuanto más pensamiento habrá más lugares adonde ir, para no quedar atascado en lo mismo, generación tras generación.

Son pasos grandes, muy grandes. Van hacia la apropiación del sentido de lo que se aprende. Reemplazan la repetición mecánica, intrascendente, obsoleta del conocimiento formal. El sentido como conductor del aprendizaje es especialmente vital en la escuela secundaria. Allí los alumnos están sedientos de respuestas. Y cada contenido tiene en sus entrañas el secreto que lo hace inolvidable.

Tercer conductor: tener reglas claras y legítimas.

Las escuelas necesitan reglas. No pueden hacerse cada día ni basarse en la inspiración. Son instituciones. No entes flotantes o comunidades virtuales. Toda escuela que funciona bien tiene reglas claras. Son reglas que ordenan, que dan previsibilidad, que dan tiempo a la enseñanza porque ya no se necesita usar el tiempo para fijarlas una y otra vez.

Pero esas reglas no son sólo para limitar. Las reglas son una demostración de confianza. Cuando fui docente de escuelas secundarias era muy joven y traté de ganarme a los alumnos a través de la pura pasión por el conocimiento y la inventiva de una clase tras otra. No ponía notas. Les dije a mis alumnos que eso no era importante. No funcionó. Los alumnos sentían de alguna manera que su trabajo daba

lo mismo, no sentían que yo tuviese real confianza en ellos.

La nota, la regla, la corrección son necesarias como fuente de confianza. Diría que funciona así: “Yo confío en que cada alumno es capaz de seguir la regla, por eso la fijo”. Y funciona como un compromiso. Como un acuerdo, un pacto. Es un motor dentro de las escuelas.

En el futuro habrá que sostener una aparente contradicción: la obligación de cumplir reglas y la pasión ilimitada por crear y aprender. No será nada fácil lograrlo. Es un equilibrio delicado. Se logra cuando las reglas se sienten claras pero no por sumisión. Ir todos los días a clase debe ser una regla. No negociable. Habrá otras.

Bien llevada esta contradicción no será crucial. No serán reglas que condenan, que ahuyentan. Serán reglas que conviven con la inventiva y lo imprevisto. Serán reglas que respetan la dignidad de alumno. Serán reglas para abrir puertas.

Cuarto conductor del aprendizaje: el esfuerzo.

Éste es el conductor que continúa y replantea la vieja idea de la meritocracia. El esfuerzo personal y colectivo debe ser alimentado y valorado. Estudiar es un trabajo. No sólo es eso. También es juego, pasión, incertidumbre. Pero en buena medida es un trabajo. Y de ese trabajo salen frutos valiosos que no se descubren de un día para otro, que demoran.

Valen la pena. No podemos sacar a nuestros alumnos de la oportunidad de vivir esa experiencia. Esa situación única en la cual después de mucho esfuerzo, compromiso, tiempo y rigor aprendemos algo nuevo.

El cuarto conductor no puede valerse únicamente de lo que cada uno tenga ni de la permanente emulación. La competencia deportiva, las olimpiadas matemáticas, el ajedrez, todo aquello que nos hace competir nos nutre, pero no puede ser el valor máspreciado del esfuerzo.

El esfuerzo debe venir por uno mismo. Hay un río de conocimiento que está debajo de nuestros pies, esperando a ser descubierto, conquistado, no impuesto. Llevará mucha dedicación y paciencia, dos bienes escasos en este mundo.

Tendremos que arriesgar a hacer de los alumnos más dueños de saberes que incluso como docentes no dominamos.

Explorar sus pasiones y convertirlas en rumbos que puedan ser apoyados de un año a otro, de un docente a otro en cada escuela. Tenemos que construir en profundidad el conocimiento de nuestros alumnos a lo largo de los años.

Hay que ganar la batalla de este tiempo. La batalla de vivir como si no hubiese mañana. De no tener horizonte. De sentir que no sabemos nada de lo que vendrá y, por lo tanto, nada podemos hacer. De la impotencia de un presente absorbente. Si no hay promesa de un mañana real, vivible, de un futuro lejano, toda la tarea educativa se nubla.

Por eso será tan importante el docente que sepa cultivar el esfuerzo en sus alumnos. Que sepa descubrir la fórmula secreta para que cada uno encuentre un dominio propio donde pasar años estudiando. Un instrumento musical, el atletismo, la programación informática, la historia, la biología y tantas otras fuentes interminables que están a nuestro alcance.

Quinto conductor: el apoyo.

Nadie debe quedar abandonado a su suerte, a su “destino” social, a sus condiciones. Las escuelas que piensen en las capacidades como algo natural o en el talento como algo genético siempre serán injustas. Las que sólo sean condescendientes y piensen en que los “pobrecitos” no pueden y por eso hay que ayudarlos dejándolos promocionar sin conocimientos, también.

Es hora de poner el apoyo escolar en su lugar. Debe ser constante e integral. No algo separado, que está fuera del horario escolar, fuera de las clases. Debe ser una forma pedagógica, una manera de enseñar.

El apoyo es a veces una mirada, una palabra. Es cambiar la actividad para dar espacio al tímido. Es crear otros grupos para lograr cambios de liderazgo dentro de las aulas. Es reunirse con los padres y buscar la raíz de cierto problema. Es hablar en la sala de profesores de cómo hacer para que cada alumno reviva.

Y obviamente escapa a la tarea docente. Es el apoyo de las políticas estatales que

generan condiciones dignas en las escuelas. Que dan salud y alimentación. Becas, computadoras, libros de texto. Bien dirigidos, planificados, con sentido. Que buscan las raíces de los problemas profundos y a veces insondables que cruzan la vida de los alumnos.

Los nuevos conductores deben reemplazar la memorización con la comprensión. Uno comprende algo cuando puede relacionarlo, explicarlo a otros, encontrar evidencias y generalizar. Uno comprende cuando puede hacer analogías, representar un saber de distintas formas, ubicarlo en un dominio de conocimientos.

Estos cinco conductores son la llave de las escuelas del futuro. Harán que cada alumno quiera ir cada día a clases. Pondrán la comprensión como objetivo, no el cumplir con el programa. Harán de cada escuela una orquesta.

UN EJEMPLO: LAS ORQUESTAS JUVENILES

Todo lo que aquí se propone no es una teoría. Es pura práctica, es lo que he aprendido de visitar escuelas, de ver experiencias, de los grandes maestros. Es también fruto de las lecciones comparadas. Sigo pensando una y otra vez en Finlandia. Ningún otro modelo es mejor ejemplo de un sistema educativo completo que ha logrado poner en práctica estos cinco conductores.

Pero nuestro contexto no es Finlandia. Aplicar recetas no funcionará. Necesitamos lecciones de afuera y de adentro. De nuestras escuelas. De lo que funciona en los territorios más duros, en la pobreza urbana y en la pobreza rural. En medio de la desintegración social.

Y allí tenemos muchos ejemplos. Hay escuelas que escapan a toda determinación. No son sólo escuelas. Hay aulas, experiencias, iniciativas, movimientos. Algo así es el caso de las Orquestas Infantiles y Juveniles.

Allí funcionan los diez ejes del cambio. La generación de una fuerza interior inigualable en cada alumno. La socialización colaborativa. El aprender a aprender a través de la maravilla que instala el dominio en profundidad de un instrumento. La

apropiación de saberes fundamentales del campo artístico como grandes obras musicales, su historia, su dominio cultural.

Allí se encuentra el sentido de lo que uno aprende con la inspiración de sus maestros. El tener reglas comunes para poder hacer algo valioso: sin horarios, sin disciplina, sin esfuerzo, las orquestas no funcionan. Allí prima el apoyo para todo aquel que tenga más dificultades. Las orquestas no se basan en una prueba inicial donde descartan a los que no saben tocar instrumentos o a los que tienen mala conducta. Se basan en incluir a todos y darles confianza, enseñanza y herramientas para conquistar el aprendizaje.

Las Orquestas Juveniles han florecido en varias provincias en los años recientes. Todos los que las conocen ven a los alumnos capaces de lo inimaginable en los contextos sociales más difíciles. A los más tímidos los ven de pronto expresivos. A los que no querían ir a la escuela los ven llegar puntuales cada día. A los que querían salir corriendo cuando sonaba la campana, los ven entre músicas sin pensar en el reloj, llenos de inspiración, de confianza, de energía.

Quienes hayan visto las Orquestas Juveniles saben algo que muchos dicen que no existe, algo que muchos niegan, resignados. Han visto que la educación puede mover el mundo.

CUATRO REVOLUCIONES EDUCATIVAS JUNTAS PUEDEN MOVER EL MUNDO

Las cuatro revoluciones educativas son estampidas en la historia del conocimiento. Lo han cambiado todo. Fueron masivas, mundiales, incontenibles. Ahora están aquí con nosotros. Todavía están desarmadas. Las dos primeras fueron un lazo que creó las escuelas. Las dos últimas se viven como la amenaza que pondrá fin a su historia.

¿Qué pasaría si cada escuela aprovechara las fuerzas dispersas y ocultas de las cuatro revoluciones educativas? ¿Qué pasaría si lo hiciese la política educativa a una escala que abarque a millones de alumnos? Lo que sigue es un mapa para hallar el tesoro oculto que nos legaron las cuatro revoluciones educativas. Cada educador

puede usarlo a su gusto.

Fuerza revolucionaria 1: profundos trabajos con las conciencias

La primera revolución educativa fue religiosa. Nos dio el aula tal como la conocemos hoy. Un lugar de encuentro absolutamente constante, graduado, de un mismo docente con un mismo grupo de alumnos. Fue una fuerza muchas veces mal usada. Para adoctrinar. Para inculcar creencias sin pensamiento crítico.

Esa fuerza es hoy imperiosa. En tiempos de dispersión está en las escuelas el poder de la paciencia. La fuerza de cuidar de cada alumno, del más débil, de los diferentes. La fuerza del grupo constante y unido, de trabajar colaborativamente duramente mucho tiempo.

Y la mayor fuerza es la más invisible: la rutina creada por generaciones y generaciones de ir a la escuela todos los días. Esto sería lo primero que advertiría un extraterrestre si visitase la tierra. Es un motor constante de trabajo con el conocimiento y entre pares. ¡Las escuelas son centros institucionalizados donde millones de niños se reúnen cada día a aprender! Es tan impactante que ya ni lo vemos. Se ha metido en nuestra piel.

Pero algunos piensan o proponen o ya están trabajando para que esto no exista más. Piensan en una sociedad que no necesitará de ese ritual. Que las máquinas lo harán mejor, que podremos aprender mucho más sin necesidad de la presencia física. Creo que no valoran todo lo que la primera revolución educativa nos ha brindado. El contacto diario de un maestro con sus alumnos, bien aprovechado, es una fuerza educativa inagotable.

Fuerza revolucionaria 2: escala universal de integración

La segunda revolución educativa nos legó la idea inquietante de la educación como derecho. Fue la revolución estatal. Se expandió en los siglos XIX y XX. Creó los sistemas educativos, esas redes inmensas de escuelas que responden a un mismo

mandato, un mismo currículum, una misma nación.

Fue un arma de doble filo. Alineó las conciencias, arrasó con las diferencias culturales, se impuso sobre los individuos. Homogeneizó a la sociedad. Al hacerlo esa revolución nos dio la fuerza de la inclusión: estar en aulas comunes pese a las diferencias sociales y culturales.

Esa fuerza es la de la escala universal de integración. Es puro potencial. En medio de la distracción, la fragmentación y el egoísmo hedonista de las sociedades contemporáneas, tenemos algo llamado “sistema”, algo a lo cual todos todavía pertenecen, como una sociedad reducida. En plena caída de su fuerza, la educación común, gratuita, laica y pública es una conquista a defender.

Fuerza revolucionaria 3: libertad de pensamiento

La tercera revolución es la que más golpeó a las escuelas. Fue la revolución cultural que liberó a los jóvenes de los adultos. Generó libertades impensadas e indefinidas. Soltó cadenas, desató la incertidumbre.

Hace unos años el IPE-Unesco hizo una encuesta reveladora.⁶² Se les preguntaba a los docentes cómo habían cambiado ciertas características de sus alumnos. En todas menos una los docentes eran críticos y escépticos. Los alumnos de ahora tenían menos compromiso social, identidad nacional, generosidad, respeto, tolerancia, sentido de justicia, responsabilidad, seriedad, honestidad, sentido del deber, disposición al esfuerzo, sentido de la familia y espiritualidad. Todos los valores se habían derrumbado.

Pero ¿cuál era el único valor que se había incrementado en los jóvenes, según sus docentes? El amor a la libertad. Bien o mal entendida. O ambas cosas. Una mezcla. Una libertad que no se sabe bien qué es.

Quizás allí esté la clave del futuro de la educación. ¿Qué vamos a hacer con ese nuevo sentimiento de libertad que recorre los cuerpos y las mentes de nuestros alumnos? Pensemos en las respuestas a esta pregunta asumiendo esta idea: la libertad en ellos no es algo dado. Está latente. Puede ser aprovechada. La libertad de

nuestros alumnos es una fuerza mucho más potente que su sumisión. El docente y la escuela que entiendan esto tendrán todo a su favor para conquistar su pasión por el aprendizaje.

Fuerza revolucionaria 4: el conocimiento en la palma de las manos

La tercera revolución ramificó libertades en los corazones y en las mentes jamás imaginadas. Quizá de allí surgió la cuarta revolución, la revolución digital de internet. Todo el conocimiento universal está siendo vertido a velocidades desconcertantes en un mismo formato. Al alcance de la palma de nuestras manos.

Es la mayor etapa de expansión de las posibilidades de aprendizaje de la historia de la humanidad. ¿Qué docente del pasado no hubiese deseado vivirla? Poder hacer clic y ver un documento histórico, un video o entrar en vivo y en directo a un laboratorio científico. Las posibilidades serán cada vez más amplias.

En pocos años tendremos la llegada a la universalización de internet en las escuelas y hogares. Será otro mundo. Las pedagogías deberán reinventarse. Será fascinante si lo concebimos como una oportunidad, no como una amenaza.

Estas cuatro fuerzas juntas son el pozo inagotable de las escuelas. Estamos en el punto máximo de la escolarización y de la desescolarización. Vivimos una paradoja decisiva.

Por un lado, nunca hubo tantos niños y jóvenes dentro de las aulas. Ha sido una conquista larga y todavía no ha llegado a todos, pero estamos cerca de cumplir el sueño de la escolarización universal. Por el otro, por primera vez en cinco siglos hay amenazas concretas sobre el destino de las escuelas. Se vislumbran formas educativas que no necesitarán de las aulas. Podremos aprender mucho más virtualmente. Algunos piensan que será absurdo ir ritualmente cada día a las escuelas.

La paradoja es tener a todos finalmente en las aulas y no poder sentarlos para que aprendan. Los docentes tienen el poder de las aulas, tienen horas y horas a cargo de

alumnos. Tienen compromiso con ellos. Quieren defender las vidas de sus alumnos, darles lo mejor. Pero, a la vez, tienen una impotencia inconmensurable. No logran que ellos, *sus* alumnos, sigan la clase, entiendan, quieran estar allí.

¿Qué hacemos en las aulas? ¿Qué pasa con esas vidas que nos tocan y ni siquiera podemos lograr que se sienten y nos escuchan? ¿Por qué no logramos aprovechar nuestras horas pedagógicas? ¿Cómo podemos estar perdiendo esta oportunidad? El potencial de nuestros niños, niñas y jóvenes está allí observándonos. Es tiempo de cambiar tanto como sea necesario para abrir en ellos el mundo del conocimiento.

COMBINACIONES PARA CAMBIAR LA EDUCACIÓN

Sólo las combinaciones cambiarán la educación. No los extremos. No la tibieza. Las combinaciones correctas. Potentes, durables, viables. Necesitaremos de todos para lograr cambios profundos. De la sociedad apoyando a sus docentes. De la política educativa apostando en serio al cambio. De los docentes confiando en sus alumnos. Ha llegado la hora del resumen. Este libro propone cambios a gran escala y dentro de cada aula. ¿Cómo combinarlos?

Las rutas políticas sugeridas en el capítulo anterior serán una base inevitable para formar a los docentes del futuro. Necesitamos docentes preparados para responder a los cambios que vendrán. Para leerlos, interpretarlos y traducirlos pedagógicamente. Eso requerirá aumentar el prestigio social de la docencia, su formación, su relación con las tecnologías, su salario y puesto de trabajo.

Necesitamos políticas que amplíen la mirada sobre el sistema educativo. Ya no pasará todo por las escuelas. Habrá que entrar cada vez más a llenar de contenido educativo el mundo de los alumnos. Sus pantallas, sus consumos culturales, sus entretenimientos. El aprendizaje será una combinación: presencial y virtual. El objetivo será la retroalimentación, no la disputa entre ambos modos de enseñar.

Para eso también tenemos que reforzar las escuelas. Refundarlas. Lo primero será atacar las desigualdades sociales con tanta fuerza como lo demanden. Con jardines de infantes en los sectores populares. Con escuelas primarias rediseñadas a través de la jornada completa. Con una escuela secundaria renovada, que reciba a

todos.

Esa escuela secundaria será el eje de los cambios más profundos. Necesitamos ir hacia escuelas no graduadas que trabajen con la diversidad social y cultural. Que acepten el desafío de enseñar a todos. Que retomen las herencias de la educación popular. Escuelas no graduadas con trayectos comunes y trayectos específicos, elegidos por cada alumno, abriendo caminos, rompiendo destinos sociales con conocimientos potentes.

Escuelas donde el tiempo escolar se divida en dos modelos. Uno será más parecido al tradicional, con horarios y materias fijas. No podrá revolucionarse todo. Intentarlo sólo generaría caos y confusión. Las asignaturas fijas seguirán ocupando una porción clave del tiempo, pero redefinidas en base a los nuevos conductores propuestos.

El otro modelo será un espacio de trabajo en taller. A veces con más de un docente, interdisciplinario. Centrado en proyectos, en prácticas concretas, en desafíos de aprendizaje. Mezclando grupos y edades, sin horarios fijos, sin acreditaciones tradicionales. Con uso estratégico de la tecnología. Con un concepto ampliado de los educadores que no sólo vengan de la carrera docente.

Necesitamos movimiento en las escuelas. Creación de conocimientos. No sólo el aprendizaje de lo establecido. Es tiempo de estudiantes que hacen, no sólo repiten. Es tiempo de fusiones. Mezclar los dos modelos: el aula y el taller. Mezclar cada vez más las artes y las ciencias. El cuerpo y la mente. El pensar y el hacer. Todo lo que conduzca en esta dirección debe ser propiciado, evaluado y asimilado a través de una red pedagógica de renovación.

No bastará con experimentar. Será fundamental comunicar y aprovechar los logros de las innovaciones. Es tiempo de una convergencia pedagógica que trace el camino de lo que funciona y lo que no. Que venga de la experiencia y que vuelva a la experiencia de las aulas.

Aprenderemos mucho en los años que vienen. Es la hora de despegarse de viejos hábitos. Podremos nutrirnos de ejercicios pedagógicos de larga data y de los más nuevos. Las innovaciones con tecnologías darán nuevas vidas al aprendizaje.

En las aulas hay mucho por hacer. Será más fácil si este proceso es acompañado

por la dirección de la escuela y mucho más si intervienen las políticas educativas. Pero ya mismo es posible experimentar. Todo se puede enseñar diferente si el propósito es que los alumnos aprendan, no que reciten un programa.

Es la hora de renovar las pedagogías. Usar prácticas como las conversaciones académicas, las asambleas, los debates reglados, el desarrollo del pensamiento visual, el enseñar a hacer preguntas, organizar desafíos de conocimiento, las clases invertidas, las orquestas estudiantiles, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, la investigación-acción, la filmación de videos, la renovación del uso de las bibliotecas, entre muchas otras posibilidades.

El cambio llegará en dos etapas. La primera será la etapa del combate contra la triple D: la dispersión, la desigualdad y la debilidad reinante en las escuelas. Es la etapa de salida del tiempo presente de confusión y desarraigo escolar.

Allí será vital defender a las escuelas públicas con las siete acciones propuestas en el capítulo anterior: apoyar a los docentes, crear una convergencia pedagógica, romper con la fragmentación reinante, evaluar a cada escuela y apoyar un plan de mejora sustentable; si los recursos alcanzan, avanzar en la jornada completa, en el rediseño de la secundaria y del puesto integral de trabajo docente. Para lograrlo hará falta una gran decisión política y una gran madurez de la sociedad que acompañe el cambio.

La segunda etapa será de abajo hacia arriba. Nacerá de todo lo sembrado. De los docentes que pasaron el riguroso examen de formación y adquirieron capacidades de mejora autónoma permanente. De las escuelas que comenzarán a formar redes y buscarán horizontalmente la enseñanza y la innovación. No la esperarán de arriba. La emitirán con fuerza desde sus entrañas.

⁶⁰ Iglesias, L. (1980), *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*, Ediciones Pedagógicas, Buenos Aires.

⁶¹ Perkins, D. (2012), *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*, Paidós, Buenos Aires.

62 Tenti Fanfani, E. (2005), *La condición docente. Datos para el análisis comparado en la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Años decisivos

Llegamos al final del camino. Nos queda una pregunta, entre tantas: ¿de qué mundo podrán salvarnos las escuelas? ¿Podrán salvarnos del mundo real que está allá afuera, un mundo individualista, lleno de miserias, donde se convive con un abismo social de injusticias?

No, no podrán. Las escuelas no son Superman. No pueden revertir la estructura social. No hay que ser ilusos ni crear falsas expectativas o responsabilidades extremas en el trabajo docente.

La desigualdad será modificada con profundas transformaciones en la economía, en la distribución de derechos, en las bases institucionales que dan continuidad y previsibilidad a la democracia. Serán necesarios grandes consensos y grandes decisiones políticas. Y tiempo y constancia.

No hay nada más potente que una estructura económica capaz de garantizar empleo digno formalizado, generar valor agregado, aprovechar las ventajas competitivas de nuestro país y el trabajo basado en el conocimiento. Esto sacará de la pobreza a miles y miles de personas. Hará más igualitaria la sociedad.

Esa fuerza será la más potente para cambiar la educación. Como lo hemos visto en todos los modelos educativos que consiguieron mejores resultados y que lo han logrado con las armas más éticas. La tarea educativa real, la más profunda, cobra fuerza en condiciones de igualdad, en sociedades integradas que promueven el desarrollo. Algo educativo emana de la mirada entre iguales.

Si pensamos que las escuelas son refugios en un mundo despiadado, no bastará con reforzar sus fronteras. No alcanzará con intentar que no penetren la violencia, la ausencia de normas, la discriminación y todas las fuerzas que dominan la vida exterior a las aulas.

Ese refugio escolar es invaluable. Sin él quién sabe dónde estarían nuestras sociedades despiadadas. Pero no alcanza: la educación necesita aliados. Necesita personas, instituciones y gobiernos que defiendan a rajatabla a los más débiles y a los desposeídos. Que sepan hacerlo en el tiempo y con armas limpias.

Necesitamos una sociedad más digna. Así será más fácil la tarea educativa. No como refugio, sino a cielo abierto. En cada hogar, en cada barrio, en cada medio de comunicación, en cada relación laboral. En la justicia, en el sistema de salud, en nuestros ancianos. En todas partes estamos educando.

¿Entonces no queda nada por hacer? ¿El mundo está allí fuera y sólo podemos contemplarlo, disminuir su intensidad negativa, evitar reproducirlo? ¿Los grandes cambios únicamente vendrán por fuera de la educación?

No. Hay otros mundos. Son los mundos de nuestros alumnos. Sus conocimientos, sus sueños, sus posibilidades de actuar. Son mundos desconcertantes. Cargan con los sufrimientos de la ignorancia. Las condenas opresivas de no dominar saberes ni poder aprender por su propia cuenta. Las semillas de los empleos descalificados que heredarán por no poder hablar, pensar, o dominar prácticas de conocimiento.

Muchos de ellos son un mundo lleno de distracción y confusión. Van a velocidades descontroladas. Se dispersan sueltos en la noche del alcohol, la violencia, la desesperanza, sin tener nada que hacer más que dormir y dejar pasar los días. Son mundos propensos a disminuir al otro, tienen una compulsión hacia la discriminación cotidiana que destruye personalidades y proyectos.

Esos mundos pueden ser salvados. Pueden ser tocados por las escuelas. En el momento culminante donde parece llegar el final de las escuelas, ellas deberán salvar los mundos de sus alumnos para salvarse.

Ha llegado la hora de conquistar a los alumnos sin usar la obligación y el mérito como estrategias centrales. Los jóvenes volverán la mirada hacia sus docentes a través de nuevos conductores: la pasión por el conocimiento, el dar sentido a los aprendizajes, las reglas claras y constantes, el esfuerzo y el apoyo para que nadie se quede atrás.

Esas fuerzas pueden mover el mundo. El mundo de los alumnos. Pueden crear disposiciones ocultas profundas. Una propensión al aprendizaje para toda la vida. Pueden sembrar tesoros, expandir conciencias, ir más lejos que nunca antes. Es posible, lo he visto en decenas de experiencias. Lo he visto en aulas que reviven cada día.

Los próximos cinco años serán decisivos. Ya no estarán centrados en cómo

incrementar el sistema educativo, sino en cómo cambiarlo. Necesitarán de todo el amor de los docentes por sus alumnos. De las grandes lecciones del pasado y de las nuevas rutas para inspirar el aprendizaje. La tarea, por primera vez posible a escala masiva, no será escolarizar sino abrir caminos de conocimiento en cada alumno.

Vivimos un tiempo único por la consolidación democrática y el crecimiento de América Latina. Estamos en pleno “bono” demográfico: una etapa que en la Argentina comenzó en los años noventa y terminará a mediados de 2030. El bono demográfico indica que bajó la fertilidad y todavía no aumentó tanto la vejez (como lo hará en el futuro). Se podrá invertir mucho más por cada alumno. Es la hora de las grandes decisiones, la gran ventana de oportunidad. Es el momento de mirar a nuestros niños a los ojos y crear un futuro digno para ellos.

Hay una alumna sentada en el patio de la escuela. Está en su mundo. Leyendo. No prepara un examen. No está haciendo la tarea. Está leyendo sobre algo que aprendió en clase. Sin prisa y sin pausa. Está cambiando todo en su destino. Se ha metido en el jardín secreto del conocimiento.

Ese mundo pudimos cambiar. Hay muchos otros. No mañana. Ya mismo.

Cubierta

Portada

Agradecimientos

Introducción

Primera parte ¿Qué pasa en la educación?

I. Las cuatro revoluciones educativas

El nacimiento de las escuelas: las dos primeras revoluciones educativas

La tercera revolución educativa: la autoridad se derrumba

La cuarta revolución educativa: internet lo cambia todo

¿Vale la pena ir a la escuela?

II. ¿Adónde va la educación argentina?

El origen: los dos planetas

El choque de los planetas: la escuela primaria se encuentra con la secundaria

Las tres grandes tendencias de la educación argentina

Las cinco primeras causas de la caída

La sexta causa: se desgarró la sociedad

La televisión supera la barrera del sonido

La caída del sistema educativo desde adentro

El lazo invisible que hacía posible la educación

La lenta recuperación: la educación en el kirchnerismo

III. ¿Cuáles son los rumbos en otras partes del mundo?

Los campeones mundiales de la educación

Finlandia: el secreto de sus ojos pedagógicos

La vida va a examen en Corea del Sur

Allá lejos está Cuba

¿Cómo entender a Chile?

¿Debemos esperar por Superman?

El desesperado intento de comprar los aprendizajes

¿Sólo aprenden las culturas disciplinarias?

Ni super-mercado ni sumisión: aprenden las culturas igualitarias

IV. Las seis batallas invisibles de la educación argentina

El virus de la exclusión educativa
El mérito esconde todas nuestras fantasías
La misteriosa y extraordinaria injusticia federal
El origen desconocido de los recursos educativos
Los sueños que no entran en las aulas
ENTRE LOS MUROS: la forma tradicional de enseñar

V. ¿El futuro lo cambiará todo?

¿Quiénes son? La nueva vida de los alumnos

¿Qué pasará en el futuro de la educación? Tres escenarios nuevos

Escenario 1: El fin de las escuelas

Escenario 2: La máquina pedagógica

Escenario 3: Las escuelas experimentales

¿Un gigantesco mercado va a derrumbar al Estado educador?

El nuevo combate educativo: la singularidad versus el sistema

Necesitamos abrir ya mismo los ojos

Segunda parte ¿Qué podemos hacer para revivir las aulas?

VI. ¿Para qué ser docente hoy?

La gran batalla de la docencia

Corre, escuela, el viejo mundo está detrás

La hora de la pedagogía

El imperio contraataca

Primer grado: el corazón del sistema educativo

Las escuelas inolvidables

Por qué vale la pena ser docente hoy más que nunca

VII. ¿Qué podemos hacer entre todos?

Cuanto antes, mejor: las neurociencias nos abren la mente

Las preguntas para elegir la escuela

Tres consignas para la educación de gestión privada

¿Qué tan generosa puede ser la universidad?

Paradojas de parar la escuela

¿Qué pasaría si las empresas quisiesen cambiar la

educación?

La hora de sueño que no nos quita el sueño

VIII. ¿Cómo cambiar el sistema?

Ruta 1. La vara del futuro de la educación: sólo la docencia podrá revivir las aulas

La formación docente del futuro

El examen de finalización de la formación docente

El salario y el puesto de trabajo

Ruta 2. Fortalecer la docencia en acción

Como dijimos, la convergencia pedagógica

Crear una red pedagógica viva

El día después de mañana en la capacitación docente

Ruta 3. Los eslabones de la justicia educativa: la conducción del sistema

Ruta 4. La redistribución del tiempo: la escuela de jornada completa

Ruta 5. Recibir al otro en la escuela: la nueva educación secundaria

Ruta 6. Crear derechos educativos: la evaluación censal de las escuelas

Por qué no al examen de finalización de secundaria

Por qué no al ranking de escuelas

Por qué sí a la evaluación censal integral

Ruta 7. Una agencia del futuro de la educación

¿Por dónde empieza el cambio sistémico?

Condición 1. Tiene que haber una máxima voluntad política

Condición 2. Tiene que crecer la economía

Condición 3. Tiene que haber consensos y convicciones

Condición 4. Crear capacidades para implementar el cambio con continuidad

IX. Una visión del cambio

Las escuelas que abandonamos: no todo tiempo pasado fue mejor

El vacío: la gran transición educativa donde estamos
parados

Expandir las escuelas inolvidables

¿Cómo saldremos de los muros que encierran las aulas? Los
cinco conductores

Un ejemplo: las Orquestas Juveniles

Cuatro revoluciones educativas juntas pueden mover el
mundo

Fuerza revolucionaria 1: profundos trabajos con las
conciencias

Fuerza revolucionaria 2: escala universal de integración

Fuerza revolucionaria 3: libertad de pensamiento

Fuerza revolucionaria 4: el conocimiento en la palma
de las manos

Combinaciones para cambiar la educación

Años decisivos

Créditos

Rivas, Axel
Revivir las aulas. - 1a ed. - Buenos Aires :
Debate, 2014
(Debate)
EBook.

ISBN 978-987-1786-89-3

1. Ensayo Argentino. I. Título
CDD A864

Edición en formato digital: marzo de 2014
© 2014, Penguin Random House Grupo Editorial
Humberto I 555, Buenos Aires.

Diseño de cubierta: Penguin Random House Grupo Editorial

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de la editorial.

ISBN 978-987-1786-89-3

Conversión a formato digital: Libresque

www.megustaleer.com.ar

*“Necesitamos cambiar la educación.
Este libro es el primer gran paso para lograrlo. Del aula al mundo.”*

Estanislao Bachrach, autor de *ÁGILMENTE*

Axel Rivas
Revivir
las **aulas**

Un libro para cambiar
la educación



DEBATE