

EDUCAR  
2050



# MEDIAR

Mesas de Diálogo para el Aprendizaje en Argentina  
-EDICIÓN II-



# ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b>	<b>03</b>
<b>Tamara Vinacur.</b> Especialista Senior del Banco Interamericano de Desarrollo	
<b>RESUMEN EJECUTIVO</b>	<b>05</b>
<b>Joaquín Laura.</b> Editor documento MEDIAR II	
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>06</b>
<b>Florencia Ruiz Morosini.</b> Directora Ejecutiva de Educar 2050	
<b>DESARROLLO. TEMAS CENTRALES</b>	<b>08</b>
<b>_ Aportes de especialistas, académicos y funcionarios:</b> Alejandro Ganimian, Irene Kit, Susana Decibe, Walter Grahovac y José Thomas.	
<b>_ Aportes desde la experiencia internacional:</b>	<b>20</b>
Banco Interamericano de Desarrollo (BID-Educación) y “Todos por la Educação”, organización social brasileira de Educar 2050 en REDUCA, la “Red Latinoamericana por la educación”.	
<b>_ Aportes desde la escuela:</b>	<b>23</b>
Directoras, vicedirectoras, docentes y estudiantes.	
<b>_ Aportes de madres y padres:</b>	<b>30</b>
Madres y organización “Padres Organizados”.	
<b>_ Aportes desde la sociedad civil nacional:</b>	<b>36</b>
“Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario – CLAYSS” y de la Red “PRIMERO EDUCACIÓN”.	
<b>XVI FORO DE CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA DE EDUCAR 2050</b>	<b>42</b>
<b>Diálogo entre Alejandro Morduchowicz y Axel Rivas</b> con la moderación de <b>Luciana Vázquez</b>	
<b>CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES</b>	<b>47</b>
<b>Manuel Álvarez Trongé.</b> Presidente de Educar 2050 <b>Joaquín Laura.</b> Editor documento MEDIAR II	



# PRÓLOGO <sup>1</sup>

Argentina, al igual que muchos países de América Latina y el Caribe, enfrenta dificultades estructurales en su sistema educativo, que fueron exacerbadas por la pandemia. Un análisis recientemente realizado a partir de los datos de PISA 2022 revela una profunda crisis de aprendizaje, con la mayoría de los estudiantes que no logran alcanzar las habilidades básicas necesarias para participar plenamente en la sociedad. Los resultados de las pruebas estandarizadas muestran un panorama preocupante: los niveles de aprendizaje son considerablemente bajos, con una brecha significativa en comparación con los países de la OCDE. Además, persisten desigualdades marcadas en términos de equidad educativa, con un sistema que no logra brindar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico. En este escenario, es imperativo reflexionar y actuar para transformar la realidad educativa de nuestro país.

A pesar de la inversión que se realiza en educación, en Argentina persisten disparidades a nivel territorial en términos de esfuerzo educativo, salarios docentes, condiciones materiales, recaudación disponible y desarrollo económico de las provincias. Estas disparidades se reflejan en los resultados de las evaluaciones de aprendizaje, el acceso a la educación inicial, la permanencia y graduación en el nivel secundario, así como las bajas tasas de egreso en la formación docente terciaria. Estos desafíos resaltan la necesidad de revisar los mecanismos de financiamiento educativo para mejorar la eficiencia, redistribución y calidad de la inversión educativa en el país, fortaleciendo la planificación de la asignación de recursos según los distintos niveles de gobierno. Aunque ha habido un aumento en la inversión en educación en los últimos años, la proporción del gasto en educación con respecto al PBI se ha mantenido estable o ha disminuido ligeramente, lo que sugiere la posibilidad de que no se esté invirtiendo lo suficiente para abordar las necesidades educativas de manera efectiva.

La situación que enfrenta el sistema educativo argentino en la actualidad requiere de acciones concretas y efectivas que permitan abordar los desafíos educativos actuales. Es fundamental invertir más en educación, pero también invertir mejor, priorizando programas y políticas que han demostrado ser efectivos en la mejora de los aprendizajes, y contar con sistemas de evaluación y el monitoreo sistemático que orienten estas intervenciones de manera eficiente y equitativa.

La publicación constituye un esfuerzo por comprender en profundidad la situación educativa en Argentina, destacando los avances y los retrocesos en términos de acceso, calidad y equidad. En este sentido, se enfatiza la mejora del desarrollo profesional de los docentes como prioridad, contemplando tanto la formación docente inicial como en servicio. A su vez, se hace referencia al fortalecimiento de los sistemas de gestión e información educativa como condición necesaria para el diseño de estrategias oportunas de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, de modo que todos los alumnos puedan contar con las habilidades necesarias para su continuidad educativa y posterior desarrollo profesional.



**1 Tamara Vinacur**, Especialista Senior en Educación en Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y especialista en Gestión Educativa por la Universidad de San Andrés. Tiene, además, una maestría en Medición, Evaluación y Estadística por la Teachers College de Columbia University



El enfoque participativo de las Mesas de Diálogo para el Aprendizaje en Argentina (MEDIAR II) que inspira esta publicación es especialmente valioso. Este trabajo representa una oportunidad de encuentro y debate, donde diversos actores del ámbito educativo han contribuido con sus experiencias, visiones y propuestas para construir una agenda educativa consensuada y orientada hacia la mejora continua. Las experiencias de otros países, como la ampliación de la jornada escolar, la alfabetización inicial y la profesionalización de la carrera docente, pueden proporcionar orientación para el diseño de políticas educativas destinadas a mejorar la calidad y equidad educativa en Argentina.

Confío en que esta publicación sirva como punto de partida para impulsar acciones concretas y transformadoras en el ámbito educativo argentino, contribuyendo así a una educación equitativa y de calidad para todos y todas.



## RESUMEN EJECUTIVO <sup>2</sup>

El presente documento comprende una síntesis sobre la segunda edición de las “Mesas de Diálogo para el Aprendizaje en Argentina (MEDIAR)” realizado por la Asociación Civil Proyecto Educar 2050 a lo largo de todo el año 2023. El objetivo general de este trabajo es que sirva como una herramienta para la toma de decisiones en política educativa. A tal efecto, se agrupan en cinco ítems los aportes recibidos: 1) de especialistas, académicos, ex ministros y funcionarios; 2) de la experiencia internacional; 3) de la escuela; 4) de madres y padres y 5) de las organizaciones de Sociedad Civil. A los temas precedentes se le suma un resumen de lo conversado en el XVI Foro de Calidad y Equidad Educativa “Rumbo al futuro: la educación que necesitamos” realizado el 14 de Diciembre del 2023, evento que contó con la apertura del actual Secretario de Educación de la Argentina, Carlos Torrendel.

Específicamente, se presentan todas estas opiniones e ideas a la luz del interrogante central que da propósito al escrito: ¿cómo debería ser la escuela y la educación del futuro? No se trata de una transcripción literal de la totalidad de lo conversado<sup>3</sup>, sino de incorporar todas las voces en lo que respecta concretamente a los puntos centrales que impactan en la política educativa del futuro de nuestro país.

Algo relevante a destacar de las propuestas que surgieron durante el proceso es que siempre estuvieron alineadas, con sus bemoles, a los objetivos de la Ley de Educación Nacional No 26.206, entre los cuales se incluye el de ofrecer oportunidades equitativas a todas las alumnas y todos los alumnos para el aprendizaje de conocimientos significativos en las distintas áreas.

A continuación, se expone una lista de los temas fundamentales que se fueron elucidando durante las mesas:

- \_ Alfabetización
- \_ Universalización de la sala de 4
- \_ Formación docente inicial
- \_ Profesionalización de la carrera docente
- \_ Formación docente continua
- \_ Extensión de la jornada escolar
- \_ Sistemas educativos de información
- \_ Evaluaciones de impacto
- \_ Reforma curricular
- \_ Materiales educativos
- \_ Presupuesto educativo
- \_ Rol del gobierno nacional

Conceptos clave: aprendizaje, enseñanza, conocimientos, habilidades, lectura, escritura, pensamiento crítico, singularidad, diversidad, motivación, escucha, contención, socialización,



**2 Joaquín Laura** es el editor de este documento “MEDIAR II”. Es licenciado y profesor de Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. También tutor y asistente de investigación de la misma universidad. Co fundador de RAME Educación. / **3** Se invita al lector a recurrir a las fuentes originales en caso de querer profundizar en determinada cuestión.



propósito, tiempo, evaluaciones, resultados, sistemas de información y medición, presupuesto, infraestructura, acceso, bullying, Educación Sexual Integral, Educación Emocional, psicopedagogía, aprendizaje a lo largo de la vida, articulación con el mundo laboral, oportunidades, inclusión, salario docente, formación docente, capacitación docente, materiales educativos, sobrecarga, exigencia, urgencias, ciudadanía, entre muchas más.





# INTRODUCCIÓN <sup>4</sup>

Desde Educar 2050 venimos trabajando hace más de 15 años para lograr alcanzar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos nuestros niños, niñas y jóvenes.

Asimismo, como organización de la sociedad civil, y entendiendo el rol estratégico que tenemos para defender derechos, consolidar oportunidades y aportar desde la reflexión y las propuestas, utilizamos el diálogo como tal para alcanzar los objetivos planteados.

Entendemos que es desde el diálogo, concretado a través de un proceso serio y riguroso en su diseño y ejecución, que puede construirse una propuesta integral y valiosa de agenda de política pública educativa para los próximos años. Con este objetivo es que llegamos a esta publicación, producto del proceso referido, cuyo contenido y reflexiones finales encontrarán aquí, quienes se interesen por su lectura.

Este mismo proceso, con diferente metodología, lo llevamos adelante durante el año 2019, a través de las llamadas “Mesas de Diálogo para el aprendizaje en Argentina”, que durante el 2023 replicamos en su segunda versión.

Una característica fundamental es que lo hemos realizado durante el año electoral presidencial, en el marco de nuestra campaña #YoVotoEducación, y entendiendo que más allá de la vigencia de muchas de las propuestas de la primera versión, era importante volver a gestionarlo y transitarlo, a partir del impacto que la reciente pandemia generó gravemente en toda la sociedad en general, y en la educación en particular.

Como todo proceso participativo gestionado técnicamente, en el diseño del mismo mapeamos los actores a convocar para que sea representativo y legítimo en su conformación, luego definimos los temas a abordar generando las preguntas disparadoras apropiadas, y finalmente concretamos su ejecución por diversas vías: diálogos on line registrados y guardados en formato podcast en la plataforma Spotify, artículos escritos y memorias de intercambios dialógicos en encuentros realizados en el marco de nuestro trabajo como OSC.

Todo su desarrollo está plasmado en este documento, en forma resumida y organizada, a partir de un gran trabajo de relevamiento de las distintas fuentes, curaduría y edición, y que, como corresponde a todo producto de un proceso de diálogo, será debidamente entregado a tomadores de decisión y medios de comunicación.

Hoy, en este 2024 que estamos dando a conocer sus conclusiones, se hace más necesaria aún esta incidencia en funcionarios y generadores de opinión, a partir de los resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales de público conocimiento, como así también ante



**4 Florencia Ruiz Morosini** es la directora ejecutiva de Educar 2050. Abogada, mediadora y facilitadora. Especialista en gestión de políticas públicas y procesos de diálogo. Trabajó para el Ministerio de Educación de la Nación, OEA, ONU y el Centro Carter. Profesora de la Universidad de Buenos Aires.



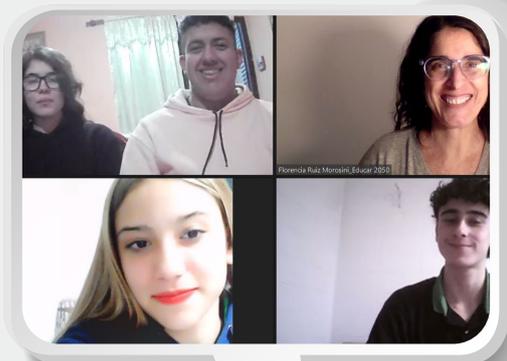
las graves problemáticas que atraviesa nuestra educación a lo largo y ancho del país relevadas en territorio por las y los docentes que conforman nuestra RedFed<sup>5</sup>.

La educación necesita respuestas ahora para el corto y el largo plazo, de coyuntura y de estructura, y el diálogo llevado adelante con rigurosidad y realismo, que lleve a propuestas concretas de política pública, entendemos es la herramienta para alcanzarlas. De esto se trata este documento y todo el proceso llevado adelante.

Queremos agradecer desde Educar 2050 a todos los participantes, ha sido un lujo contar con sus aportes entusiasmados, a nuestros donantes con una mención especial al Banco Interamericano de Desarrollo porque además de acompañarnos, su especialista senior de la División Educación, Tamara Vinacur, ha escrito el prólogo, a Joaquín Laura, recopilador y editor, a nuestro Consejo Asesor y a todo el equipo que, desde los distintos roles, ha trabajado arduamente para concretar los diversos pasos y acciones del proyecto.



<sup>5</sup> “Red federal de docentes de Argentina”, un proyecto que desde hace cuatro años llevamos adelante en Educar 2050 [www.educar2050.org.ar](http://www.educar2050.org.ar) // <https://www.facebook.com/groups/752036019044616>





# TEMAS CENTRALES

## 1. Aportes de especialistas, académicos y funcionarios

### \_ Alejandro Ganimian<sup>6</sup>

En el tercer encuentro de las Mesas de Diálogo, se conversó con el Profesor de la Universidad de Nueva York, Doctorado por la Universidad de Harvard, Alejandro Ganimian, sobre las grandes consignas en la educación argentina, la esterilidad en la que pueden caer las acciones políticas genéricas y la importancia de gestionar con evidencia. Algo que puede distinguirse con claridad en la propuesta de Ganimian es la necesidad de puntualizar, recortar y contextualizar los problemas. Sus reflexiones estuvieron orientadas a: (1) incrementar la preparación para la escolaridad (2) reformar la enseñanza para atender a las distintas necesidades y (3) dar información al entorno para tomar mejores decisiones (fundamentalmente directores, docentes y padres).

A modo de diagnóstico, identifica que en Argentina hay un pesimismo global sobre la posibilidad de los estudiantes y “cierta resignación a que hay un techo secreto sobre lo que la escuela puede hacer”. Ganimian vislumbra mucha persistencia en pensar temas macro como el estatuto docente, 180 días de clases, las evaluaciones nacionales. Sin embargo, sostiene que hay poca atención a las políticas específicas que podrían implementarse en función de las particularidades de las jurisdicciones; algo muy importante, dado que estamos en un país federal, con situaciones dispares en las jurisdicciones. “Veo muy poca atención a los temas micro y muy poco apoyo del gobierno nacional a que se haga esa indagación por parte de las jurisdicciones”.

Como una forma de salir de la parálisis, su recomendación para un nuevo gobierno es usar los datos para hacer evaluaciones de impacto. En esta línea, describe 2 experimentos con el Banco Mundial en Salta y La Rioja, con directores que mejoraron el desempeño de los estudiantes, experimentos con el Ministerio de Educación Nacional y experimentos con Mendoza, proveyendo información a los padres.

La propuesta consistió en darles buena información a las escuelas sobre cuáles estudiantes tienen menor desempeño y en qué habilidades. Por ejemplo, en Salta se tomaron evaluaciones de estudiantes de 3er y 5to grado y luego se realizaron informes de 3 páginas sobre ese desempeño y en qué materia les iba peor. Según Ganimian, eso condujo a una mejora muy importante.

Por otro lado, destaca que las jurisdicciones ya son curiosas y participan en entender sus problemas, pero donde más margen hay para mejorar es logrando que el gobierno nacional provea fondos para que las provincias hagan las evaluaciones de impacto sobre políticas que consideren importantes para sí mismas.



<sup>6</sup> **Alejandro Ganimian** es Profesor asistente de Psicología Aplicada y Economía en la Escuela Steinhardt de Cultura, Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Nueva York. Director de programa de la maestría en Investigación y Políticas de Desarrollo Humano y líder docente del Grupo de Política Educativa. Tiene un doctorado en Análisis Cuantitativo de Políticas en Educación (con especialización en economía) de la Universidad de Harvard, una maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Cambridge y una licenciatura en Política Internacional de la Universidad de Georgetown.



“

No dar debates enormes sino focalizarnos en las necesidades/realidades jurisdiccionales, por ejemplo dando fondos desde la Nación para llevar adelante evaluaciones de impacto.

**IMPORTANTE  
PERO IMPOSIBLE**  
no va más.

•

Alejandro Ganimian



Otro ejemplo que brinda es la cantidad de días efectivos de clases. El especialista argumenta que siempre se da el debate de cuántos días de clases deberían existir y qué diferencia hubo. Algo que reconoce como un debate importante. Sin embargo, “no se da tanto el debate del porcentaje de estudiantes que asiste a las clases que efectivamente se dan”. No se recolecta esta información de forma sistemática. En 2022 trabajaron eso con Mendoza. Se realizó un diagnóstico de la asistencia. Lo que hicieron fue informarles a los padres cuándo faltaron a clases. Eso a un grupo. A otro les informaron qué días estar atentos (recesos, feriados, etc.) antes de que se ausenten. Luego de 6 meses se redujeron las ausencias en ambos grupos. Se descubrió que se falta más antes y después de fines de semanas, más antes y después de feriados, etc. Con este conocimiento, Ganimian deduce que resulta más fácil atacar el problema de qué días, qué chicos y en qué grados están faltando los chicos.

Según Ganimian “Argentina estuvo muchas veces en el cuadrante de lo importante, pero imposible. Hay que mejorar el salario, la formación, etc. ¿Se puede hacer de forma realista? A veces no. Nos hemos estancado en luchas políticas de mejora docente y financiamiento”. Por lo cual, considera que es fundamental apoyar a las jurisdicciones para que aprovechen los datos que tienen con estrategias locales.

## \_ Susana Decibe e Irene Kit<sup>6</sup>

En el octavo encuentro se dialogó con Susana Decibe (ex Ministra de Educación de la Nación durante 1996-1999) y con Irene Kit (Pedagoga, ex funcionaria y Presidenta de la Asociación Educación para Todos), dos mujeres que cuentan con una doble trayectoria en diálogo constante: una vida en el rubro académico y en el rubro público. Ambas comenzaron con un ímpetu interesante a la hora de responder sobre los diagnósticos del estado de la educación en nuestro país.

Susana Decibe abre con la siguiente reflexión: “a mí me cuesta comprender cómo puede ser que pongamos el acento en el diagnóstico que se viene repitiendo sistemáticamente y que no podamos hacer foco en qué nos pasó en estos 20 años”. Según Decibe, gran parte de los problemas educativos se explican a partir de analizar la estructura de gobierno del sector educativo. La ex ministra de Educación de la Nación explica que, en la década de los 90, se cambió la estructura del gobierno educativo, se descentralizó totalmente el servicio y se instaló por ley un modo diferente de gestionar la política educativa (primero la Ley Federal de Educación y luego la Ley Nacional de educación).

Decibe sostiene que, si se hace un recorrido histórico del cumplimiento o no de esa nueva estructura de gobierno, que se reparte entre nación, provincias, instancias intermedias y escuelas, se pueden sacar conclusiones. En otras palabras, si seguimos el entramado de articulación de gobiernos, “nos daríamos cuenta de que todavía no se comprendió para qué está el ministerio nacional de educación y se vería claramente la ruptura que hay y la falta de comunicación entre la producción de eso que habría que enseñar, y que todos acuerdan en el



**7 Susana Decibe** es socióloga y magister en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Ex Ministra de Cultura y Educación de la Nación. Miembro del Club Político Argentino y de la Coalición por la Educación. / **Irene Kit** es licenciada en Sociología, especialista en Información educativa y en gestión de proyectos. Presidenta de la Asociación Civil Educación para Todos. Coordinadora autoral y autora del informe para UNICEF de



“

**Es importante la calidad técnica de las propuestas: hay default técnico entre las mismas y la posibilidad de aplicarlas realmente por parte de los docentes en el aula. Pueden hasta ser sólidas pero sin estar alineadas con la realidad del aula**

•

**Irene Kit**



Consejo Federal de Educación (CFE), y lo que realmente ocurre en las escuelas”.

En esta misma línea, identifica una ruptura del puente entre la complejidad de lo que hay que hacer en un gobierno provincial y la alimentación de las aulas y lo que realmente ocurre.

### ***¿Qué no ha hecho el Ministerio Nacional de Educación y qué habría que hacer y faltan para dar el salto que requiere la educación?***

Irene Kit considera que el estancamiento de los aprendizajes se da a la par de un fenomenal crecimiento de matrícula que comenzó con la ampliación de la obligatoriedad con la Ley de Financiamiento Educativo en el año 95 y luego continuó. Para Kit, el desafío es impulsar a la mejora sin descalificar el punto donde se está ahora.

### ***¿Cómo hacer para mejorar los aprendizajes?***

“Se interrumpió el trabajo fuerte en la formación de los docentes. Se dejó una tarea que era que, las instituciones de formación docente, que se transfirieron, lamentablemente antes de transformarlas, luego había que iniciar un proceso de reconversión, mejora, calidad, etc. Y este proceso se abandonó” (Decibe). Asimismo, destaca la situación de vulnerabilidad en la que viven, tanto los alumnos como los docentes. En consecuencia, se imagina la mejora de la mano de un estado de movilización enorme para ayudar a la docencia a trabajar adentro de la escuela.

En ese sentido, insiste en que el cambio debe arrancar por la formación docente. “Hay que hacer como Portugal y concentrarse en las cosas fundamentales que hay que enseñar. Prioridades que van de la lecto-escritura a la enseñanza de ciencias”. Sobre estos puntos, se trabajará en secciones posteriores.

Kit, por otro lado, reconoce cierto “default técnico” en la calidad de las propuestas educativas, fundamentalmente en su imposibilidad de ser apropiada por los docentes, en el tiempo real, etc. Según la investigadora, “escribimos propuestas para aulas de 15 estudiantes, docentes con tiempo, etc. Los académicos escribimos cuestiones que parecen ser sólidas, pero no están alineadas con las posibilidades materiales de realización”. Por otro lado, percibe una actividad de la didáctica muy limitada. “La didáctica de las disciplinas es una especie de cenicienta y no está siendo prioridad”.

Por otro lado, en términos de la discusión sobre los institutos de formación docente, Decibe aporta claridad a las posibilidades de transformación que considera ineludibles. Según Decibe, el Ministerio Nacional renunció al poder que le da la ley de acreditar los institutos de formación docente. “la ley de educación superior fija que la carrera docente hay que preservarla porque pone en riesgo la vida en sociedad. Ahí, si el Ministerio de Educación de la Nación da lineamientos deben respetarlos”. “Así como está la CONEAU, el Ministerio de Educación de la Nación tiene la potestad de evaluar, monitorear y acreditar esas instituciones. Ese proceso lo comenzamos en los 90 y se abandonó cuando nos fuimos. Hay una presión enorme de las





provincias y los municipios para mantener el statu quo. Hay que iniciar este proceso largo. Con una autoridad respetable, una agencia, dirección o secretaría con capacidad técnica que vaya iniciando un programa de reacreditación. No es ir y cerrar instituciones, sino indicar el camino y los estándares que tienen que lograr para que la nación los valide. Esto cierra el modelo descentralizado”. En adición, aclara que el proceso llevaría un tiempo considerable.

Sobre una hoja de ruta más concreta, describe la selección de una cantidad de instituciones por provincia, sugiere dos, y el comienzo del trabajo de acreditación. Como es de esperarse, algunas requerirán programas de mejora. Asimismo, reconoce que no considera que se requieran tantos institutos de formación docente, “pero sí de formación profesional postsecundario para alimentar profesiones abandonadas”. En ese sentido, se abre la posibilidad de reconvertir algunas instituciones. Para ello, es necesario promover la articulación de los institutos y las universidades.

Por último, lista una serie de características que debería tener el formato de acreditación, en pos de mejorar la calidad institucional: bibliotecas, centros de documentación, articulación con universidades, formación de posgrado de sus propios docentes, calidad de acceso a las carreras, competencia meritocrática para gobernar los institutos, entre otras.

Por otro lado, Kit divide sus propuestas en tres ejes: universidades, institutos y formación docente continua.

**1 /** El Ministerio de Educación de la Nación no tiene potestad sobre la emisión de los títulos docentes de las universidades, salvo que hubiese una ley que se lo quisiera dar. En esa línea, propone reflotar un proyecto en el que las universidades aceptaran la participación del Ministerio de Educación de la Nación en la validación de títulos. “El dialogo con las universidades es clave, porque es tabú. Hay una participación muy alta de docentes que vienen de las universidades nacionales”.

**2 /** Hay que dar un canal de salida a esa cantidad de institutos que salieron a demanda, pero tienen distintos tipos de debilidades. Hay que convertir algunos y articular algún bachillerato universitario. Hay que abrir a pensar qué lugar pueden tener esas instituciones locales.

**3 /** Mejora docente continua: “no nos centremos en el que el parámetro sea la profusión de títulos académicos. Hay que ver la articulación con los gremios para instalar una formación docente continua, centrada en la didáctica, con la cintura suficiente para que no surja de los gremios una defensa corporativa de decir que los docentes son profesionales y saben lo que tienen que enseñar”.

Por último, las especialistas analizaron el vínculo pobreza-educación y cómo enfocar el problema. Según Decibe, la alternativa es intervenir directamente en las escuelas más pobres, como han hecho en algunas jurisdicciones. En ese sentido, retoma la Ley de Educación





“

Poner el trabajo fuerte en mejorar la formación docente. **Se debe arrancar un proceso de mejora desde el docente y con un Estado que ponga sus recursos para mejorar las condiciones y las capacidades.** Las provincias tiene buenos trabajos, la Nación tiene que urgente tenerlos en cuenta.

•

**Susana Decibe**



Nacional, que tiene un artículo, que no se aplica, sobre la prioridad de que las escuelas con mayores necesidades educativas deben estar atendidas por los mejores docentes. Esto no se hace porque habría que declarar la emergencia educativa. Por otro lado, propone hacer más transparente el presupuesto educativo.

Kit, por otro lado, menciona una problemática que también ha salido a colación a lo largo de las distintas mesas de diálogo, que es la “cuestión práctica” de las escuelas como sede de prestaciones sociales, pero responsable 100% de educación. “Hay que darles de comer, salud, etc. Pero no puede ser tiempo de los docentes ni presupuesto educativo el que se haga cargo de la salud. Debe hacerse en las escuelas, pero debe haber un presupuesto y personal propios de la salud. Si son los directores y docentes, el tiempo educativo se reduce. Para esto se requieren recursos”.

Por otro lado, y a modo de cierre, sostiene que existe una dinámica donde la presión por las grandes listas de contenido hace que “todo parezca”. Es decir, “parece que enseñamos, parece que aprendemos, etc.”. Por lo tanto, se vuelve indispensable que haya producciones que sean significativas para los alumnos. Para Kit, hay que instalar un modelo en el que los estudiantes acuerden a qué cosas quieren dedicarle tiempo, incluso más allá de la estructura cuatrimestral, y que la escuela acompañe en una producción que tenga sentido por fuera de la escuela. Además, agrega que algo de eso debería ingresar en la calificación escolar, en pos de movilizar el enciclopedismo.

## \_ Walter Grahovac<sup>8</sup>

### DIEZ NOTAS URGENTES: UN APORTE AL DEBATE SOBRE LOS DESAFÍOS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ESTE TIEMPO

*Si los hechos nos pasan factura hagamos al menos el intento de aceptarla. No deberíamos refugiarnos en utopías, imágenes, teorías o puras necesidades.*

*Hanna Arendt (2006:169)*

Las notas que siguen responden a los principales problemas que se reconocen de modo consensuado en artículos, documentos, investigaciones, publicaciones recientes de organismos nacionales, internacionales, universidades y/o reconocidos especialistas que incluso se alinean en diferentes perspectivas políticas. Es decir, más allá de las diferencias, a nadie escapa que, pandemia y crisis económica mediante, se han agudizado y han ganado hondura algunas dificultades que conocíamos del sistema educativo. En términos generales, los problemas se expresan en el aumento de la brecha de la desigualdad educativa entre los sectores más bajos y los más altos de la sociedad. Se manifiestan en los bajos resultados educativos y el alto porcentaje de abandono en la escuela secundaria y en el nivel de educación superior. En este marco, se proponen diez notas, a modo de aporte a un debate, sin



<sup>8</sup> Walter Grahovac Ex ministro de Educación de la provincia de Córdoba



**La escuela es una cuestión pública y una cuestión de Estado, del Estado Nacional y de los Estados Provinciales: una relación que urge revisar. Hay que valorar la multiplicidad y la riqueza de experiencias diversas que surgen en el país federal que somos. Las provincias y las regiones pueden contribuir mucho más a la política educativa si se asume que el diálogo con la Nación es entre pares**



**Walter Grahovac**



duda más amplio, que exige más atenciones que las urgentes que aquí se apuntan.

**1 /** Reorientar y actualizar las prácticas de enseñanza (alfabetización inicial y avanzada) de lengua, matemática, ciencias, cultura digital y una segunda lengua. Esto supone revisar y actualizar el currículum. Asimismo, en sintonía, hay que renovar los desafíos de la formación docente inicial y continua.

**2 /** Impulsar programas de enseñanza para toda la educación obligatoria centrados en las materias mencionadas en el punto anterior, con claras definiciones en sus metas, contenidos, estrategias de enseñanza, evaluaciones y el correspondiente financiamiento. Para ello, es fundamental el aporte y la innovación de las nuevas tecnologías al diseño de las propuestas de enseñanza y su accesibilidad. Son, entre otros, buenos ejemplos el Plan Ceibal (Uruguay) y Entre Lenguas (Córdoba).

**3 /** Fortalecer la relación educación y trabajo: es necesario ampliar ese vínculo, que en general se ha expresado históricamente en la escuela técnica, al conjunto de las experiencias de la escolarización secundaria. La antigua misión de una escuela propedéutica debe hoy ampliarse y formar también para el mundo del trabajo. El que, como sabemos, se encuentra en una profunda renovación y requiere nuevas habilidades y saberes. Dicho de otro modo, a los sistemas educativos se les presenta el desafío de afrontar una economía del conocimiento y un avance tecnológico en las ciencias y la cultura que introduce cambios a una velocidad inédita en los diferentes ámbitos.

**4 /** Apoyar la creación de salas de 3 años en el nivel de educación inicial, particularmente en los sectores más vulnerables. La anticipación de la escolarización es necesaria e indiscutida, amplía la experiencia cultural e impacta favorablemente en los procesos de alfabetización y, asimismo, contribuye a reducir la mencionada brecha de la desigualdad educativa.

**5 /** Consolidar y extender los compromisos políticos construidos entre el Ministerio Nacional y los Ministerios Provinciales, en la educación primaria, en torno a la adición de una 5ta hora en aquellas escuelas que aún cuentan con 4 horas (impulsada por la anterior gestión del ministerio nacional, 2019-2023) e ir a un modelo de jornada completa. Hay que aumentar el tiempo escolar, al menos 6 horas diarias, en toda la escuela primaria; el mayor tiempo de exposición pedagógica da la oportunidad de un abordaje más profundo de los contenidos ya mencionados.

**6 /** Renovar la matriz organizacional de la escuela secundaria y, como se mencionó en el primer punto, actualizar el currículum. No se trata solo de incorporar nuevos conocimientos y (una vez más) actualizar los diseños curriculares, sino también, y sobre todo, se trata de modificar las prácticas y los enfoques de la enseñanza. Asimismo, es necesario avanzar en la ampliación de las titulaciones con un doble reconocimiento de bachilleratos que habiliten a los estudios superiores y, también certifiquen competencias laborales (formaciones profesionales asociadas a las orientaciones y especializaciones).





**7 /** Urge revisar la Formación Docente Inicial (FDI) y su relación con la Formación Docente Continua (FDC) en torno de los ejes estructurantes de la educación obligatoria destacados en el punto uno.

Un cambio posible es que cada provincia cuente con un Instituto Provincial de Formación Docente en la modalidad combinada que dialogue con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), conformando una Red Federal de Formación Docente que logre acercarse a las necesidades locales y plasmarlas en los planes que se definen a corto, mediano y largo plazo. Es importante destacar la importancia de concertar acuerdos nacionales y, a su vez, atender a las necesidades locales.

Para el caso de Córdoba, en 2016 se crea el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (el ISEP) implementando la modalidad combinada e inscripto en el ámbito de la Dirección de Educación Superior (creada en 2008) y asociado estratégicamente a institutos de formación docente situados en las diferentes regiones provinciales. A partir del 2021, esta modalidad ha comenzado a implementarse progresivamente en las instituciones de la formación docente inicial en el marco del Programa de Formación en la Modalidad Combinada (Profodi).

**8 /** Innovar en la educación técnica. Al igual que en todo el sistema educativo, la educación técnica requiere actualizaciones vinculadas a la incorporación de saberes digitales.

Es necesario también considerar nuevos formatos. En este sentido, en Córdoba hemos creado (41) escuelas Programa Avanzado (ProA), orientadas en el desarrollo de software y biotecnología. Hemos creado además (19) Escuelas Secundarias con Formación Profesional en nuevas tecnologías aplicadas: robótica, urbótica, domótica, agro, etc.

En la Educación Superior Técnica, con la creación del Instituto Superior Politécnico se ha hecho hincapié en las tecnicaturas y en formaciones profesionales con nuevas tecnologías aplicadas a diferentes esferas: Programación; Inteligencia Artificial; Industria 4.0; Equipamiento biomédico, Nuevas tecnologías aplicadas al agro, entre otras.

Cabe destacar que el Instituto Superior Politécnico Córdoba (ISPC) funciona en la modalidad combinada, con marcos de referencia del Instituto nacional de Educación Tecnológica (INET), participación en los diseños curriculares del Cluster Technology Córdoba, Cámaras Empresarias, Sindicatos y las Universidades. Mientras se cursa la tecnicatura se pueden obtener, conforme se avanza en los estudios, certificaciones intermedias de competencias laborales.

También se organizó un sistema de créditos académicos reconocidos entre tecnicaturas afines y con las carreras universitarias.

**9 /** Lograr que los Estados Provinciales asuman un mayor protagonismo. Son responsables de lo que sucede en las escuelas, garantes de su funcionamiento cotidiano y de la enseñanza. La





enseñanza es un problema político que no puede quedar en manos de individuos (aun cuando sean muy destacados profesionales), porque la escuela es una cuestión pública y una cuestión de Estado, del Estado Nacional y de los Estados Provinciales: una relación que urge revisar. Hay que valorar la multiplicidad y la riqueza de experiencias diversas que surgen en el país federal que somos. Las provincias y las regiones pueden contribuir mucho más a la política educativa si se asume que el diálogo con la Nación es entre pares.

Si dejamos de admitir que la Nación “da” y comenzamos a reconocer que en la Nación se sientan las partes (es decir, nadie se corta solo) y en ese ámbito federal se analizan los problemas educativos, de todos y de cada uno y, en relación con ello, se acuerda la distribución de recursos, se imaginan proyectos, se inician programas educativos y de formación docente, la historia y el devenir podrían ser otros. La política debe ser de colaboración entre Nación y las Provincias y entre la Provincia. Para ello, una parte del presupuesto nacional debe distribuirse en convenios bilaterales de acuerdo con programas provinciales debidamente justificados, con mecanismos de reporte de resultados de las iniciativas conveniadas. La clave es fortalecer las “capacidades instaladas” de los responsables directos de los sistemas educativos. Así se fortalecerían los equipos técnicos y de gestión en todas las jurisdicciones (incluidos los equipos de la Nación) El Estado Nacional y los Estados Provinciales son igualmente responsables y garantes de los resultados y de la calidad, de la mediocridad o el fracaso educativo. Algo que no debiera quedar a gusto del lector. Estamos en un momento en el que hay “datos” para todos los argumentos. Deberíamos dejar de refugiarnos en necedades, es tiempo de abandonar las autojustificaciones: las cosas no nos están saliendo bien.

En este marco, se está proponiendo el esfuerzo de mejorar el federalismo, fortalecer la corresponsabilidad de los estados nacional y provinciales garantes de la educación pública. Son los Estados Provinciales los que asumen el financiamiento de la educación obligatoria y mayoritariamente de la formación docente, pero más del 90% de sus presupuestos pagan salarios, casi no hay posibilidades de financiar políticas de mejora educativa, infraestructura (mantenimiento, ampliación y construcción de escuelas), equipamiento tecnológico, investigación, etc. En un país con una mala distribución de los recursos recaudados por la Nación por vía del sistema de coparticipación federal, solo se favorece el “Federalismo radial” y los circunstanciales programas de la Nación, algunos muy buenos y otros que podrían realizarse en otra instancia. Es prioritario atender las urgencias estructurales que nos marcan las evaluaciones y diagnósticos ya mencionados. Son también los destinatarios de los reclamos sindicales y los que entran en la negociación paritaria en la que se resuelve lo posible. En este sentido, es menester reorganizar esa relación con tres propósitos:

- \_ Evitar los hiatos, las acciones y los financiamientos superpuestos.
- \_ Realizar convenios bilaterales que apunten al fortalecimiento de los equipos técnicos y de las instituciones provinciales de tal modo que puedan afrontar las necesidades específicas de acompañamiento a las escuelas.
- \_ Reconocer y extender los programas con buenos resultados que se desarrollan en las diferentes jurisdicciones.





**10 /** Potenciar la escuela como lugar de encuentro, de lazo intergeneracional, territorio de ensayo para la vida en democracia. Se trata, también, de atender a las expectativas sociales y familiares. Las familias esperan que en la escuela sus hijos aprendan saberes específicos disciplinares y esperan que desarrollen habilidades socioculturales que les permitan integrarse a su comunidad y a la sociedad. Para que ello ocurra, para recuperar la confianza en la escuela y para que los estudiantes aprendan, las y los docentes tienen que asumir la responsabilidad pedagógica de la transmisión. En términos del psicoanalista egipcio, Jacques Hassoun, se trata de una transmisión que habilita a “contrabandear la memoria” para que, apoyados en las generaciones mayores, las nuevas generaciones tengan con qué reinventar la historia propia. La escuela es el mejor lugar, sino el único, cuyo interés es hacer lugar a “la potencia de actuar”, o como lo señala Arendt, en el que “cada uno pueda alzarse sobre sí mismo”. La escuela ha de hacer lugar a cada uno, a cada una y al conjunto. Justamente, a diferencia de TikTok o Youtube, en la escuela se aprende con otras/os; es en el encuentro con las diferentes ideas, pensamientos y prácticas que se ejercita la cooperación y el trabajo colectivo. La escuela es el lugar en el que el esfuerzo se aúna con el placer; aprender supone abrirse a lo nuevo, descubrir nuevos mundos, lo que Snyders llamó la “alegría cultural”.

**\_ José Thomas<sup>9</sup>**

### PESAR LA VACA NO LA ENGORDA

Hace unos meses estuve de viaje en Washington, participando del encuentro de la Comunidad Araucaria junto a otros 25 ministros de educación de Latinoamérica. Durante la primera mañana, en una reunión con el BID, una de las ministras presentes arrancó su exposición diciendo “pesar la vaca no la engorda”. A partir de allí no pude seguir escuchando, pensando en todo lo que ocurre en Mendoza. Ciertamente, pesar la vaca no la engorda, pero entonces, ¿para qué la pesamos? Pesar es la forma que tenemos de saber cómo se encuentra cada una y cuáles necesitan alimentarse mejor, de forma prioritaria.

La mejora de la alfabetización es un desafío urgente que tiene nuestro país, desde antes de la pandemia, pero agravado por ella. En Mendoza fortalecer la alfabetización inicial es uno de los seis ejes de la gestión educativa provincial. En marzo 2021 queríamos conocer qué chicos podían leer, y cuáles presentaban dificultades. Por eso implementamos el primer censo de fluidez lectora, y escuchamos leer a todos los estudiantes durante un minuto. Esto nos permitió conocer las trayectorias más críticas, para poder trabajar con ellas de forma prioritaria y con mayor intensidad.

En 2022 volvimos a implementar el censo, con tres mediciones. En el mes de abril, identificamos que, de 30.000 estudiantes de tercer grado, el 30% tenían un desempeño crítico. Aplicamos de forma focalizada siete políticas remediales, todas asociadas a brindar mayor tiempo de aprendizaje con un acompañamiento personalizado. Para la tercera medición, que



**9 José Thomas** Ex Director General de Escuelas de la provincia de Mendoza y actual secretario general del Consejo Federal de Educación.



fue en noviembre de ese mismo año, solo el 12% de los estudiantes de tercer grado estaban en el nivel más bajo de desempeño. A esto se suma que el 90% de los estudiantes que recibieron las acciones remediales tuvieron una mejora en su desempeño. Coincidió en que “pesar la vaca no la engorda”, lo que importa es lo que uno hace entre las mediciones. El censo en sí mismo no sirve para que los chicos aprendan a leer, la clave es la política que se implementa entre una medición y otra. Esta política tiene que estar basada en evidencia, en lo que dicen las investigaciones y estudios, y en el seguimiento de los propios resultados. Sin el censo, no hubiéramos sabido cómo focalizar los recursos, qué trayectorias acompañar de forma más urgente ni en qué medida las acciones que se implementan están funcionando o no.

En otra oportunidad, durante un encuentro internacional en Colombia, otro ministro sostuvo: “nos cansamos de ver indicadores de insumos en el sistema educativo, pero el problema no son solo los insumos, sino la política que se lleva adelante con ellos”. Totalmente de acuerdo: los recursos son la condición necesaria para algunas políticas; pero la planificación - junto con el seguimiento y monitoreo - son la condición suficiente para que funcionen y poder mejorarlas. Contar con los recursos no alcanza, tengo que saber para qué y cómo usarlos de la mejor manera.

Con el ejemplo de la vaca expresaba la importancia de la gestión basada en evidencia; pero la gestión requiere un paso previo fundamental. Segundo punto clave: un norte claro, un plan y un equipo convencido. Cuando comenzó nuestra gestión - hace tres años - nos pusimos como norte que los chicos aprendan (curioso, quizás sí, porque la escuela está para eso, pero a veces perdemos el foco). Y con este norte como fin último trazamos seis ejes: I) disminución de la brecha socioeducativa; II) fortalecimiento de las trayectorias de alfabetización; III) innovación educativa en la escuela secundaria; IV) el docente como la clave del aprendizaje; V) evaluación para la mejora continua; VI) uso eficiente de los recursos. Transitar la pandemia con estos seis ejes definidos fue elemental para poder continuar el rumbo incluso en la adversidad del contexto.

El segundo elemento clave fue el sistema nominal de gestión que Mendoza tiene desde 2016: Gestión Educativa Mendoza (GEM). La combinación de tener las prioridades de gestión definidas y poder hacer un seguimiento nominalizado de las trayectorias nos permitió materializar los ejes en acciones concretas y renovar la planificación de acuerdo con los resultados.

Cuando pensamos en el seguimiento nominalizado, además del monitoreo de los aspectos pedagógicos y escolares de cada estudiante, incluye conocer su contexto familiar y personal. Esto permite individualizar las historias de cada estudiante. Pensar en trayectorias reales implica hacer un seguimiento nominalizado continuo de cada una. Por ende, es necesario conocerlas en su diversidad para acompañar a cada una con lo que necesita para desplegar al máximo su potencial. Este seguimiento nos permite hacer un uso eficiente de los recursos, que muchas veces (también en Educación) son escasos.

Ahora bien, si los datos que surgen del seguimiento de las trayectorias educativas se utilizan de forma estratégica es posible lograr el tercer punto clave: actuar de forma anticipada. Conocer las trayectorias más debilitadas es fundamental para sostenerlas y reforzarlas. Detectarlas de





forma anticipada nos permite evitar que lleguen a ser trayectorias en riesgo. Con un sistema de gestión nominal consolidado es posible seguir a cada uno de los estudiantes hasta que todos aprendan y poder trabajar de forma anticipada haciendo asociaciones familiares.

Para ejemplificar esta idea de forma concreta: cuando se detecta que un estudiante de 4to grado no tiene las habilidades de lectura y escritura esperadas para su edad, además de reforzar su trayectoria, en caso de que tuviera un hermano en nivel inicial, empezamos a poner también la atención en este, para brindarle más tiempo de aprendizaje de forma anticipada y garantizar su alfabetización inicial. Con esto, y visto desde el ejemplo citado, empezamos a disminuir la brecha 5 años antes.

Ahora, ¿qué pasaría si pudiéramos anticiparnos a todas las trayectorias, sin tener que esperar a que el riesgo se manifieste? Es posible, con un modelo predictivo en base a Inteligencia Artificial (IA) que genera un Sistema de Alertas Temprana (SAT). En Mendoza implementamos un SAT con IA que, a partir de datos del sistema de Gestión Educativa Mendoza (GEM), de distintas dimensiones asociadas al estudiante, predice la probabilidad de que esa trayectoria quede excluida del sistema. Esta predicción nos permite adelantarnos e implementar acciones de forma preventiva para evitar que esas trayectorias lleguen a estar en riesgo.

En la actualidad, distintos organismos internacionales y nacionales<sup>10</sup> sostienen que un SAT es una de las herramientas más recomendadas para la prevención del abandono escolar en nivel secundario.

Con la misma idea de que los datos sólo son valiosos cuando son útiles, un SAT sólo se vuelve una herramienta poderosa para la disminución de la brecha socioeducativa y la mejora de las trayectorias educativas, si está acompañado de un bagaje de políticas y herramientas que puedan desenvolverse atendiendo a cada una de las alertas identificadas. En el caso del nivel secundario, el desafío es aún mayor. Sabemos que la baja tasa de egreso efectivo está asociada entre otras cosas a una situación estructural del nivel, que amerita cuestionamientos profundos como: ¿qué enseñamos y para qué enseñamos lo que enseñamos a nuestros estudiantes en la escuela secundaria? Cuarto punto clave: innovar en la escuela secundaria hacia un modelo que permita a los estudiantes construir su proyecto de vida. Esto implica una revisión del contenido y de las estrategias de enseñanza, así como un mayor acercamiento entre la escuela y el mundo del trabajo.

Por último, quisiera destacar un quinto punto clave: el trabajo en red. La mejora educativa necesita de un trabajo en conjunto con todos los actores de la sociedad. Sumar los recursos de cada uno es bueno, pero no es suficiente. Es necesario que el trabajo sea en equipo, detrás del mismo objetivo. Por un lado, un trabajo en red entre los distintos niveles de gobierno, fundamentalmente entre el gobierno provincial y los gobiernos de cada municipio. La educación es contextual, en un territorio amplio y federal es necesario que cada gobierno local conozca lo que sucede en su municipio y trabajar de forma conjunta con ellos. En Mendoza, desde el inicio de la gestión sostuvimos un diálogo con cada uno de los 18 municipios. A partir



<sup>10</sup> Puede verse Cardini y Perusia, 2021. "Sistemas de alerta temprana en la educación secundaria: prevenir el abandono escolar en la era del COVID-19". Documento de Política Pública N°233. Buenos Aires: CIPPEC.



de datos y con un mismo foco, pudimos implementar acciones clave en todo el territorio.

Por otro lado, es necesario un trabajo en red con organismos internacionales y actores del sector privado. Estas alianzas pueden ser con distintos objetivos, todos necesarios: **a)** desarrollo y acompañamiento a la implementación; **b)** evaluación y documentación de políticas educativas; **c)** creación y distribución de recursos materiales, que tienen mucho mayor impacto cuando están alineados con los ejes de gestión y orientados según las necesidades detectadas con el seguimiento de trayectorias.

No tengo dudas de que los años próximos presentarán múltiples desafíos para la educación. Estamos en un momento crítico. Pero hay pequeñas luces en Argentina y Latinoamérica que nos pueden guiar hacia la salida de esta crisis. Estos cinco puntos no son más que eso, pequeños aportes desde la experiencia de gestión.

Quisiera terminar tratando de articular estos puntos enunciados, con una anécdota del reconocido pensador argentino Arturo Jauretche. Durante el primer tiempo del siglo XX la postal social de Argentina arrojaba una imagen muy heterogénea. La energía eléctrica no estaba GEM al alcance de todos, y empezaban a llegar al país adelantos tecnológicos que muchas veces se veían frustrados dado que los pueblos carecían de los insumos energéticos necesarios para poder usarlos. Tal es el caso del “Tano” Cantaluppi (un vecino de Jauretche en el pueblo de Lincoln) que compró una heladera cuando aún su chacra no tenía electricidad y al cual “por adelantarse a su tiempo” se le pudrieron las achuras dentro de su heladera desconectada.

Las innovaciones y los recursos son importantes, pero tan importante es también la planificación, la información, el conocimiento, la articulación en red, el intercambio de criterios; porque si no, más allá de “pesar la vaca”, nos podemos quedar sin nada, como el “Tano” Cantaluppi. Debemos permanecer en una constante revisión de los contenidos y las estrategias, procurando una vinculación concreta entre la escuela, el conocimiento, la sociedad y el mundo del trabajo. Para no perder el foco, aún en lo que parece obvio.

## 2. Aportes de experiencias internacionales

### \_ Desde la mirada regional y las experiencias comparativas<sup>11</sup>

En el sexto encuentro de las MEDIAR II, se conversó con Tamara Vinacur, especialista de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Olavo Nogueira Filho, director ejecutivo de Todos por la Educação de Brasil. La disertación se dio a la luz de la oportunidad que representa la sinergia entre las Organizaciones de la Sociedad Civil y el Estado.

En Argentina hay muchas Organizaciones de la Sociedad Civil trabajando en simultáneo y con objetivos similares. Vinacur identifica en todas ellas un interés potenciado por dar respuesta a los



<sup>11</sup> **Olavo Nogueira Filho** es director de Políticas Educativas de la organización Todos por la Educação, uno de nuestros socios de Brasil en REDUCA. Es licenciado en Administración y Emprendedurismo por la Universidad de Notre Dame (2010) y cuenta con un posgrado en Liderazgo y Gestión Pública por el Center for Public Leadership (CLP). Ha trabajado en la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (2013-2016).



problemas de alfabetización, fortalecer los sistemas de información y gestión educativa, mejorar las oportunidades de acceso a la educación (sobre todo en Nivel Inicial), articular la educación escolar con el mundo del trabajo.

En el caso puntual de Argentina, la especialista argumenta que, además de haber mucho desconocimiento respecto de lo que está haciendo cada jurisdicción en materia de educación, nos encontramos con algunas restricciones en términos de financiamiento: hay problemas en la redistribución de los fondos educativos (provincias con ingresos desiguales). Muchas jurisdicciones tienen que destinar casi todo su ingreso a salarios del personal y eso les deja poca maniobra para poder implementar políticas propias a nivel local. Paralelamente, la calidad del gasto y un problema de eficiencia.

Sin embargo, aunque algunos problemas puedan ser compartidos en su consigna general, sostiene que “no hay voces compartidas o discursos unificados sobre lo que tendría que modificarse y cómo”. Dicho esto, Vinacur da algunas pautas para pensar futuras políticas educativas que den respuesta a problemáticas como, por ejemplo, la extensión de la jornada escolar.

Extender una hora pareciera no ser suficiente si uno no lo piensa como una reforma sistémica. “Este año se hizo en Lisboa un encuentro conjunto con OEI, donde se invitó a muchos países de esa región que impulsaban políticas de la extensión de la jornada escolar. Ahí aprendimos también de países por fuera de nuestra región. Justamente de Portugal, por ejemplo”.

Estrategias de enseñanza, estrategias de organización territorial. Hay países que decidieron que ese tiempo estuviera centrado en lengua y matemática, en otros casos deporte, en otros casos educación emocional. No hay un solo modelo.

Según Vinacur, hay una gran oportunidad para hacer más eficiente el gasto educativo de la mano de la tecnología. Un ejemplo visible puede ser el de infraestructura. Hay mucha inversión y pocos sistemas de información rigurosos. Se construyen edificios escolares, con suerte las provincias tienen información sobre tipos de escuelas, en qué lugar, etc. Pero si en esa escuela hay que hacer algún tipo de mantenimiento, no está en línea esa información. Esa información dispersa genera problemas de eficiencia.

“Hay muchas experiencias muy potentes en Argentina de cada uno de los desafíos que mencionamos. Por ejemplo, respecto al nivel de logro de los chicos que llegaron al último año de secundario, pienso también en todos los que quedaron en el camino. ¿Y qué hacemos con esta situación? Hay intentos de sistemas de protección de trayectorias que son valiosos para identificar quienes presentan algunas señales y riesgo de abandonar la escuela y necesitan apoyos diferentes. Cuáles son los alumnos, qué tipos de intervención necesitan, ¿cómo garantizamos que puedan volver los que dejaron la escuela y cómo hacemos para hacer que lo que ocurre en la escuela esté bueno? Sobre estas cuestiones hay algunas cosas que estamos trabajando bien”. Algunos puntos que viene trabajando el BID en distintos países de





la región:

- \_ Sistema de protección de trayectorias
- \_ Sistemas nominales de información
- \_ Incentivos para la profesión docente
- \_ Oportunidades de desarrollo profesional

Por otro lado, Nogueira Filho comienza su análisis con una pregunta interesante que se hicieron en Todos por la Educación en el período de transición política de Brasil entre 2018 y 2019: “si el próximo gobierno nos invita para una reunión en la transición y nos pregunta a Todos por la Educación qué hacer para transformar la educación en Brasil ¿qué diríamos? Llegamos a la conclusión de que no teníamos una buena respuesta. Podíamos decir generalidades como inversión, priorizar maestros, ampliar la carga horaria, etc. Sería suficiente para una primera reunión, pero no para una segunda reunión”.

Ese fue un punto de quiebre que impulsó la creación de “Educación Ya”, una plataforma con documentos diagnósticos, propuestas específicas, etc. Una iniciativa que, sostiene, “fue muy importante en ese momento y lo es sobre todo ahora”.

En 2017, una opción era cerrar las puertas a 4 o 5 personas del equipo y escribir un documento con ideas más específicas. “Pero optamos por un camino diferente, entendiendo que la capacidad de influencia de este documento, de esta plataforma, no será explicada a penas por su consistencia técnica, sino por su fuerza política como un instrumento”. Hicieron un trabajo más largo, de 6 meses, llamando a diferentes especialistas y organizaciones, que los ayudaron a construir el documento. “En términos del proceso, con más o menos 50 especialistas y 20 organizaciones, comenzamos con un grupo chico de 6 personas, no aleatorio, con especialistas próximos a los candidatos a presidente. Uno de cada grupo político. Así sucesivamente. El proceso de construcción fue la parte más importante de esta historia”.

Dos lecciones importantes para Educación Ya fueron:

**1 /** La experiencia de Pernambuco. Ampliación de la jornada en la secundaria para hacer viable un nuevo proyecto pedagógico. La discusión no puede ser si más horas sí o no. Más horas tienen que ser para una mejor escuela.

**2 /** La experiencia del Estado de Ceará. Es una experiencia interesante de alfabetización. La capacidad del Estado para conseguir el apoyo de todos los municipios.

Sobral, municipio de Ceará, inspiró a la escalabilidad en el Estado. Hace 20 años hicieron muchos cambios: “curricular claro, materiales pedagógicos articulados al curricular, formación de los profesores a partir de los materiales, el uso de instrumentos de variación para apoyar a los maestros, mejoras de gestión en la escuela, en la infraestructura...”. Son 60 escuelas. El alcalde de Sobral luego ganó como gobernador en Ceará.

“El desafío es la autonomía de los municipios, puesto que el gobierno no puede mandar”.





“

LOS DOCENTES  
**NO** SON EL PROBLEMA  
PERO **SÍ** LA SOLUCIÓN.

**Es un desafío sistémico**

**Olavo Nogueira Filho,**  
Director Ejecutivo  
“Todos por la Educação”





Sistematizaron la experiencia de Sobral e incentivaron a los alcaldes a tomar eso como ejemplo. La estrategia fue cambiar las reglas de distribución de los impuestos para los municipios. Cambiaron la ley en el Estado y el municipio ganaba más dinero de los impuestos, en general, si mejoraban los resultados educativos. Esto permitió que se cambiaran un poco las prioridades. Se veían obligados primero a invertir esfuerzos y recursos a educación, para conseguir más financiamiento para cualquier otra cuestión. Contraria a esta lógica, Nogueira Filho argumenta que antes, generalmente, había una tendencia a invertir siempre primero en otras cosas que sean más visibles que la educación.

Un punto muy importante es que Ceará y Pernambuco consiguieron esos resultados mucho menos por la descripción general de lo que hicieron y mucho más por cómo hicieron los cambios. Y entender esto, supone unos grados de adaptación.

“La tercera y última, y en esto nosotros [Brasil] no somos un ejemplo, y creo que es un desafío de toda América Latina, tiene que ver con la calidad de los maestros. Y digo esto no para apuntar que el problema son los maestros, pero sí para apuntar que la solución son los maestros”. Las soluciones son todas sistémicas, no hay balas de plata. Siempre son 7 u 8 iniciativas que tienen que hacerse de forma integrada. Hay mucho que se puede hacer con los maestros que tenemos hoy, pero la discusión sobre la calidad de los maestros debe ser una prioridad máxima.

### 3. Aportes desde la escuela (con la participación de directores, vicedirectores, docentes y estudiantes)

#### \_ Desde la experiencia integral: las directoras y vicedirectoras<sup>12</sup>

En el segundo encuentro de las MEDIAR II, se conversó con 1 directora y 3 vicedirectoras que compartieron sus experiencias y reflexiones sobre la educación del futuro en Argentina: Anabela, Paola, Liliana y Patricia.

¿Cuáles consideran que son las características de un buen líder educativo? ¿Qué dificultades encuentran en su rol? ¿Cómo gestionan la tensión entre lo urgente y lo importante? ¿Qué reflexión les merece dicha problemática? ¿Qué las motiva a seguir? Algunas de estas preguntas han guiado la conversación y han aportado contexto para pensar la particularidad de cada escuela.

Dadas las características de su función educativa, han realizado algunas propuestas concretas a las que subyace un gran valor y conocimiento sobre el complejo mundo de la gestión de las demandas externas, las demandas internas, sus aprendizajes e ideales, las condiciones reales que delimitan lo posible y lo que efectivamente sucede.

Sus respuestas a la pregunta sobre la tensión entre lo urgente y lo importante aportan una



<sup>12</sup> Anabella González Directora de primaria Colegio Madre Teresa en San Fernando / Liliana Romero Directora de El Telar, bachillerato para jóvenes y adultos en Bancalari, Don Torcuato / Paola Ballán Vicedirectora en nivel primario del Colegio Carmen en Olivos / Patricia Cucurullo Vicedirectora Colegio Dante Alighieri



mirada interesante sobre el tipo de medidas que facilitaría su tarea específica. Pero no solo eso, también se vinculan a la necesidad de poder trabajar con otra oxigenación, algo que registraron las madres sobre la tarea docente en la primera mesa de diálogo y que luego retomaron los expertos. Una propuesta política transversal a esta problemática, que también se retomará especialmente en la cuarta mesa de diálogo sobre la mirada de los académicos, es la ampliación de la jornada escolar.

Para dar luz a esta problemática, Patricia trae una frase de Roscoe Miller que cita Eisenhower, Rector de la Universidad de Northwestern (1954), en una asamblea: “tengo dos tipos de problemas, los urgentes y los importantes. Los urgentes nunca son importantes y los importantes, rara vez son urgentes”.

La urgencia está asociada al tiempo, algo que no puede esperar. Las tareas “urgentes” requieren atención rápida e inmediata. Situaciones que se presentan inesperadamente y hay que resolverlas con urgencia. Las tareas “importantes” son las que aportan valor a lo escolar, aspectos pedagógicos y didácticos, fortalecimiento en los procesos de enseñanza -aprendizaje, equidad, calidad educativa, la formación docente, el trabajo docente valorado y reconocido, la investigación educativa, etc. Cada uno de estos componentes importantes está estrechamente relacionados y tienden a posponerse por lo urgente.

En este sentido, Anabela considera que a su gestión “la sostiene la dimensión comunitaria y pedagógica (...) dos de las patas fundamentales de mi mesa”. Sin embargo, la naturaleza prescriptiva de lo urgente muchas veces vulnera instancias de reflexión docente, de desarrollo de la dimensión pedagógica-didáctica y todo lo que tenga que ver con reunirse a pensar.

A continuación, presentamos una lista de las propuestas que salieron de las conversaciones:

### **1 /** Gestión curricular situada:

Buena parte de las reflexiones tuvieron, como patrón común, el desacuerdo con “esta carrera por impartirnos secuencias didácticas obligatorias que llegan a destiempo. Hay que confiar en lo que se hace al interior de las escuelas y al interior de las aulas” (Anabela).

### **2 /** Recursos materiales:

En esta línea, las directoras sostuvieron que no puede dejar de ser una prioridad en la agenda pública que estén los recursos que se precisan. Puntualmente, resaltaron que “cada organismo tiene su responsabilidad y no se puede dejar pasar. Desde el área de salud, de desarrollo social, etc.” (Paola).

### **3 /** Políticas de contención:

Paola, identifica que una de las dificultades que más preocupan a los directivos tiene que ver con problemáticas familiares y sociales que escapan a la escuela, muchas veces ligadas a la falta de recursos de las familias para poder dar una buena respuesta. “No tenemos un Estado





que responda frente a estas necesidades que se presentan: tratamiento psicopedagógico, psicológico, fonoaudiológico. Pensamos y planificamos de acuerdo con las necesidades, pero algunos precisan necesariamente un tratamiento externo”. Sobre esta cuestión, Liliana sentencia que “la escuela no puede trabajar hacia adentro, la educación tiene que trabajar hacia afuera”.

Por otro lado, Paola sostiene que hay chicos que precisan un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) y no tienen suficientes aportes de cómo acompañar. Esta cuestión la liga a formación docente continua.

#### **4 /** Capacitación docente continua gratuita: la importancia de repensar la capacitación docente continua.

Una propuesta que se desprende de la mesa de diálogo es la de brindar capacitaciones a todo el equipo junto (no solo a los docentes) que estén pensadas ad hoc el presente que vive esa escuela.

#### **5 /** La Educación Permanente para Jóvenes y Adultos:

Un aporte muy interesante para pensar la educación para jóvenes y adultos es el de Liliana. Ella sostiene que “tiene que existir una escuela con una formación real y sistemática. Se han cerrado muchos bachilleratos de jóvenes y adultos”. Además, identifica “un vacío” en chicos de entre 15 y 18 años que “quedan desfasados del año al que deberían ir”, no consideran que volver a la escuela obligatoria sea una posibilidad, tal como está pensada para esas edades, pero no pueden ingresar a la educación para jóvenes y adultos porque es a partir de los 18 años.

Por otro lado, relata una experiencia en su escuela que, quizás, comprenda aprendizajes para pensar propuestas más efectivas: “si nos podemos empezar a plantear la importancia de borrar los límites y las paredes e insertarnos socialmente, creo que la escuela va a tener otro resultado, los jóvenes y adultos van a sentir que tienen un lugar”. En su escuela hay dos delegados por cursos, elegidos por ellos, dos docentes y alguien del equipo directivo.

Se hacen reuniones cada 3 semanas donde trabajamos acuerdos de convivencia, cuadernillos de cada materia y todos tenemos un material propio. El grupo de delegados trae los problemas de cada curso y se ve cómo resolverlos. Todos se comprometen a que haya al menos 3 encuentros al año, se pone a tono de qué material se enviará, etc.

Otras propuestas que se han enunciado, pero no se han desarrollado en profundidad son: Revisión curricular de la carrera docente en saberes, competencias y habilidades del Siglo XXI. Propuestas de alfabetización.

A modo de síntesis, Patricia declara la necesidad de pensar un modelo educativo a largo plazo que priorice la educación formal e informal inclusiva, de equidad y calidad centrada la alfabetización indispensable para comprender la sociedad en la que están insertos, la tecnología, articulada con el mundo del trabajo, pero capaz de imaginar universos nuevos.





“Pensar que el acceso a la escolaridad para muchos niños/as significa la oportunidad para ser partícipes activos de una cultura letrada, alfabetizadora. Sin embargo, para otros implica fracaso escolar, deserción. Ese es el desafío, achicar la brecha. Considero que el potencial humano está, aún a pesar de la crisis que nos envuelve. Depende de un acuerdo amplio, concreto y urgente”.

### **\_ Desde la agudeza y realidad del ejercicio diario docente<sup>13</sup>**

La voz de los docentes se escucha hoy desde lugares físicos y simbólicos complejos; desde un aula con paredes húmedas o apuntando una suerte de planificación de clase a las corridas debido a la altísima rotación. Situación que caracteriza la situación actual. Es común escuchar discusiones sobre la vocación docente y menos frecuente sobre algunas cuestiones que fagocitan esa vocación, tales como la realidad de una profesión devaluada, golpeada por las exigencias externas, que necesita una formación coherente y una remuneración acorde al enorme esfuerzo diario.

En el cuarto encuentro de las MEDIAR II, se conversó con 4 docentes de 4 jurisdicciones: María Inés (Santa Fe), Candelaria (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), Luis (Provincia de Buenos Aires) y Roberto (Entre Ríos).

El intercambio comenzó con una breve presentación en la que se destacó, desde un comienzo y de forma unívoca, la escuela como un lugar imprescindible para la convivencia ciudadana; no solo como una consigna ideal, sino como una función que hoy cumplen muchas instituciones educativas y que merece ser puesta en valor. En palabras de Candelaria, la escuela es “la primera pequeña sociedad” y buena parte de las interacciones de la vida adulta dependerán de lo que allí suceda. Es por esto por lo que se repite con insistencia una dimensión que no siempre forma parte del debate público: “la escucha, la palabra, la circulación de la palabra con respeto” (María Inés).

En los espacios quincenales que coordina María Inés, se trabajan problemáticas que “a veces son tabú en las casas”, tales como qué es ser adolescente, la Educación Sexual Integral, el rol de las redes sociales, el bullying, el grooming, la alimentación, la imagen corporal, los Trastornos de la Conducta Alimentaria, el amor romántico, entre muchos otros.

No obstante, los docentes también expresaron preocupaciones por la cantidad excesiva de tareas de asistencia, con frecuencia invisibilizada, que limita las posibilidades de ocupar tiempo en el desarrollo de conocimientos y habilidades disciplinares. Esta sobrecarga muchas veces se explica por el declive de otros espacios de la sociedad que deberían garantizar cierto bienestar y que conducen a distintos obstáculos tales como la inasistencia, la violencia, los problemas de consumo, etc. En este sentido, María Inés sostiene que “la escuela está corrida de lugar”, termina el horario escolar y permanecen en la escuela, muchas veces no tienen a dónde ir. Otro ejemplo muy figurativo que trae a colación es que tienen, por diversos motivos, grupos de Whatsapp con los padres, donde muchas veces se ve con claridad que dependen de la



**13 Roberto Reartes** de la provincia de Entre Ríos / **Luis Noriega** de la provincia de Buenos Aires / **Candelaria Domínguez** de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / **María Inés Waltos** de la provincia de Santa Fe



“

**Algo más que básico es que los NNA tengan las necesidades básicas, por ejemplo de alimentarse, algo que está mejor cubierto en primaria y casi nunca en secundaria (no hay comedor): pretender un mejor aprendizaje para un chico que tiene hambre es imposible**

•

**Roberto Reartes, docente.**



escuela para alimentar a sus hijos, “incluso cuando no hay clases, preguntan si la escuela va a estar abierta para comer”.

Por esta razón, Roberto argumenta que son necesarias medidas que ayuden a hacer frente a las situaciones de conflictividad. Considera fundamental “redefinir el rol de la institución ‘escuela’. ¿Qué pretende la sociedad de la escuela? Porque le deriva y le asigna funciones para las que no está preparada y para las que no le aporta los recursos”. Más aún se pregunta por lo que puede desear un estudiante que tiene otras urgencias: “¿Qué es lo que quiere el alumno? (...) pretender un mejor aprendizaje para un chico que tiene hambre es difícil”. Asimismo, es necesario pensar políticas orientadas a valorar la tarea docente. Apostar a la educación implica hacerse la pregunta de “quién cuida al que cuida” (María Inés).

En otro orden de cosas, Candelaria identifica un desafío en cuanto al diseño curricular de las gestiones nacionales que, según afirma, “no se la juegan” por un modelo de alfabetización que sirva. “No muestran cómo enseñar a leer y escribir de verdad”. Sobre esta cuestión, es posible preguntarse si el diseño curricular constituye el espacio propicio para dirimir las discusiones sobre los métodos. Con relativa independencia de ello, pareciera estar claro que existen interrogantes legítimos sobre el equilibrio entre la generalidad de las propuestas nacionales, necesaria frente a la pluralidad de voces en las jurisdicciones, y la urgencia de una definición nacional que cobre fuerza en el contexto de los poderes que se le confieren a la Secretaría de Educación de la Nación.

Más adelante se retomará esta problemática que pareciera estar vinculada a muchas otras que han surgido en la conversación. En esta línea, Luis recupera la importancia de incluir a los chicos en el futuro y el trabajo, dado que “las empresas están pidiendo que la escuela secundaria enseñe a leer y escribir” y ejemplifica lo lejos que se puede estar de las metas básicas con el caso de la Universidad Nacional del Sur, donde “el 88% de los alumnos que ingresan carecen de comprensión lectora”. Asimismo, argumenta que es preciso tomar conciencia de que “puede hacerse muchísimo sin necesidad de la última tecnología o los mejores equipos (...) Al menos una dimensión importante de la exploración”.

## REDFED

Por otra parte, se conversó con 7 docentes que forman parte de la Red Federal de Docentes Argentinos (RedFed): Alejandro, Selva, Paula, Silvia, Vilma, Marcela y Roberto. La RedFed surgió como consecuencia de un proyecto piloto en plena pandemia. Ese proyecto fue denominado “acompañamiento” y fue realizado con 13 escuelas del impenetrable chaqueño. A partir del 2021, sea abrió a todos aquellos docentes que quisieran ser parte. Hoy está conformada por casi 2500 docentes de todas las jurisdicciones del país. Es un espacio de pertenencia para intercambiar entre pares y aprender de grandes referentes que Educar 2050 puede convocar en encuentros gratuitos para todos los que quieran participar.

En el diálogo que compete a este texto surgieron distintas reflexiones en torno a la idea de lograr escuelas donde la diversidad sea moneda corriente, donde se forme en valores, donde se





estímule la curiosidad. De algún modo, los docentes han realizado todo un paquete de propuestas orientado a favorecer que los estudiantes, a fin de cuentas, puedan “ejercer la ciudadanía”. Una noción de ciudadanía que va desde la relevancia de la curiosidad y el sentido de sus aprendizajes, hasta la formación en valores y la conexión con el mundo laboral. Sin embargo, los docentes identifican algunas dificultades para contribuir a que los alumnos puedan formar un pensamiento propio, aprendan a convivir con otros y tengan los conocimientos y habilidades necesarias para insertarse en el mundo laboral, en un contexto actual que arroja algunos resultados de aprendizaje alarmantes. Las últimas pruebas Aprender de 2022, evaluación que realiza el Ministerio de Educación de la Nación a estudiantes de quinto y sexto año, indican que un 43% de los alumnos no tienen las capacidades mínimas en lengua y un 82% en matemática<sup>14</sup>.

Los docentes describieron una serie de esfuerzos para construir con los estudiantes, sujetos de derecho, los distintos conocimientos escolares. Asimismo, argumentan la importancia de formar, además de en conocimientos, en la duda; alumnos curiosos que, como indica Roberto, “cuestionen qué es información, que descubran y vean que no todo es cierto y que las verdades a veces son a medias y van a depender de las intenciones con las que se diga”. Empero, no siempre se sienten con la confianza, las habilidades, el tiempo y el reconocimiento necesarios para lograr revertir algunos resultados desalentadores.

Las dos propuestas que más se sostuvieron a lo largo de la mesa y se derivan de lo conversado son: propuestas de formación docente y propuestas de capacitación docente. No obstante, algo que los docentes demandan son políticas pensadas para facilitarles aquello que ya saben hacer y que, por motivos vinculados a la sobrecarga, a veces no pueden. En este sentido, una de las preocupaciones más insistentes que se derivan del encuentro es la falta de una respuesta efectiva al problema de los “docentes taxi” y la falta de propuestas con el objetivo de valorizar y jerarquizar la profesión docente.

En concordancia con ello, Roberto describe que: los docentes taxi principalmente el nivel secundario, no trabajamos por áreas, tenemos materia o espacios curriculares, asignaturas y vamos de una escuela a otra, entonces eso hace que de tengamos aulas numerosas y que no podamos brindarles de manera personalizada esa enseñanza como se merecen, realmente como la necesita pero que es imposible llevar a la práctica con los tiempos y con los recursos con los que contamos.

Otra problemática vinculada también a la sobrecarga, que salió prácticamente en todas las mesas de diálogo, es lo que Paula vislumbra con una pregunta muy ilustrativa: “no podemos ser escuela, ser asistencia social, ser policía, ser hospital, o sea, ¿cuál es la función específica?”.

## **\_ La mirada de los protagonistas: los estudiantes<sup>15</sup>**

Conocer la mirada de los estudiantes trae aparejada la intención de propiciar su derecho a participar y expresarse en asuntos que, no solo les conciernen, sino de los que son



<sup>14</sup>

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-conocieron-los-resultados-de-la-prueba-aprender-censal-2022-estudiantes-secundarios>

<sup>15</sup> **Fabrizio Vázquez y Jazmín Lucero; Tadeo Bonachea y Melina Fragoza** de las provincias de Mendoza y Chubut, respectivamente.



protagonistas, tal como se establece en la Convención de los Derechos del Niño y en las leyes nacionales.

En el quinto encuentro de las MEDIAR II, se conversó con ellos para conocer sus inquietudes y sus propuestas. Por un lado, participaron de la reunión Jazmín (17 años, 5to año) y Fabricio (17 años, 5to año) de la escuela Libertador Simón Bolívar de Mendoza y, por otro lado, Melina (14 años, 3er año) y Tadeo (17 años, 6to año), de la Escuela Agro-técnica N°733 de Chubut.

Los alumnos reconocen en la escuela un espacio valioso de formación. Por ejemplo, Fabricio declara: “todo lo que soy se lo debo a la escuela, me formó durante muchos años. Me genera mucha emoción, porque este año me tengo que ir de la escuela. Es muy dinámica, se trabaja de una manera linda, por proyectos, preocupados por el otro y por lo que pasa dentro del establecimiento”.

Una de las primeras propuestas que surgió fue la de dar opciones de evaluación formativa que faciliten a los jóvenes encontrar una forma cómoda de expresar lo que aprendieron, con distintas interacciones, y en vistas de mejorar otras formas de expresión. Jazmín argumenta que hay chicos muy inteligentes, pero no se sienten cómodos escribiendo. En la misma línea, Fabricio considera que, en su escuela, “debería haber menos exámenes escritos y más orales, para mejorar la oratoria”. A modo de ejemplo, comenta que allí “se arrancó un taller de debate, con simulaciones de la ONU, y creo que eso podría promover que todos nos expresemos mejor y discutamos mejor nuestras ideas”.

Por otro lado, argumenta que la escuela y los conocimientos deberían ser más dinámicos. Esa dinámica a la que hace referencia pareciera estar vinculada a la importancia de brindar “acompañamiento para enfrentarnos a la carrera que queremos seguir”. De acuerdo con esto, Jazmín sostiene que “estaría bueno que se agreguen materias específicas, vinculadas a las carreras universitarias. Que tengan más en cuenta qué carrera quiere seguir el alumno, para darle actividades específicas”.

Un patrón común dentro de la conversación fue la preocupación de los alumnos por los criterios de justicia en su paso por la escuela. De algún modo, esta inquietud podría interpretarse como un reflejo de las dificultades para otorgarle sentido social a la experiencia educativa. El proceso de desarrollo de un proyecto personal es también un proceso de comprensión, y posicionamiento, sobre el lugar que merece el semejante.

En este sentido, Tadeo expresó su preocupación por la prioridad a alumnos que, por diversos motivos, no están tan interesados en lo que ofrece la escuela, en detrimento de “aquellos que se esfuerzan”. Un ejemplo concreto fue su desacuerdo con el ingreso por sorteo que se implementa en su escuela. Frente a su preferencia por un modelo de acceso con evaluaciones. En concordancia, Melina concluyó que no se puede “obligar a alguien que no tiene ganas”.

Algunas de las alternativas que fueron surgiendo se orientaron a indagar por qué no les





interesa la escuela. En relación con el caso particular de las escuelas técnicas, dado que Tadeo y Melina asisten a una, fue la idea de ofrecer distintos espacios para aquellos que no están interesados en prácticas tan específicas y hoy no tienen otra alternativa.

Resulta sensato conjeturar que los estudiantes que van a la escuela técnica evidenciaron menores problemas para reconocer un posible camino de formación profesional. Por ejemplo, Tadeo manifestó: “pienso estudiar veterinaria (...) Mi familia siempre tuvo campo y estuve en contacto con animales. A medida que tomé conciencia de mis decisiones, miraba a uno de mis profesores y me transmitió su vocación. Yo decía: quiero ser como él, ¿por qué no? Pienso ir a la misma universidad que fue él”. Sin embargo, fueron claros respecto de cómo el modelo de enseñanza de su escuela podría expulsar a aquellos que no se hallen en la especificidad de esos conocimientos.

Por otro lado, Fabricio y Jazmín valoraron la enseñanza por proyectos de su escuela. En este sentido, Jazmín sostiene que: “normalmente los proyectos son muy interactivos y a fin de año terminamos sintiendo que aprendimos mucho. En general, fui protagonista de mi aprendizaje durante toda mi escolaridad. En la institución se le pone bastantes ganas a enseñar los temas, de forma didáctica y dinámica”.

#### 4. Aportes desde las madres y padres

##### \_ Desde la experiencia de madres<sup>16</sup>

El diálogo con las familias es quizás uno de los métodos por excelencia para entender cómo impacta la trayectoria escolar en la vida personal de los alumnos. Algo parecido sucede en el diálogo con los estudiantes, claro está. Sin embargo, las madres y los padres pueden aportar una alter-visión, con otra distancia de lo que implica el aprendizaje a lo largo de la vida.

Durante la primera mesa de diálogo se ha conversado con cuatro madres: Susana, Patricia, Miriam y Malena. Todas ellas han tenido experiencias sumamente diversas en relación con la trayectoria escolar de sus hijos, en sus respectivos contextos y al interior de sus familias, y, aun así, coincidentes en otros tantos aspectos. Se realizaron distintas preguntas destinadas a comprender cómo ven la escuela: ¿cómo la definirían? ¿Qué rescatan del paso de sus hijos por las escuelas? ¿Cómo creen que la definirían ellos? ¿Qué oportunidades consideran que les ofreció? ¿Qué aspectos podrían ayudar a mejorarlas?

En esta sección se destacan algunas de las ideas y vivencias que se han repetido, así como también algunos conceptos particulares que pueden ayudar a delinear una propuesta para el futuro de la educación en Argentina. Más específicamente, se recuperan aquí sus reflexiones en torno a qué necesita y cómo debería ser la escuela del futuro.

Un punto en común en todos los casos ha sido la escuela como espacio de escucha, la contención, la socialización y la articulación de los aprendizajes con un proyecto laboral, en



<sup>16</sup> Susy Carballo, Patricia Sánchez, Mirian Velázquez y Malena Lanza.



“

**Pensar que el acceso a la escolaridad para muchos niños/as significa la oportunidad para ser partícipes activos de una cultura letrada, alfabetizadora. Sin embargo, para otros implica fracaso escolar, deserción. Ese es el desafío, achicar la brecha.**

**Patricia Cucurullo, vicedirectora.**



particular, y de vida, en general. Otro de los conceptos que luego se repetirán y retomarán en distintas secciones de este documento es la puesta en valor del tiempo. Para Patricia “la escuela fundamentalmente necesita tiempo (...) A mí me encanta el estudio, soy enfermera. En mi casa estudiar era la base de todo. He tratado de que pase eso con mis hijos y tengan tiempo, porque yo no lo tuve. Yo no dispongo del tiempo...”.

En cuanto al primer punto, Malena inicia declarando que: “en ambos colegios compartimos una relación muy cercana entre las familias, estamos todos comunicados y atentos a resolver cualquier inconveniente. Esta cercanía entre familias repercute en la relación entre compañeros, haciendo más sencilla la resolución de conflictos (...) Los grupos de compañeros de mis hijos, a pesar de las diferencias que pueden tener, son buenos grupos y son muy unidos al momento de llevar algún reclamo a las autoridades”.

En la misma línea, Patricia dice: “considero que la escuela a la que van es buena. Hay algún que otro maestro que no me parece que cumpla la función que debería, pero me pasó también en el primario. Mi hijo, el más grande, sufrió bullying 3 años. La única respuesta que daban es que los chicos vienen así de la casa”. En ese sentido, reconoce la complejidad que supone ayudar a 30 alumnos. Aun así, argumenta que “el maestro tiene que saber identificar a cada uno (...) Algunos deciden quedarse con los que más saben, ¿y qué le queda al resto?”. En torno a los aprendizajes, todas las madres evidenciaron un discurso sobre la singularidad y sobre asumir el desafío que implica intentar motivar en un contexto en el que es difícil dar sentido a los contenidos curriculares. En este sentido, sostiene que “enseñar bien, no es solo dar buenas explicaciones a los que mejor entienden”. Asimismo, hace una reflexión sobre el resultadismo: “a mí no me interesa su 10, me interesa que aprendan”.

Susana advierte que, tanto en su propia experiencia como con tres de sus seis hijos, la escuela ha encontrado cierta dificultad a la hora de articular el significado de los contenidos y la promesa de un proyecto de vida. En esta línea, argumenta que, si bien su hija no terminó la escuela, sabe que ella “va a querer que sus hijos lo hagan (...) Uno dice: quiero que mi hijo sea lo que yo no fui”. A propósito de ello, Myriam dice que le “inquieta” que sus hijos: “no sepan aprovechar todas las oportunidades que les dan para que puedan continuar, los chicos no pueden visualizar esas posibilidades”. Cuando se le preguntó a Malena si consideraba que sus hijos aprendían en la escuela, contestó: “¡claro que aprenden! Más allá de las habilidades en cálculo y lectoescritura, en la escuela adquieren habilidades sociales, pensamiento crítico, resolver problemas, entre otras cosas. Aunque también es cierto que la escuela enseña un montón de conocimientos obsoletos”.

Myriam ve que la escuela ha perdido cierta llegada. “Antes nos exigían un montón y seguro se perdían ciertas cosas, pero siento que deberían exigir un poco más, quizás con cierto ‘cariño’, no sé si es la palabra”. Podríamos intuir que esa noción, exigir con cariño, es también la formulación de un criterio, es decir, lograr reglas que supongan una autoridad fundada en los acuerdos establecidos con los mismos estudiantes y así alcanzar también una presión positiva (Fullan, 2011). Algo que se ve cristalizado en el ejemplo que trae a colación sobre el uso del





celular: “mis hijos dicen ´el profesor me faltó el respeto porque me dijo que si no guardaba el celular me lo sacaba´ (...) vos le estás faltando el respeto”. Es posible inferir que algo de esto tiene que ver con enmarcar el adentro y el afuera: ¿qué debe suceder adentro de la escuela? ¿Cómo hay que actuar cuando eso no pasa?

Patricia destaca la importancia de la sociabilización, como un espacio de intercambio con la alteridad. Algo que resulta interesante es su mirada del dialogo como una alternativa a la prohibición. En este sentido, sostiene que la escuela “los hace más sociables también. Parte de aprender también es poder socializar con el otro. Socializar es que aprendan a convivir con diferentes personas, con diferentes problemas, pero que no lo repitan, que lo tomen como experiencia”. Tanto Patricia como Susana advierten que la escuela ha acertado, en contadas ocasiones, en enmarcar y regular problemáticas que, para comprenderlas y hacerlas asequibles, deben ser escuchadas y no canceladas.

En torno a la contención, Myriam ve una posibilidad en las becas PROGRESAR, a las que califica como un “estímulo necesario”, si bien sostiene que los criterios de asignación pueden llegar a volverse injustos. Ella visualiza que, en ocasiones, las becas “no se otorgan porque los padres trabajan en blanco”.

En este sentido, y con relativa independencia del caso puntual de las becas PROGRESAR, plantea una pregunta interesante sobre cómo mantener una política con criterios de justicia lo suficientemente amplios como para lograr un doble desafío (a veces en tensión): crear condiciones para aquellos más desaventajados, sin invertir la relación de oportunidades con aquellos que también están en situación de vulnerabilidad, pero que por algún motivo no se los considera idóneos para beneficiarse de la medida; en una realidad de recursos limitados.

Cuando se le preguntó a Malena por los temas que deberían estar en la agenda educativa de los próximos años, fue clara y concisa; sostuvo una lista de temas que, a su parecer, no pueden estar fuera de agenda:

1. Presupuesto
2. Mejora de condiciones laborales
3. Salarios docentes
4. Articulación entre niveles educativos
5. Formación docente continua
6. Inclusión educativa

Por último, trae una cuestión fundamental que forma parte de la realidad de muchas escuelas. “Un tema que me preocupa y habría que analizar, que es la cantidad de denuncias de abuso sexual en los colegios. Conozco de cerca casos que han llegado a la condena del abusador, pero queda como un hecho policial y no se investiga hacia adentro de la institución para determinar si hubo alguna pauta de alerta, por ejemplo, cómo continúa la relación docente alumno extramuros, especialmente en la escuela secundaria, y cuál es la responsabilidad de la institución en esa relación. Por lo que se hace estrictamente necesaria la Educación Sexual





Integral (ESI) en todos los niveles”.

## \_ Padres Organizados<sup>17</sup>

En el séptimo encuentro de las MEDIAR II, se conversó con María José Navajas y Paula Insani de Padres Organizados. La red nace en el contexto de la pandemia y hoy en día está presente en 21 distritos del país, lo cual permite tener una comunicación y acercamiento a distintos grupos con una agenda local autónoma y, a su vez, mantener una agenda federal común; bajo el principio regente de la argumentación basada en evidencias y el respeto.

Una de las riquezas de Padres Organizados radica en la posibilidad de contrastar y profundizar ideas e intereses con otros padres, de forma tal que trasciendan la superficialidad de un diagnóstico, para dar continuidad a una participación política interesante, en un complejo entramado de variables y causas. Otra práctica muy fructífera, vinculada a la anterior, es el intercambio con padres de jurisdicciones distintas a la propia. Su fuerte, según declaran, son las redes sociales que les permiten expandirse y otorgar capilaridad con los participantes que no están en los grupos de coordinación.

En Padres Organizados trabajaron y presentaron algunas ideas que, según consideran, deberían ser principios rectores de un plan educativo futuro que debería contemplar el nuevo gobierno. Sobre ese proceso de construcción, Paula sostiene que un punto de partida fue entender que no son especialistas en educación y que, por lo tanto, su función principal no es hacer propuestas, sino plantear qué les parecía mal y bien de lo que se hacía, “acompañar lo que estaba bien y batallar por lo que estaba mal”. Sin embargo, también consideraron que estaban en condiciones de influir en el debate público. “Lo que nosotros sostenemos no es una biblia, es una propuesta (...) Empezamos a plantearlo en el grupo de coordinación federal, donde hay un representante de cada uno de los distritos, a ver qué veía cada quién. A partir de ahí hicimos un refinamiento con una lista de aproximadamente 12 puntos. Como queríamos presentarlo en el congreso de la Siglo XXI, acordamos que había que recortarlo y así es que llegamos a los 7 puntos”. Una vez definidos estos puntos, se asesoraron con varios profesionales de la educación como para darle cierta validación y los presentaron.

A continuación, se sintetiza lo conversado sobre esos puntos:

### **1 / Declaración de la educación como servicio esencial.**

A partir de contemplar los antecedentes en la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN), que se opuso por razones ligadas al derecho laboral y a convenios internacionales, Manuel Álvarez y en relación con su implicancia de implementación de servicios de guardia, sostuvieron que su intención primordial no es “dar un manual de instrucciones de cómo se debe aplicar”, sino, en principio, lograr que se cumpla el calendario de 180 días de clase de la Ley de Educación Nacional. “Sabemos de provincias que terminan la secundaria con la mitad de las clases que deberían haber cursado. Si bien esto se asocia al tema huelga docente, no es la única causa que bloquea el cumplimiento de ese calendario. Desde problemas de



<sup>17</sup> María José Navajas y Paula Insani.



“

**ES FUNDAMENTAL EL  
COMPROMISO  
COTIDIANO DE LOS  
PADRES PARA QUE  
LOS CHICOS VAYAN  
A LA ESCUELA, Y  
ESPECIALMENTE  
ENTIENDAN QUÉ ES  
EL DERECHO A LA  
EDUCACIÓN PARA  
QUE APRENDAN A  
DEFENDERLO**

•

**Padres organizados.**



infraestructura, ausentismo docente, vacaciones que no se cubren a tiempo, familias que han relajado con cumplir que se vaya a clases de lunes a viernes, etc”.

En este sentido, detrás del pedido de declaración de la educación como servicio esencial, también se aboga por que los padres estén acompañando a sus hijos y no que estén tercerizando su obligación, depositando los hijos en la escuela sin acompañarlos. Este elemento de responsabilización estuvo presente en la conversación.

## **2 / Promover la profesionalización y la formación docente.**

“Estamos muy convencidos del rol transformador que tiene el docente (...) es talento humano formando el talento humano. Hoy un docente puede tocar y transformar la vida de cada uno de sus estudiantes a través del saber”. Es por este motivo que argumentan que es prioritario lograr que los mejores docentes estén frente al aula.

Sobre este inciso, reflexionaron sobre los estímulos y las condiciones de trabajo necesarias para conseguir a los mejores docentes. En este sentido, Manuel Álvarez Trongé les compartió su visión de que “Argentina está llena de declaraciones de la educación como la llave del futuro, pero los salarios docentes y las condiciones de trabajo están muy abajo. Esto está causando falta de docentes en jurisdicciones del país, está empezando a suceder que los institutos de formación no tienen la cantidad apropiada, etc. Esto es, en parte, resultado de que la profesión está bastardeada”.

Navajas argumenta que “el tema salarial es parte de la ecuación, pero no es lo único”. Por otro lado, Paula “hay un ida y vuelta con el prestigio docente en el que ellos deben hacerse cargo de dónde nace ese desprestigio”, puesto que, según considera, hay docentes que, por ejemplo, se aprovecharon de la situación de la pandemia. No obstante, reconocen que también sucede que, por ineficiencias administrativas, muchos docentes son diezmados.

## **3 / Universalizar la sala de 4 y 5 años, pero sobre todo avanzar con la de 3, para reducir el “efecto cuna”. Es decir, que donde naciste no determine tu desarrollo educativo.**

Sobre este inciso expresaron su preocupación sobre los efectos de pensar la alfabetización desde primer grado, lo cual genera consecuencias casi irreversibles. En este sentido, advierte que “en nivel inicial se puede implementar precursores educativos que permiten que el chico aprenda a leer y escribir”.

## **4 / Modernización de las áreas de gestión educativa y sistemas de información.**

“Es muy poco lo que se hace para medir el impacto de las políticas educativas. Hoy existen las herramientas tecnológicas y favorecer la sistematización, gestión y control. Hay que poner más energía en utilizar la tecnología para monitorear y evaluar y generar procesos de mejora continua”. Sobre este inciso, Álvarez Trongé les comenta que existe un pedido por una autonomía del instituto que haga la información educativa.





### **5 / Cumplir la Ley de Financiamiento Educativo.**

“Faltan muchas aulas en nuestro país y hay que poner el foco en pensar en un plan específico para adaptar la infraestructura. Mucho del presupuesto educativo no sabemos bien a dónde va y consideramos que hay que transparentar la inversión en educación”.

### **6 / Procurar medidas adecuadas para una escuela segura.**

“Deben existir políticas expresas de combate a la violencia, al bullying, a la discriminación y una infraestructura segura. Tenemos casos en los que explotó una estufa, lo mismo con una escuela”.

### **7 / Fortalecer el rol social de la escuela.**

“Consideramos que hay una territorialidad y deben construirse redes de políticas públicas y hacer un abordaje integral. Un ejemplo concreto es: la semana pasada hubo en la provincia para abordar problemáticas de salud mental y en ningún momento le plantearon a los docentes cuál es la red de intervención con la que cuentan. Muchas veces no hay red para que el docente sepa a donde pedir ayuda”.

¿Qué consideran que se les puede pedir a las familias?

Para ellos es condición necesaria, pero no suficiente, el compromiso cotidiano de respaldar que vayan a la escuela. Poner la escuela en el lugar que merece y para eso involucrarse y acompañar, ser respetuosos cuando haya discrepancias. También reclamar que el debate educativo esté en agenda pública. No solo como un slogan, sino como una realidad de gestión.

Otro punto que salió es cómo la forma puede ser contenido e influye en la recepción de los mensajes: “la escuela no es el enemigo (...) No podemos estar gritándonos todo el tiempo, porque nuestros hijos aprenden a tratar la autoridad a los gritos y eso tampoco es bueno” (Navajas).

La pregunta final que se realizó es sobre la propuesta de cambiar la financiación de la oferta, por la financiación de la demanda. ¿Qué opinan de esta idea de darles un cheque a los padres? “No creo que haya que tener respuestas viscerales, hay que volver a datos e información. Ahí Navajas puede aportar porque tiene un recorrido al respecto, hasta donde yo entiendo, en los países tan desiguales como argentina no ha funcionado. No ha generado ni ahorros ni mejores resultados. ¿Qué buscamos con el voucher educativo? La información que tenemos es que no ha generado buen impacto. “Hay una mirada muy de grandes ciudades y muchas veces no corresponden a lo que pasa en las provincias. Muchas veces hay una sobredemanda de una pequeña oferta educativa y pensar que una transacción comercial es perfecta sin inputs externos en un contexto en el que faltan aulas resulta insuficiente” (Insani).

Navajas: no está claro cuál es el diagnóstico que hacen desde la plataforma que proponen los vouchers. No encontramos países similares al nuestro en los que eso haya funcionado. Los ejemplos suelen ser países con un contexto social totalmente diferente.





## 5. Aportes desde la Sociedad Civil

### \_ Propuesta del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)<sup>18</sup>

Desde el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) adherimos a todas las propuestas que tiendan a:

Mantener o aumentar la adjudicación del 6% del PBI a la inversión educativa, tal como lo establecen la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/2005 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006.

- \_ Mejorar los salarios docentes.
- \_ Mejorar la infraestructura y conectividad de las instituciones educativas, especialmente de aquellas que atienden a las poblaciones más vulnerables.
- \_ Fortalecer las políticas de inclusión educativa.
- \_ Fortalecer el acompañamiento a la salud mental de educadores y estudiantes, especialmente en el contexto de la post-pandemia.

Dados los fundamentos de la Ley de Educación Nacional que plantean la necesidad de brindar desde el sistema educativo mayores oportunidades para “fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” y, al mismo tiempo, profundizar el ejercicio de la ciudadanía crítica y comprometida frente a los desafíos del escenario contemporáneo; se hace imprescindible avanzar en una transformación de los modelos pedagógicos que otorgue nuevos sentidos a los aprendizajes escolares. En la misma perspectiva, el reciente documento de la UNESCO (2022), *Reimagining The Future of Education*, enfatiza en la necesidad de repensar y transformar los enfoques pedagógicos tradicionales para adaptarse a los desafíos del siglo XXI.

Desde hace décadas, muchas escuelas argentinas desarrollan experiencias educativas solidarias o de aprendizaje-servicio que, entramadas en la vida de las comunidades, buscan promover aprendizajes genuinos a través de la atención y resolución de problemáticas, en muchas ocasiones de alta complejidad. En ellas, los y las estudiantes desarrollan habilidades y competencias disciplinares, cognitivas, emocionales y cívicas que los proyectan como ciudadanos participativos y comprometidos con la realidad social.

Desarrollar proyectos solidarios supone alteraciones en los modelos de enseñanza clásicos y el diseño de espacios curriculares disciplinares e interdisciplinares flexibles que posibiliten la integración de saberes a través de prácticas que tienen lugar dentro y fuera de la escuela y en las que los estudiantes puedan enriquecer los saberes escolares en contacto con las comunidades, explorar alternativas, tomar decisiones y producir “conocimiento con incidencia y relevancia comunitaria”, tal como plantea la Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación en su documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de



**18 Centro de aprendizaje de servicio solidario (CLAYSS)** es una organización sin fines de lucro que acompaña a estudiantes, educadores y organizaciones comunitarias que desarrollan o quieren implementar proyectos de aprendizaje-servicio solidario (AYSS). Fundado en el año 2002 en Argentina, el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, cuenta hoy con una red de colaboradores en toda América Latina, y desarrolla programas y actividades en los cinco continentes.



la educación obligatoria”. Ello demanda el desarrollo de capacidades institucionales que potencien, al mismo tiempo, los aprendizajes escolares y la incidencia de las intervenciones sociales.

Si queremos que el proceso de transformación educativa en curso promueva una mayor institucionalización del vínculo entre las escuelas, el territorio y sus actores, desde CLAYSS creemos que las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales deberían considerar como objetivos prioritarios:

- \_ Privilegiar la participación activa de los y las estudiantes en proyectos de incidencia social o aprendizaje-servicio, promoviendo desde la acción y la reflexión el compromiso cívico y social.
- \_ Potenciar aprendizajes significativos para toda la vida brindando a los y las estudiantes la oportunidad de aplicar los saberes escolares en situaciones reales y relevantes y dar respuestas concretas a las necesidades sentidas por las comunidades.
- \_ Desarrollar competencias cívicas, sociales y emocionales tales como la empatía, la escucha, la colaboración, la responsabilidad y el compromiso ciudadano.
- \_ Promover, partiendo de un enfoque de derechos, la mejora de la calidad de vida de la comunidad, abordando sus necesidades y desafíos a través de proyectos concretos co-diseñados por las escuelas y los actores comunitarios.

Con estos objetivos, y en lo que hace a nuestra área de especialización, investigación y acción específica, proponemos a continuación una serie de acciones fundamentales para la agenda educativa argentina de los próximos años:

- \_ Sostener como política de Estado la existencia del Programa Nacional Educación Solidaria dotándolo de medios para la gestión del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” (establecido por Decreto 377/2000), la formación de docentes, el financiamiento de proyectos solidarios, la producción y divulgación de conocimiento y la asistencia técnica a equipos jurisdiccionales.
- \_ Promover el reconocimiento y la difusión de experiencias valiosas mediante la implementación del Premio Presidencial Escuelas Solidarias y la recuperación del Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior” (2003-2010), apoyando a directivos, docentes y estudiantes para avanzar en la integración institucional de las prácticas educativas solidarias.
- \_ Dar continuidad a los estímulos para docentes coordinadores de proyectos socio-comunitarios obligatorios desarrollados jurisdiccionalmente de acuerdo a la Resolución CFE 93/09, actualmente gestionados por el Programa Nacional Educación Solidaria.
- \_ Alentar la integración de las prácticas de aprendizaje-servicio en los proyectos educativos institucionales, tal como promueve la Ley de Educación Nacional 26.206/06 (art. 32 g y 123 I), asignando tiempos, espacios y recursos específico para que los estudiantes puedan desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario.
- \_ Fortalecer la relación y establecer alianzas entre las escuelas, las familias, las organizaciones barriales y/o comunitarias y entidades gubernamentales para identificar necesidades y oportunidades de acciones conjuntas, fomentar su involucramiento en los proyectos y generar un sentido de corresponsabilidad.
- \_ Proporcionar formación y capacitación a los docentes para diseñar y supervisar proyectos de





aprendizaje-servicio solidario.

\_ Alentar el reconocimiento de los proyectos de aprendizaje-servicio solidario realizados por los estudiantes, a través de certificados como los previstos por Resolución CFE N°17/07, ANEXO I, así como premios u otros mecanismos, y dar visibilidad a los proyectos educativos solidarios a través de medios de comunicación locales, redes sociales, medios digitales y/o eventos escolares, para generar conciencia y motivar a otros estudiantes a participar.

\_ Destinar recursos financieros adecuados para apoyar la implementación de proyectos educativos solidarios y de aprendizaje-servicio. Esto puede incluir la asignación de fondos para capacitación de docentes, adquisición de materiales y recursos, y financiamiento de proyectos específicos.

\_ Facilitar la creación de redes entre las escuelas, organizaciones comunitarias, instituciones gubernamentales y otros actores relevantes. Estas redes pueden brindar apoyo, intercambio de buenas prácticas y colaboración en la implementación de proyectos.

Diseñar y proporcionar materiales educativos, guías y recursos específicos para apoyar la implementación de proyectos comunitarios y de aprendizaje-servicio. Estos recursos pueden estar disponibles en línea y ser accesibles para docentes, estudiantes y la comunidad en general.

\_ Establecer sistemas de evaluación y monitoreo a nivel nacional y jurisdiccional para medir el impacto de los proyectos comunitarios y de aprendizaje-servicio. Esto puede incluir indicadores de participación, impacto en la comunidad y beneficios para los estudiantes.

\_ Fomentar la investigación y el desarrollo profesional en el campo de los proyectos comunitarios y de aprendizaje-servicio, y apoyar la realización de estudios que ofrezcan evidencias sobre los beneficios y las mejores prácticas de este enfoque.

## \_ Desafíos y propuestas educativas de “PRIMERO EDUCACIÓN”<sup>19</sup>

Diversos informes, estadísticas oficiales y estudios académicos proporcionan información sobre los problemas educativos en Argentina. A continuación, presentamos algunos datos relevantes que se mencionan en las distintas fuentes:

### 1 / Desigualdad educativa:

\_ Según el informe "Panorama Social de América Latina" de la CEPAL (2022), se destaca la brecha educativa entre áreas urbanas y rurales, así como entre las provincias argentinas. Estas disparidades afectan el acceso a la educación y su calidad.

\_ En el “Análisis de la situación de la niñez y la adolescencia en la Argentina”, publicado por UNICEF (2021), se dan a conocer datos que ilustran otras formas de la desigualdad en el acceso a internet. Mientras en el conjunto de las y los adolescentes que asisten a algún establecimiento educativo tienen conexión de internet en su casa, este porcentaje se reduce al 44% entre quienes viven en las zonas rurales. El mismo informe señala que “relevamientos en barrios populares muestran un acceso a internet aún más deficiente: solo dispone de banda ancha el 17,2% de los territorios relevados y en el 56% de ellos acceden con el celular (TECHO, 2016). Incluso, en un trabajo de 2017, sobre 100 adolescentes del barrio Carlos Múgica de CABA, ninguno tenía internet en el hogar (Morduchowicz, 2017); el único acceso disponible para ellos era el celular, cuando tenían crédito” (UNICEF, 2021<sup>a</sup>).

<sup>19</sup> **Primero Educación** es una red de casi 40 organizaciones de la sociedad civil de todo el país dedicadas a educación. Educar 2050 fue parte de su fundación y ha coordinado su comité ejecutivo por muchos años. Hoy forma parte de su comité asesor. La redactora de este capítulo es la actual Secretaria General de Primero Educación y Presidenta de FEPAIS, Marta Lescano. / Es integrada por: AFS Programas Culturales, Ashoka, Fortalecer Misiones, Puentes, Conciencia, Cimientos, Consejo Publicitario Argentino, CREA, EcoHouse, FEDIAP, BIS BLICK Compromiso Social, Fundación Bunge y Born, Fundación Carlos Díaz Vélez, Fundación Créscere, Enseñá por Argentina, Fundación Evolución, Fundación FEPAIS, Fundación Germinare, Fundación Horacio Zorraquín, Fundación Integrar, Fundación La Nación, Fundación Noble-Grupo Clarín, Fundación Pérez Compagn, Reciduca, Ruta 40, Minkai, Misiones Rurales Argentinas, ProjectAR ONG, Voy con Vos, JA Argentina, Argentina Cibersegura, Varkey Foundation, Scouts de Argentina, Monte Adentro, Estrategias Educativas y Educar 2050.



## 2 / Baja calidad educativa:

- \_ Según el Informe del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2018), Argentina mostró resultados por debajo del promedio de los países de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. Nota: El próximo informe será en Diciembre de 2023 y corresponde al 2022.
- \_ Un informe de UNICEF Argentina (2019) sobre la calidad educativa en el nivel inicial señala desafíos en la formación y actualización docente, así como en la disponibilidad de recursos educativos adecuados.
- \_ El 46% de los alumnos argentinos de tercer grado no alcanzan el nivel mínimo de lectura, según los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019).

## 3 / Deserción escolar:

- \_ Según datos del Ministerio de Educación de Argentina, la tasa de abandono escolar en el nivel secundario era del 19,6% en 2019.
- \_ El informe "Educación para Todos en el 2015: Logros y Desafíos" de la UNESCO destacaba la persistencia de altas tasas de deserción escolar en Argentina.

## 4 / Analfabetismo funcional:

- \_ El Estudio Nacional de Alfabetización Funcional (ENAF, 2016-2017) señaló que aproximadamente el 50% de la población argentina presentaba dificultades en comprensión de textos y habilidades matemáticas básicas.

## 5 / Inequidad de género:

- \_ Según datos del Ministerio de Educación de Argentina, persistían desigualdades de género en el acceso y permanencia en la educación, especialmente en niveles superiores.
- \_ El informe "Estado Mundial de la Infancia" de UNICEF (2016) resaltaba la existencia de brechas de género en el acceso y la calidad de la educación en Argentina.

Existen diversas soluciones propuestas para abordar los problemas que hemos citado/referido. A continuación, mencionamos algunas de las estrategias que se han planteado:

**1 / Inversión en infraestructura y recursos educativos:** es fundamental destinar recursos suficientes para mejorar la infraestructura de las escuelas, incluyendo la construcción y rehabilitación de edificios, la disponibilidad de materiales educativos adecuados y de tecnología para el aprendizaje.

**2 / Mejora de la formación y capacitación docente:** es importante brindar programas de formación continua y actualización pedagógica para los docentes, con el fin de mejorar sus habilidades y conocimientos, así como promover enfoques pedagógicos innovadores y adaptados a las necesidades de los estudiantes.

**3 / Reducción de la desigualdad educativa:** se deben implementar políticas específicas para reducir las brechas en el acceso a la educación y su calidad entre las distintas regiones y grupos socioeconómicos. Esto puede incluir programas de becas, transporte escolar, comedores escolares y otras medidas que faciliten la participación de todos los estudiantes.

**4 / Prevención del abandono escolar:** es necesario implementar estrategias para identificar y





abordar las causas del abandono escolar, como la pobreza, el trabajo infantil y los problemas familiares. Esto puede implicar la implementación de programas de apoyo socioemocional, tutorías y actividades extracurriculares que motiven a los estudiantes a permanecer en la escuela.

**5 / Promoción de la igualdad de género:** se deben implementar políticas y programas que promuevan la igualdad de oportunidades educativas entre niñas y niños, así como la eliminación de estereotipos de género en la educación. Esto implica promover la participación equitativa de las niñas en áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática (STEM, por sus siglas en inglés) y fomentar una educación inclusiva y libre de discriminación.

**6 / Evaluación y monitoreo de la calidad educativa:** es esencial realizar evaluaciones periódicas de la calidad educativa a nivel nacional y local, con el fin de identificar áreas de mejora y ajustar las políticas educativas en consecuencia. Esto incluye la implementación de sistemas de evaluación estandarizados y la recopilación de datos confiables sobre indicadores educativos clave.

Estos son solo algunos de los desafíos y soluciones que se han propuesto para abordar los problemas educativos en Argentina. Es importante destacar que cada uno puede requerir enfoques específicos y la colaboración de múltiples actores, como el gobierno, las instituciones educativas, los docentes, las familias y la sociedad en general.

## Educación rural

Identificamos a continuación, más allá de las tensiones y problemática específica de algunas zonas de nuestra geografía, algunos de los principales desafíos de la educación rural argentina:

**1 / Acceso limitado a la educación debido a la dispersión geográfica y la falta de infraestructura de transporte.**

**2 / Escasez de recursos educativos, incluyendo materiales didácticos, tecnología y personal capacitado.**

**3 / Dificultades para retener y reclutar docentes calificados en áreas rurales debido a condiciones laborales desfavorables y falta de incentivos.**

**4 / Inequidad en el acceso a oportunidades educativas, especialmente para comunidades rurales marginadas o indígenas.**

**5 / Condiciones socioeconómicas desfavorables que afectan el rendimiento académico y la participación escolar de los estudiantes.**

**6 / Falta de conectividad a internet y acceso a tecnología adecuada, lo que limita el acceso a recursos educativos digitales y oportunidades de aprendizaje en línea.**

**7 / Necesidad de adaptar los planes de estudio y las metodologías pedagógicas a las realidades y necesidades específicas de las comunidades rurales.**

**8 / Carencia de servicios básicos en las escuelas rurales, como agua potable, electricidad y calefacción.**

**9 / Vulnerabilidad a factores ambientales y climáticos, como inundaciones, sequías o condiciones meteorológicas extremas, que pueden interrumpir el acceso a la educación.**





**10 /** Limitaciones en la oferta de educación técnica y capacitación vocacional en áreas rurales, lo que dificulta la inserción laboral de los jóvenes en sus comunidades.

Estos desafíos son relevantes para garantizar con determinación la equidad y la calidad educativa en las zonas rurales de nuestra Nación. La igualdad de oportunidades requiere de un plan específico para atender la ruralidad en nuestro extenso territorio que presenta características distintas en el norte, este, oeste y sur de la Argentina. Las zonas montañosas, el calor, el litoral, la zona pampeana, el frío, la escuela albergue, el vínculo con el trabajo y las distancias, son todos aspectos cruciales a analizar en la modalidad rural.

Nuestra Ley de Educación Nacional 26.206 establece en su artículo 51: *“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos. Los criterios generales que deben orientar dichas medidas son: a) instrumentar programas especiales de becas para garantizar la igualdad de posibilidades. b) asegurar el funcionamiento de comedores escolares y otros servicios asistenciales que resulten necesarios a la comunidad. c) integrar redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de extensión a fin de coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las oportunidades y posibilidades educativas de los alumnos. d) organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres. e) Proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros”.*

Estas disposiciones, y muchas otras de nuestras normas, no pueden quedar solo como declaración de buenas intenciones. **Es necesario recordarlas y remarcarlas, porque justamente no se cumplen.**

Cualquiera cuadro de situación de la escuela rural de nuestro país, debe atender y cumplir con las disposiciones legales precedentes para atender los desafíos, productivos, educativos y sociales que presenta la enseñanza y el aprendizaje en Zonas agropecuarias de nuestra extensa geografía. Estimaciones de organizaciones sociales indican que las escuelas rurales representan un 8% de la matrícula nacional, con casi un millón de alumnos y alumnas y en el 35% de las escuelas un solo docente lleva múltiples roles: atiende plurigrado y enseña varias materias a edades distintas hasta gestiona el comedor o transportar a sus alumnos. Este esfuerzo y esta delicada tarea requieren de una mirada detenida de las autoridades nacionales y provinciales y un plan con metas específicas.





# CONVERSATORIO XVI FORO DE CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA

Rumbo al futuro: la educación que necesitamos

## \_ Intercambio entre Axel Rivas y Alejandro Morduchowicz con moderación de Luciana Vázquez<sup>20</sup>

La pregunta inicial fue sobre el diagnóstico central que realizarían de la educación argentina. Rivas comenzó distinguiendo 3 grandes ejes que debemos comprender en su interrelación:

**1 /** Las condiciones materiales: el contexto socio-económico de alumnos y docentes y la falta de recursos en general.

**2 /** Las ideas sobre la educación: ¿qué cuestiones generales deberían formar parte de un acuerdo? Poder construir un campo más sólido de conocimientos científicamente válidos.

**3 /** Las políticas educativas: la importancia, y la dificultad, de construir políticas educativas de calidad, claras, de capacidades estatales y de sostenibilidad de dichas capacidades.

En relación con este segundo punto, Morduchowicz sostuvo que uno de los grandes desafíos es establecer ideas más claras sobre “cómo” se resuelven los problemas. En este sentido, sostiene que, cuando se habla de forma general, hay cierto acuerdo sobre cuáles son los desafíos que se deben afrontar. Por ejemplo, la repetición, el desgranamiento, los bajos resultados, etc. Sin embargo, los grandes debates ideológicos que articulan los diagnósticos generales, los diagnósticos específicos, las distintas teorías y la práctica siempre son alrededor de ese “cómo”; desde cuestiones como la asignación de recursos y el rol del estado nacional, hasta cómo hacer para atraer a los mejores docentes, cómo trabajar la cuestión de la gobernabilidad y en qué medida puede y debe el Ministerio de Educación Nacional (actual Secretaría de Educación Nacional) aportar a las jurisdicciones.

Sobre esto último, sostiene que la inversión en educación representa “poco más del 5% respecto del producto bruto. Alrededor de 4 puntos es de las provincias y un poco más de 1 punto es del Ministerio de Educación Nacional. Ahora, del presupuesto del ministerio nacional, la mayor parte se va a universidades y queda alrededor de un 40% para educación básica. A su vez, de ese 40%, 20 puntos son para salarios”. De todo ello deriva que “la mayor parte del presupuesto del Ministerio de Educación Nacional hoy se va a salarios y queda muy poco para acciones de política educativa. Alrededor de un 0.25% del PBI”. Tal es así, que para evidenciar el problema de forma más visible y figurativa, argumenta que “la Secretaría de Educación debería salir de la Secretaría de Políticas Universitarias, así quedaría reflejado efectivamente la poca cantidad de recursos que estamos destinando a los niveles obligatorios y aleatorios”.

A propósito de la discusión sobre el contexto de bajo presupuesto y la vulnerabilidad del cuerpo docente y los alumnos, Vázquez sostiene que hay casos como el de Ceará en Brasil o Puebla en México, donde lograron transformar la educación, más allá de las carencias. En

**20 Axel Rivas** es doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Realizó estudios doctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (UCL). Magister en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA). Es Profesor-Investigador y Director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (UdeSA). / **Alejandro Morduchowicz** es licenciado en Economía. En la actualidad es consultor y docente del IIEP-UNESCO. Ha sido Subsecretario de Administración del Ministerio de Educación de la Argentina, asesor en distintas provincias de su país y consultor de Organismos Internacionales. / **Luciana Vázquez** es analista y columnista política. Desde 2018 conduce “La Repregunta”. Tiene un Executive Master in Business Administration por el IAE Escuela de Negocios, Universidad Austral, y es profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).



Ceará, por ejemplo, encontraron una prioridad: la alfabetización inicial. Por ende, procede a preguntar a Rivas si el problema en relación con la pobreza es, en cierto modo, que el sistema educativo no encuentra esa prioridad.

En principio, Rivas establece una primera diferencia: la situación económica argentina actual es de declive, lo que es distinto a una situación de pobreza “más estable”. Ceará, en ese sentido, es un Estado pobre, pero que no se está empobreciendo cada vez más. En este contexto de crisis, argumenta que: “vamos a requerir una capacidad de interacción y escucha de las necesidades más inmediatas de las escuelas. Mucha capacidad de captar lo que necesitan los actores y las escuelas, porque responder desde arriba, lanzando recursos genéricos, no va a funcionar. Tenemos que tener una sintonía fina para lograr dar mejor ayuda a las enormes necesidades que tenemos ahora y vamos a tener”. Morduchowicz acuerda con la descripción de cierta tendencia a “arrojar” recursos desde el Estado Nacional y la define como propia de un Estado “pavloviano”, es decir, “un Estado que genera estímulos esperando que alguien alguna vez reaccione”, sin un vínculo directo y dialéctico con las escuelas”.

Dicho esto, Rivas argumenta que lo que explica el caso de Ceará es más la construcción de un proceso inteligente y comunicativo, que la identificación de una prioridad. Ceará trabajó mucho en construir el circuito necesario: conocer muy bien lo que pasa en cada escuela, medir, tener evaluaciones estatales 3 veces al año que delinearon el mapa de cada uno de los alumnos, etc. Sostiene que, con ese mapa, procedieron a acudir a cada escuela, con las necesidades puntuales, de modo que la asistencia se hacía real. Todo ello con una visión de Estado mucho más presente y una mirada de largo plazo. Entre algunas de las características que se dieron en ese proceso, destaca la medición, la confianza y la presión positiva.

Ahora bien, en torno a la importancia de las prioridades, Rivas vuelve a la segunda dimensión que definió en un comienzo: las ideas educativas, aquello que Morduchowicz denomina el “cómo”. En otras palabras, la importancia de pasar de un campo genérico de metas, la calidad, etc. a una hoja de ruta. Para ello, es importante crear el núcleo básico de consensos.

Sobre esta metodología de definición y aproximación al problema, Rivas sostiene que “un punto central es la carrera profesional docente. Es una visión integral de la docencia que va a llevar muchos años, pero que empieza desde esa visión: tener una docencia prestigiada, con una formación de calidad, que tiene mejores salarios, que tiene una carrera con salarios diferenciales según el nivel de especialización de los docentes”.

Sin embargo, remarca la necesidad de sostener un curso consensuado, especialmente en materias que suponen un proceso de no menos de 10 años y que empieza desde una visión compartida. En este sentido, advierte que dicha medida “no puede ser impulsada únicamente por un grupo político pequeño”, puesto que, en contadas situaciones, ha sucedido que se promueve una acción con mucho ímpetu por una fuerza política muy sectorializada, hace un “bumerang” y vuelve atrás al primer cambio de gobierno.





“

**Es necesario crear una hoja de ruta, poner prioridades, establecer un diálogo entre los actores, elevar las voces de las provincias, construir a partir de buenas prácticas y crear algunas instituciones muy sólidas.**

•

**Axel Rivas**



Como ejemplo, toma el caso de Chile, que ha tenido muchas capas de reforma de su carrera docente; la última iniciada durante el gobierno de Bachelet. Chile creó un sistema de selección docente meritocrático que consta de una menor cantidad de horas frente alumnos para poder planificar, con mejores salarios según su nivel de especialización y un foco en que, para que lo demás funcione, es imprescindible lograr que mejores aspirantes quieran ser docentes. “Los jóvenes tienen que ver una oportunidad en la docencia”. Se tiene que crear un principio rector para que sea atractiva. En adición, aclara que este cambio se impulsó desde la centro-izquierda en Chile y en Brasil, puesto que pareciera existir cierta lógica de que las reformas vienen de la derecha y que la centro-izquierda “debe resistir todo”.

Morduchowicz sostiene que en educación cada vez son más los temas de los que “no se pueden hablar” que de los que “sí se pueden hablar” y que la profesionalización de la carrera docente pertenece a la primera categoría, como si fuera “un tema tabú”. Asimismo, agrega que otro tema medular que nunca se toca es el de los cambios en los modelos de organización escolar. Son cuestiones que “siempre bordeamos y nadie se mete”. Por otro lado, agrega a modo de ejemplo que un consenso a imitar es el de la Ley de Financiamiento Educativo que crea condiciones necesarias, aunque no suficientes. Para él, la Ley de Financiamiento es un instrumento que tiene que ver con un Estado mínimo, que genere determinadas condiciones, y no llega a ser el Estado activo que trabaja directamente con las escuelas a favor del que se habló con antelación.

En este punto, Vázquez se pregunta si no falta un liderazgo político educativo que esté dispuesto a pagar los costos de poner sobre la mesa esas cuestiones que son tabú. Por ejemplo, en relación con los sindicatos.

Rivas, por su parte, sostiene que los países con mejores transformaciones no precisaron enfrentamiento con los sindicatos. Más allá de la idiosincrasia de cada país, como el caso de Chile y la particularidad de contar con un solo sindicato, insiste en que siempre, incluso en ese ejemplo, hubo una construcción política con los sindicatos. Por ejemplo, en el primer proceso de reforma de la carrera docente a fines de los 90, el sindicato construyó la evaluación docente con el Ministerio de Educación de la Nación.

En otro orden de cosas, Morduchowicz reflexiona que, en educación, hay una sucesión de oportunidades desaprovechadas. Cuando no tenemos dinero, porque no tenemos dinero y, cuando tenemos dinero, se desaprovecha. No obstante, se pregunta “¿qué pasaría si mañana nos levantáramos con un sistema educativo “ideal”? ¿Qué pasaría si tuviéramos resultados nórdicos?”

Como continuación de dicho ejercicio de reflexión conjetural, argumenta que no tendríamos trabajo para todos esos supuestos “egresados ideales” o, en principio, calificados para resolver el tipo de problemas que hoy en día tomamos de parámetro en las evaluaciones estandarizadas. ¿En qué medida tenemos una estructura productiva y social que pueda absorber las mejoras de ese cambio educativo? Ante esa situación, sugiere que ciertas





transformaciones no suceden porque no hay un interés real por una buena parte de los agentes de influencia. El sistema educativo se ha ido adaptando a la estructura económica por lo que, quizás, “las empresas saben a dónde ir a buscar lo que necesitan y el resto del sistema se transformó en un ‘vamos viendo’”.

Por otro lado, Vázquez retoma el tema de las “ideas” o cosmovisiones de la educación, el “cómo”, y, en esa línea, la discusión en torno a la alfabetización. Una cuestión que es un tema de necesidad claramente identificado y consensuado y que, sin embargo, hay discusiones cuando se habla del método. Sobre esto, sostiene que “muchos pedagogos terminan declarando que debería decidirlo el maestro en el aula, cuando muchísima investigación inclina la balanza en favor del método fonológico”. Por ende, pregunta si eso no es un ejemplo donde hay una idea clara y se pierde el sentido común.

Una cuestión epistemológica relevante a tener en cuenta aquí es la importancia de distinguir los distintos niveles de análisis que hay en esta discusión y cómo, en ocasiones, su indiferenciación o reducción pareciera conducir a falsos dilemas. Este problema se retomará en las reflexiones finales del documento.

Para Rivas, en Argentina, la impronta constructivista no es tan fuerte como, por ejemplo, en México. Lo cual no quita que existe un debate. Puesto que los métodos de alfabetización se dirimen, a fin de cuentas, adentro de cada aula, observa que no es posible ordenarles a los docentes cómo deben enseñar a leer y escribir. En primer lugar, advierte que la complejidad de la práctica no admite que tomar una postura garantice que los docentes sepan cómo hacerlo y, en segundo lugar, podría producir una resistencia que no genere buenos resultados.

Realizada esa aclaración, menciona que la conciencia fonológica tiene más efectos positivos dentro de un contexto. Es un bloque central, pero luego hay 6 o 7 años en primaria que la enseñanza de la lengua es mucho más que la conciencia fonológica. Esto debería estar claro, pero sin pasarse a un lugar de batalla. Definir en un consenso entre especialistas. Encontrar a las personas que pueden, desde ciertos marcos de referencia distintos, llegar a un punto en común en relación con esta temática y avalar una política pública al respecto. El caso de Entre Ríos es un claro ejemplo donde el presidente del consejo de educación impulsó esa visión incluso contra la conveniencia de su sector político y lo logró llevar a la capilaridad del sistema de forma correcta, incluso hasta cambiar las prácticas.

Por otro lado, Morduchowicz trae a colación algunas reflexiones sobre cuáles las responsabilidades de las autoridades educativas. Argumenta que una de las más importantes consiste en generar las condiciones de trabajo. “Cuando estábamos en el ministerio quería que las áreas tuvieran todas las condiciones, tal que no me pudieran decir que no se pudo hacer determinada cosa porque no estaban esas condiciones listas”. Por ende, generar esas condiciones sería un gran avance para que los docentes hagan aquellas cosas que ya sí saben y aprendieron a hacer.





A modo de cierre, Vázquez trae la pregunta sobre qué sería aquello que tendría que atender la política educativa y qué propuestas generales podrían pensarse.

De este modo, Rivas sintetiza: crear una hoja de ruta, poner prioridades, establecer un diálogo entre los actores, elevar las voces de las provincias, construir a partir de buenas prácticas y crear algunas instituciones muy sólidas. Por último, agrega: “tenemos una ausencia de áreas técnicas fuertes consolidadas en el tiempo, especialmente el área de curriculum que es esencial”.

Morduchowicz resume su respuesta con un interrogante interesante para tener como norte: ¿qué cosas tienen que suceder para darnos cuenta que estamos avanzando? Advierte que hoy tenemos un ministerio de capital humano que presenta ya ciertas inconsistencias porque no tiene la educación como prioridad económica y la teoría de capital humano supone una inversión en la educación de las personas.

Otra cuestión es el hecho de que el área de educación incorpora, como problemas propios, cuestiones que son del afuera. “Nos ponemos una mochila muy pesada y termina siendo una trampa, puesto que, en pos de esa militancia, cuando vienen los aprendizajes, no logra dar una buena respuesta”.

Por último, alega que es menester prestarle atención a cómo empieza la Secretaría de Educación de la Nación a articular su trabajo con el Consejo Federal de Educación (CFE). “Hasta ahora siempre vi esa interacción como que una de las dos áreas estaban de más. Creo que hay que darle una mirada mayor a las provincias, desde el contenido que le damos a la Secretaría Nacional”.





“

**Una cuestión es el hecho de que el área de educación incorpora, como problemas propios, cuestiones que son del afuera. Nos ponemos una mochila muy pesada y termina siendo una trampa, puesto que, en pos de esa militancia, cuando vienen los aprendizajes, no se logra dar una buena respuesta**

•

**Alejandro Morduchowicz**



# CONCLUSIONES

## Reflexiones finales<sup>21</sup>

Es difícil perfeccionar un documento como el presente que ha intentado poner por escrito el trabajo de diálogo realizado durante todo el 2023 con interlocutores de todo el arco de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, madres y padres, académicos, ex ministros nacionales y provinciales y organizaciones de la sociedad civil. Más complejo aún es resumir en este apartado final las ideas base que surgen del mismo. Pero aun así detallaremos a continuación los conceptos centrales que pretenden encender la indispensable urgencia de la acción. Justamente el mayor mensaje que supone el testimonio de los protagonistas de esta segunda versión de las Mesas de Diálogo por el Aprendizaje en Argentina es aquel mensaje del filósofo Ortega y Gasset que diera a todos los ciudadanos de nuestro país y que hoy es especialmente dirigido a los responsables de adoptar medidas que restablezcan la prioridad que la educación merece: **¡Argentinos a las cosas!**

Valga este párrafo entonces como introducción de las conclusiones.

Como puede derivarse de todo lo expuesto, la tarea de potenciar y mejorar la educación en Argentina requiere de un ejemplo de liderazgo, una atención esmerada y una conducta activa. A lo largo de todo el documento, en las distintas dimensiones analizadas, los participantes expresaron su punto de vista sobre la situación actual y construyeron individual o colectivamente algunas propuestas en línea con las problemáticas expuestas.

A continuación, se presentan algunas reflexiones finales que intentan recuperar las discusiones y propuestas más potentes del documento. Es necesario aclarar que no se pretende alcanzar una síntesis de todo lo dicho ni pasar necesariamente por la totalidad de las propuestas listadas en el resumen ejecutivo. Este apartado tiene el propósito de rescatar algunas ideas que han sido consideradas novedosas en términos de las discusiones que se vienen dando desde hace décadas y que requieren especial atención, todas ellas orientadas a entender que el derecho a la educación constituye una necesidad fundamental (Morduchowicz).

Si hay un objetivo que aquí se intenta alcanzar es el que han señalado todos o casi todos los especialistas y participantes de las MEDIAR: profundizar, con cierta originalidad, en cómo podrían resolverse las grandes consignas en las que todos podríamos estar de acuerdo. Es decir, no listar los pactos educativos, sino ir un poco más allá en las discusiones ideológicas y operativas de algunos de ellos.

En palabras de Morduchowicz, uno de los grandes desafíos es establecer ideas más claras sobre “cómo” se resuelven los problemas. En este sentido, sostiene que:



<sup>21</sup> Manuel Álvarez Trongé es el presidente de Educar 2050. Abogado con estudios de posgrado en las universidades de Michigan, Harvard, Kings College, IESE, IAE, entre otras, y tiene un título en Filosofía Moderna y Contemporánea por la Universidad ESEADE y el Instituto Ortega y Gasset. Autor de diversos trabajos publicados y tres libros.  
Joaquín Laura (ver nota al pie No. 2)



*“Cuando se habla de forma general, hay cierto acuerdo sobre cuáles son los desafíos que se deben afrontar. Por ejemplo, la repetición, el desgranamiento, los bajos resultados, etc. Sin embargo, los grandes debates ideológicos que articulan los diagnósticos generales, los diagnósticos específicos, las distintas teorías y la práctica siempre son alrededor de ese “cómo”; desde cuestiones como la asignación de recursos y el rol del estado nacional, hasta cómo hacer para atraer a los mejores docentes, cómo trabajar la cuestión de la gobernabilidad y en qué medida puede y debe el Ministerio de Educación Nacional (actual Secretaría de Educación Nacional) aportar a las jurisdicciones”.*

En palabras de Vinacur: “aunque algunos problemas puedan ser compartidos en su consigna general, no hay voces compartidas o discursos unificados sobre lo que tendría que modificarse y cómo”. En palabras de Rivas, hay que tomar dimensión de “la importancia de pasar de un campo genérico de metas, la calidad, etc. a una hoja de ruta. Para ello, es importante crear el núcleo básico de consensos”.

En este mismo sentido, Decibe sostiene con ímpetu que le: “cuesta comprender cómo puede ser que pongamos el acento en el diagnóstico que se viene repitiendo sistemáticamente y que no podamos hacer foco en qué nos pasó en estos 20 años”. Por otro lado, Ganimian sostiene que vislumbra “mucho persistencia en pensar temas macro como el estatuto docente, 180 días de clases, las evaluaciones nacionales (...) hay poca atención a las políticas específicas que podrían implementarse en función de las particularidades de las jurisdicciones”.

Una forma de empezar a plantearse el “cómo” para algunos de esos “qué”, es el proceso de construcción de las **reformas educativas integrales**. Dicho de forma clara, no existen las balas de plata y deben pensarse, implementarse y desarrollarse, por arriesgar un número, 7 u 8 medidas de forma integrada (Rivas). A lo largo del documento, se han presentado algunas experiencias que han seguido este camino, como en Ceará, un caso que habla “más de la construcción de un proceso inteligente y comunicativo, que de la identificación de una prioridad” (Rivas).

En ese sentido, es de sumo interés el caso que narra Nogueira Filho sobre Todos por la Educação y el aprendizaje de las experiencias de Sobral y Pernambuco. Además de haber convocado a todos los actores del radar educativo, señala una medida muy específica de Sobral: cambiar las reglas de distribución de los impuestos para los municipios, en favor de aquellos que mejoraban sus resultados educativos. Si bien esta medida no está exenta de polémicas o posibles perversiones, vale la pena pensar nuevos sistemas de incentivo.

*Nota: se recomienda al lector recurrir al sexto podcast #YoVotoEducación, donde se profundizan los casos de Brasil desde la perspectiva de Todos por la Educación.*

*Ahora bien, ¿cuáles fueron los interrogantes que surgieron de las máximas ya mencionadas?*





Uno de los más importantes y, lamentablemente, a veces menos asequibles para los actores educativos, es el del **financiamiento**. En relación con esto, Morduchowicz realiza una pregunta incisiva: ¿a quién le importa la educación en Argentina?

Según el especialista, la inversión en educación representa:

*Poco más del 5% respecto del producto bruto. Alrededor de 4 puntos es de las provincias y un poco más de 1 punto es del Ministerio de Educación Nacional. Ahora, del presupuesto del ministerio nacional, la mayor parte se va a universidades y queda alrededor de un 40% para educación básica. A su vez, de ese 40%, 20 puntos son para salarios.*

De todo ello deriva que “la mayor parte del presupuesto del Ministerio de Educación Nacional hoy se va a salarios y queda muy poco para acciones de política educativa. Alrededor de un 0.25% del PBI”. Tal es así, que para evidenciar el problema de forma más visible y figurativa, argumenta que “la Secretaría de Educación debería salir de la Secretaría de Políticas Universitarias, así quedaría reflejado efectivamente la poca cantidad de recursos que estamos destinando a los niveles obligatorios y aledaños.”

Pero esta tendencia no es una novedad y, si bien los discursos imperantes sostienen que la educación debe ser prioridad y hasta incluso reconocen su retorno en términos económicos, la proclividad sigue mostrando inversiones poco convincentes. Aquí es donde cobra más sentido aún la pregunta de Morduchowicz.

El economista da continuidad a ese ejercicio del siguiente modo. Se pregunta “¿qué pasaría si mañana nos levantáramos con un sistema educativo “ideal”? ¿Qué pasaría si tuviéramos resultados nórdicos?”. Como continuación de dicho ejercicio de reflexión conjetural, argumenta que no tendríamos trabajo para todos esos supuestos “egresados ideales” o, en principio, calificados para resolver el tipo de problemas que hoy en día tomamos de parámetro en las evaluaciones estandarizadas. ¿En qué medida tenemos una estructura productiva y social que pueda absorber las mejoras de ese cambio educativo?

Ante esa situación, sugiere que ciertas transformaciones no suceden porque no hay un interés real por una buena parte de los agentes de influencia. El sistema educativo se ha ido adaptando a la estructura económica por lo que, quizás, “las empresas saben a dónde ir a buscar lo que necesitan y el resto del sistema se transformó en un ‘vamos viendo’”.

Independientemente de las hipótesis sobre las relaciones entre la educación y el mercado, para Morduchowicz está claro que hoy tenemos un Ministerio de Capital Humano que presenta ya ciertas inconsistencias porque no tiene la educación como prioridad económica. Por ende, recuerda que la Teoría de Capital Humano nace de un cambio de foco radical: entender que la educación de las personas no es un gasto, sino una inversión; es decir, que tiene un retorno económico.





Dicho esto, se abre un debate que suele operar como una suerte de contracara ideológica a este planteo, que es el de la eficiencia en la educación. Si bien el panorama pintado por Morduchowicz pareciera rebatir, en cierto modo, la idea de que el presupuesto es suficiente y la raíz del problema es el tipo de gasto (al menos como explicación primordial), no es menos cierto que existen contados problemas que circulan en esa dirección. Una buena oportunidad para encarar esta problemática son los distintos planteos sobre cómo puntualizar, recortar y contextualizar los problemas.

En este sentido, Decibe nos invita a repensar el rol de la Secretaría de Educación de la Nación debido a que “no se comprendió para qué está el Ministerio Nacional de Educación” y se ve claramente una ruptura y falta de comunicación entre la producción de eso que habría que enseñar, y que todos acuerdan en el Consejo Federal de Educación (CFE), y lo que realmente ocurre en las escuelas.

En esta dirección, el BID viene trabajando en **sistema de protección de trayectorias y sistemas nominales de información**. Un ejemplo que retrata esto es el trabajo de Ganimian en Salta, donde tomaron evaluaciones de estudiantes de 3er y 5to grado y luego se realizaron informes de 3 páginas sobre ese desempeño y en qué materia les iba peor. Eso condujo a una mejora muy importante. Lo mismo ocurre con los SAT en Mendoza, mencionados por Thomas. Como detalla Ganimian en su relato sobre el caso de Mendoza y la asistencia, es menester estar atentos a qué pasa con aquello que está disponible y, por alguna razón, tal vez local, no se aprovecha. Al igual que dicho ejemplo, Ganimian propone que se destinen fondos específicos para que las provincias puedan hacer evaluaciones de impacto sobre políticas importantes para sí mismas.

La pregunta aquí es: ¿las escuelas, los docentes, no sabían del desempeño de sus estudiantes? Una hipótesis que podríamos aventurar, en cierto punto complementaria a las de la Psicología del Comportamiento, es la de la Psicología Cultural. En una investigación que se realizó Engeström (2016) se hacía evidente cómo la construcción de una herramienta simbólica, contextualizada – en este caso un mapa luego de una catástrofe – contribuía a que, además de significar una herramienta cognitiva, con la que quizás podían contar en abstracto (no lo sabemos con certeza), era sobre todo “un medio para salir por iniciativa propia de la parálisis” (Engeström, 2016: 23). La novedad no radicaba en el conocimiento de un territorio que, bien sabían, había quedado devastado. La novedad consistía en la creación de un punto de apoyo que favoreciera la identificación de problemas concretos y culmina con una toma de conciencia sobre las posibilidades de acción. “La anatomía de la doble estimulación (...) enriquece esta secuencia de acciones de aprendizaje” (Engeström, 2016: 24).

*Nota: se recomienda al lector recurrir al tercer podcast #YoVotoEducación, donde se profundizan los sistemas difundidos por Vinacur; los experimentos realizados por Alejandro Ganimian y el artículo de Thomas.*

Por otro lado, existe un punto álgido de las grandes reformas que pareciera concentrar todos o





o muy buena parte de los problemas aquí enunciados: **profesionalización de la carrera docente.**

Rivas sostiene que “un punto central es la carrera profesional docente. Es una visión integral de la docencia que va a llevar muchos años, pero que empieza desde esa visión: tener una docencia prestigiada, con una formación de calidad, que tiene mejores salarios, que tiene una carrera con salarios diferenciales según el nivel de especialización de los docentes”. La jerarquización de la labor docente ha sido la fuente primordial de los pedidos de ayuda de los docentes y las directoras aquí invitadas.

Sobre esta cuestión, Rivas establece un punto fundamental para el contexto político argentino. A propósito de la fuerza, pero fundamentalmente de la prudencia que se requiere para lograr los cambios significativos en la educación, argumenta que los procesos de mejora sistémica, que han sido estudiados y medidos, no pasaron por una gran batalla contra – por ejemplo, los sindicatos – sino que supieron “trabajar con” y que esto debería ser un norte para el futuro de las políticas en el país:

*Eso requiere mucho conocimiento del sistema, de cuáles son los problemas estructurales que se pueden tocar ahora, cuáles requieren construcción de confianza para poder tocar después, mirar el largo plazo (...) querer hacer todo ahora puede generar una enorme resistencia que solo hace más daño. En el sistema educativo, al menos, sabemos que se requiere construcción de confianza y medidas que pueden hacer mejoras parciales para poder generar mejoras mayores y no soluciones de shock. No sé en economía, pero en educación lo sabemos.*

Una mirada interesante y taxativa es la de Susana Decibe en lo que respecta a la acreditación de los institutos de formación docente. Según Decibe, el Ministerio de Educación Nacional renunció al poder que le da la ley de acreditar los institutos de formación docente. “la ley de educación superior fija que la carrera docente hay que preservarla porque pone en riesgo la vida en sociedad. Ahí, si el Ministerio de Educación de la Nación da lineamientos deben respetarlos (...) Así como está la CONEAU, el Ministerio de Educación de la Nación tiene la potestad de evaluar, monitorear y acreditar esas instituciones. Ese proceso lo comenzamos en los 90 y se abandonó cuando nos fuimos. Hay una presión enorme de las provincias y los municipios para mantener el statu quo”.

Sobre este punto, sin embargo, Rivas remarca la necesidad de sostener un curso consensuado, especialmente en materias que suponen un proceso de no menos de 10 años y que empiezan desde una visión compartida. En este sentido, advierte que dicha medida “no puede ser impulsada únicamente por un grupo político pequeño”, puesto que, en contadas situaciones, ha sucedido que se promueve una acción con mucho ímpetu por una fuerza política muy sectorializada, hace un “bumerang” y vuelve atrás al primer cambio de gobierno.

Por otro lado, Decibe sostiene que iniciar este proceso largo requiere una autoridad respetable, una agencia, dirección o secretaría con capacidad técnica que vaya iniciando un programa de





reacreditación. No es ir y cerrar instituciones, sino indicar el camino y los estándares que tienen que lograr para que la nación los valide. “Esto cierra el modelo descentralizado”. En adición, aclara que el proceso llevaría un tiempo considerable. Punto con el que Rivas concuerda.

Oficiando una especie de conciliación entre las posturas que sostienen la inevitable rivalidad con un status quo que resiste y las posturas optimistas del consenso, Irene Kit advierte que, en pos de prevenir los costos que puede contraer una reforma estructural, hay que dar un canal de salida a esa cantidad de institutos que salieron a demanda y hoy tienen distintos tipos de debilidades. Como propuesta concreta, sostiene que es posible convertir algunos y articular algún bachillerato universitario. Kit señala que el Ministerio de Educación de la Nación<sup>22</sup> no tiene potestad sobre la emisión de los títulos docentes de las universidades, salvo que hubiese una ley que se lo quisiera dar. En esa línea, propone reflotar un proyecto en el que las universidades aceptaran la participación del Ministerio de Educación de la Nación en la validación de títulos. “El diálogo con las universidades es clave, porque es tabú. Hay una participación muy alta de docentes que vienen de las universidades nacionales”.

*Nota: se recomienda al lector recurrir al octavo podcast #YoVotoEducación, en la que participan Decibe y Kit. Allí se encuentran lineamientos más detallados para la implementación de una medida de tal magnitud.*

Otra cuestión no menor es la **formación docente continua**. Si bien este ha sido un punto neural en el que se evidencian necesidades puntuales de formación, hay una que destaca entre todas ellas: cómo hacer lo que ya saben hacer (Roberto). Una de las preocupaciones más insistentes que se derivan del encuentro es la falta de una respuesta efectiva al problema de los “docentes taxi” y la falta de propuestas con el objetivo de valorizar y jerarquizar la profesión docente. En este sentido, identificar que se impone una realidad, cruda, que no tiene estrictamente que ver con el techo de las capacidades docentes, sino con otros techos, no solo resulta relevante, sino ineludible.

Anteriormente Roberto, docente, trajo una pregunta fundamental que luego se repitió en todos los diálogos: ¿qué pretende la sociedad de la escuela? Porque le deriva y le asigna funciones para las que no está preparada y para las que no le aporta los recursos”.

Algunas pautas para pensar el problema del **tiempo** del que disponen los docentes ya han sido delineadas previamente. Lo mismo sucede con la puesta en valor de la tarea docente. Uno de los conceptos que se repitió incansablemente en distintos capítulos de este documento es la puesta en valor del tiempo. Este punto está íntimamente relacionado con una política que se ha retomado con fuerza en la anterior gestión del gobierno educativo nacional y que forma parte de la agenda internacional: la extensión de la jornada escolar. Dicho esto, es importante advertir que, como señala Vinacur, no hay un solo modelo posible y no alcanza con realizar una ampliación horaria si no forma parte de un plan integral.

*Nota: para profundizar en esta cuestión se recomienda escuchar el sexto podcast*





*#YoVotoEducación y las reflexiones de Tamara Vinacur. Asimismo, se recomienda la lectura del libro “1h+: una primaria con más tiempo. Políticas de ampliación de la jornada escolar en la República Argentina” (2023) de la Secretaría de Educación de la Nación.*

Otro punto vinculado al uso del tiempo en las escuelas está relacionado con su rol, a la tensión entre lo urgente, lo necesario, lo importante y a las tareas de cuidado o salud que se le arrojan. En palabras de la docente Paula: “no podemos ser escuela, ser asistencia social, ser policía, ser hospital, o sea, ¿cuál es la función específica?”. En este mismo sentido, Irene Kit va un poco más allá y cuestiona las partidas presupuestarias: “hay que darles de comer, salud, etc. Pero no puede ser tiempo de los docentes ni presupuesto educativo el que se haga cargo de la salud. Debe hacerse en las escuelas, pero debe haber un presupuesto y personal propios de la salud. Si son los directores y docentes, el tiempo educativo se reduce. Para esto se requieren recursos”.

En otro orden de cosas, ha estado presente, como un elefante en el living, el problema de la alfabetización en el país. Sobre todo, en el contexto de los resultados de las pruebas estandarizadas antes presentados.

Anteriormente, la docente Candelaria sostuvo una falta de posicionamiento nacional que ordene la narrativa entorno a la enseñanza de la escritura. Como señalamos allí, cabe preguntarse si el diseño curricular es el espacio adecuado para dirimir la discusión sobre los métodos. Sin embargo, lo que es de suma importancia es atender al equilibrio entre la generalidad de las propuestas nacionales, necesaria frente a la pluralidad de voces en las jurisdicciones, y la urgencia de una definición nacional que cobre fuerza en el contexto de los poderes que se le confieren a la Secretaría de Educación de la Nación.

Aquí puede llegar a ser de utilidad realizar una breve aclaración teórica en torno a la alfabetización, sin pretensiones de exhaustividad ni libre de errores, puesto que podría ordenar también los procesos de toma de posición, uso de los dispositivos educativos y adopción en las aulas a partir del paso por distintos canales.

En primer lugar, es importante aclarar que la psicogénesis no es un método de alfabetización. Tampoco es una teoría sobre la alfabetización, sino que es una teoría más amplia sobre los procesos de desarrollo de formación de los conceptos. Después está la cuestión de las investigaciones didácticas vinculadas a la adquisición de la escritura alfabética (Ferreiro), que no proponen un “método”.

Por otro lado, la conciencia fonológica tampoco es un método de alfabetización, sino una teoría sobre el procesamiento de la información auditiva y visual. Sí es cierto que existe el método DALE (Diuk), que podríamos llamar “método fonológico”, que se deriva de las investigaciones sobre la conciencia fonológica y la habilidad psicolingüística de entrenamiento asociativo.

La discusión psicogenética sobre la enseñanza, no apunta a desmerecer los descubrimientos del DALE ni de la teoría de la conciencia fonológica, sino advertir la importancia de no reducir la





alfabetización a la actividad del chico sobre la información, sino entenderla de una forma más amplia. Es decir, entenderla como procesos en los que hay una actividad de reorganización y desarrollo de sistemas conceptuales discursivos con sentido (triangularidad didáctica de Chevalard).

Comprender estas distinciones es fundamental, tanto para realizar hipótesis sobre las causas de los problemas actuales de alfabetización, como para entender qué puede hacerse en las aulas. No es cierto que la complejidad de las discusiones teóricas sea explicativa de las bajas tasas de alfabetización. Las experiencias de las escuelas de las distintas jurisdicciones son variopintas y no hay constancia de que un método haya conducido al fracaso. Quizás sí lo sean las dificultades para articular la teoría con la práctica y, en esa línea, las dificultades para generar políticas potentes que allanen el camino para lograr propuestas didácticas valiosas. Con ese norte, es destacable la existencia del DALE.

Ahora bien, incluso previo a todo lo recién desarrollado, cabe indagar con seriedad en cuáles fueron las variables que condujeron a resultados tan preocupantes, dejando de lado los sesgos ideológicos o los reduccionismos teóricos. Del mismo modo, cabe que los decisores de la política educativa se empapen del tema para construir propuestas de valor.

En relación con **el mundo del trabajo** no parecieran haber salido mayores conclusiones. Existen grandes debates sobre los principios rectores que garantizan una adecuada inclusión laboral, sin perder de vista el dilema “educación para el trabajo”. No obstante, uno podría suponer que una mejora en muchas de las problemáticas aquí referidas redundaría indefectiblemente en una mejor inserción en el mundo laboral. Sobre este punto, como bien señala el profesor Luis, es necesario poner atención también en la contención en instancias de formación subsiguientes a la escuela, que muestran una repetida disconformidad con los perfiles que egresan de los distintos bachilleratos. Quizás uno de los pensamientos más filosóficos sobre la educación y el mundo del trabajo es la que hace Morduchowicz cuando pregunta “a quién le importa realmente la educación”.

Por último, es de suma importancia retomar algunas de las reflexiones sobre el **currículo** que, en principio, fueron puestas sobre la mesa por parte de los alumnos. Ellos mencionan, al pasar, el interés que les ha despertado la enseñanza basada en proyectos, pero también la importancia de encontrar una singularidad en cualquiera sea la metodología que se aplique. Frente a esto, proponen dar opciones de evaluación formativa que faciliten a los jóvenes encontrar una forma cómoda de expresar lo que aprendieron, con distintas interacciones, y en vistas de mejorar otras formas de expresión. Por ejemplo, Jazmín argumenta que hay chicos muy inteligentes, pero no se sienten cómodos escribiendo. En la misma línea, Fabricio considera que, en su escuela, “debería haber menos exámenes escritos y más orales, para mejorar la oratoria”.

Por otro lado, Kit sostiene que hay que instalar un modelo en el que los estudiantes acuerden a qué cosas quieren dedicarle tiempo, incluso más allá de la estructura cuatrimestral, y que la escuela acompañe en una producción que tenga sentido por fuera de la escuela. Además,





agrega que algo de eso debería ingresar en la calificación escolar, en pos de movilizar el enciclopedismo.

El tema de la evaluación formativa condensa muchas discusiones circundantes a las teorías de la justicia que prevalecen en cada una de las aulas: el resultadismo, el facilismo, el alumno aprendiente y el alumno aprobante, las oportunidades, los puntos de partida, los intereses de cada uno, la consideración del esfuerzo, etc. Estas sogas que entrelazan lo pedagógico y lo didáctico requerirían un libro aparte. O dos libros aparte. O más. Por suerte muchos de ellos ya están escritos y deben recuperarse con insistencia para lograr que cada aula se replantee el principio y el sentido de justicia. Un sentido de justicia que, por ejemplo, nos permita pensar qué significa una nota numérica en una asignatura, pero que también nos permita reflexionar sobre cuál debería ser el rol de un Estado Nacional. Estas son discusiones que, en ocasiones, parecieran quedar limitadas a la clase de historia y/o formación ciudadana.

En principio, se sostiene aquí algo que ya se ha mencionado: el proceso de desarrollo educativo, en su totalidad, es también un proceso de comprensión y posicionamiento político sobre el lugar que merece el semejante. En ese camino, nunca está de más recordar la Ley de Educación Nacional 26.206, un norte que une y cruza transversalmente todos los aportes.

Para terminar, una cita de Axel Rivas que de algún modo sintetiza la relevancia de los pasos a seguir en la política educativa futura de la Argentina: “crear una hoja de ruta, poner prioridades, establecer un dialogo entre los actores, elevar las voces de las provincias, construir a partir de buenas prácticas y crear instituciones muy sólidas”.





# EDUCAR 2050



[www.educar2050.org.ar](http://www.educar2050.org.ar)