

ARGENTINA: LA EDUCACIÓN DESDE LOS ‘ 90 A LA ACTUALIDAD¹

Lic. Prof. Marcelo Emilio Bianchi Bustos

Prof. de Castellano, Literatura e Historia; Lic. en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación; Alumno de la Maestría en Educación, Universidad de San Andrés. Profesor de Lengua en el distrito de Pilar (Provincia de Buenos Aires, Argentina) y Jefe de Trabajos Prácticos de la Universidad Argentina J. F. Kennedy.

Introducción

A partir de la década del ‘90 irrumpen como temática en el campo de la educación las investigaciones sobre el modelo Neoconservador en vinculación con la política educativa llevada a cabo en esos años en nuestro país. Si bien ya se ha escrito sobre el tema, considero que es necesario, a la luz de las distintas investigaciones realizadas y de las publicaciones que existen sobre la materia, resumir algunas de las características más salientes del mencionado modelo a los efectos de que el lector pueda llegar a entender la magnitud de las consecuencias del modelo económico – social al que hago referencia en materia educativa.

A mediados de los años 80 se inicia una serie de reformas que van a repercutir en todos los ámbitos de la vida social, fundamentalmente con un fuerte impacto durante la década del ‘90 y el gobierno de Carlos Saúl Menem (1989 – 1999). Estas reformas fueron impulsadas por el Banco Interamericano de Reconstrucción Y Fomento (Banco Mundial) y consistían, a modo de síntesis, en una reformulación del modelo de crecimiento con orientación al mercado.

¹ Este trabajo forma parte de la tesina perteneciente a la Especialización en Investigación Educativa, Universidad del Comahue y Escuela Mariana Vilte de CTERA.

Considero - apoyándome en la opinión de distintos investigadores - que las políticas neoconservadoras han afectado profundamente a la sociedad en general y al sistema educativo en especial, por ser éste parte integrante del entorno social. El objetivo de esta trabajo, es analizar las relaciones existentes entre políticas neoconservadoras, educación y desempleo.

Creo que es fundamental partir de este análisis, pues a lo largo de toda la historia de la educación, las medidas económicas han afectado – en mayor o en menor medida – el trabajo en el aula y la educación. Políticas educativas que más allá de lo que pregonaban en sus declaraciones no fueron útiles para los alumnos y los docentes, sino para los sectores de poder que limitaron la cultura y la posibilidad de educarse de la población en su conjunto. Tal como lo señala Pablo Imen (Fundamentación del Módulo “Políticas educativas y Trabajo docente”, Carrera de Especialización en Investigación Educativa, Universidad del Comahue), las políticas educativas han sido particularmente funcionales a un modelo de desigualdad social, privilegio y exclusión implantados por la Nueva Derecha. Así, sin lugar a dudas, las “nuevas políticas” de los 80 – 90 dieron como resultado un espacio socio educativo que une en su interior esas tres características de las cuales habla Imen.

Las consecuencias sociales de la aplicación del Modelo

El mercado produce desigualdad tan naturalmente como los combustibles fósiles producen la polución del aire.

Eric Hobsbawn (en *Gentili*, 1994: 67)

Como dice el historiador inglés, el mercado produce desigualdad y ésta es moneda corriente. Nadie se asusta de ello y podríamos decir que la convivencia con los problemas del mercado nos ha llevado a parecer inmunes.

Hace más de 500 años, Santo Tomas Moro en su obra Utopía dijo “las ovejas se están comiendo a los hombres”; hoy en el siglo XXI, creo que la pobreza producida por el sistema Neoconservador se está comiendo a los hombres.

Los que transitamos las calles o estamos en las escuelas en los horarios del mediodía cuando miles de niños van en busca de un mísero plato de comida, y a veces, muchas de sus madres esperan en la puerta de las escuelas para pedir por los sobrantes de alimentos que estarán destinados a servir de alimento para sus hijos esa noche, podemos observar las consecuencias del modelo económico Neoconservador, paradigma en el cual se inscribe nuestra actual política económico-social. Pero aquí no se termina el problema: aquellos que vivimos en la ciudad de Buenos Aires, en cualquier punto del conurbano o en muchas de las capitales provinciales de nuestro país, convivimos con un espectáculo terrible que consiste en que día a día miles de personas, muchos de ellos chicos cuyas edades oscilan desde los 5 hasta el final de la adolescencia, están en la calle revolviendo basura en busca de comida que aunque esté en mal estado “puede” ser consumida después de haberla hervido con abundante vinagre, buscando cartones o lo que es peor, delinquiendo por medio del robo, por ejemplo de las placas de bronce de los monumentos públicos – una nueva modalidad – para después vender ese metal en el mercado, o – en el mejor de los casos - haciendo largas colas para poder obtener algún empleo que le podrá dar la posibilidad de vivir con un poco más de dignidad aunque la paga mensual no alcance para llegar a satisfacer las necesidades básicas.

Hoy el desempleo y la pobreza están presentes en la sociedad y el causante de ello no es otro que el modelo impulsado por el Banco Mundial, el FMI y las grandes potencias como los Estados Unidos. Relacionado con el problema del desempleo que nos rodea a los argentinos, creo oportuno citar un párrafo de Alejandro Rofman (1997: 56) en el que hace referencia a la falta de trabajo y a la política económica mundial:

“El desempleo es funcional y no un efecto no deseado, factible de ser corregido. El ajuste, la desindustrialización, la apertura unilateral y las nuevas formas de comercialización que constituyen la esencia del modelo son todas fuentes expulsoras de mano de obra”.

Frente a esta opinión de un especialista argentino en materia económica quien nos demuestra que más allá de los aspectos declarativos de las políticas internacionales, el desempleo y los problemas estructurales no se solucionarán en

un corto plazo sino que son efectos buscados por los grupos de dominación. En los años '90, el Banco Mundial publicó su Informe sobre el desarrollo mundial en el cual proponía la reducción de la pobreza como principal prioridad para nuestro país y el resto de los países del cono sur. Hoy, aproximadamente a diez años de ese informe podríamos preguntarnos si realmente se redujo la pobreza. Los argentinos sabemos que no, pero no por estudios internacional sino porque convivimos con ella, con la indigencia y la desocupación.

En los años '90 se produjo un aumento considerable de la pobreza, resultante de las políticas de ajuste, de la aplicación de subsidios que beneficiaron a las empresas privadas y a los grupos vinculados con el poder económico, los recortes de las áreas de salud, empleo y educación.

Desde los sectores de poder transnacionales, Breton Woods afirmaba que los ajustes provocan muchas veces efectos desfavorables en los pobres, pero que era necesario tener en cuenta que se trataba de resultados momentáneos, transitorios (Azcurra, 22). Sin embargo, insisto, en la Argentina este proceso no fue transitorio ya se trata de un proceso a largo plazo, opinión que se puede apoyar en el fragmento de la obra de Alejandro Rofman que he señalado precedentemente. El supuesto crecimiento económico de nuestro país anunciado por el gobierno de Carlos S. Menem con su "revolución productiva" y su slogan de campaña "Sígueme que no los voy a defraudar", tuvo como efecto un aumento de las tasas de desocupación, como consecuencia de la desregulación del mercado de trabajo.

El número de pobres aumentó y las condiciones de pobreza a las que se derivó a la población no tiene comparación con otros momentos de nuestra historia. Como consecuencia de esto, hoy podemos hablar de dos tipos de pobres. En primer lugar encontramos a los nuevos, quienes tuvieron que bajar considerablemente su nivel de vida pero que sin embargo son capaces de subsistir. En segundo término, se encuentran los pobres estructurales que poseen muchas necesidades básicas insatisfechas, ingresos insuficientes y que ya crecieron en un sistema de pobreza que trajo aparejado problemas de desarrollo, de aprendizaje, etc (Marlachetti, 2000: 109).

El estado de pobreza reinante tiene grandes consecuencias sobre la vida social en general y en particular sobre los alumnos que concurren a las escuelas sin haberse alimentado correctamente, aspecto que genera problemas de aprendizaje, desnutrición, etc. Oscar Moreno (en Giberti, 1997: 136) cita un párrafo del

documento de la UNICEF “Piden pan y algo más” (1990, Buenos aires, Siglo XXI) en el cual dice: “Los niños pobres presentan en general una mayor cantidad de problemas en su desarrollo: pobreza, desnutrición y retraso conforman un problema complejo que se presenta de manera sincrónica con trágica frecuencia”. El citado sostiene que: “En síntesis, altos porcentajes de desnutrición, riesgo y retraso son las consecuencias del impacto de la pobreza sobre el crecimiento y desarrollo psicológico de los niños” (en Giberti, Eva, 1997: 136). Esto lo podemos observar empíricamente en nuestros lugares de trabajo, en las escuelas, donde aspectos tales como los desmayos y los llantos de niños de cinco años por no haber tenido un plato de comida desde el mediodía del día anterior en el comedor de la escuela, son moneda corriente.

Los que trabajamos con alumnos del tercer ciclo, podemos constatar la siguiente afirmación de Pablo Imen (cit.) quien señala que “una estrategia de la cultura dominante es la reinstalación de una dinámica de vértigo permanente, el cierre de todo horizonte histórico y la imposición de una suerte de presente perpetuo. Hoy, por toda esta problemática que nos rodea, los alumnos que concurren a las escuelas están llenos de desinterés, de una falta total de sueños. Ese presente del que habla el investigador es el del hambre, el de la indiferencia, el de la violencia y de la postergación social. Y cómo van a tener sueños – ideales, posiblemente utópicos - cuando el mejor sueño por ese momento puede ser tener una cama caliente y comida todos los días.

Para sintetizar muchas de las ideas que he vertido, voy a utilizar un fragmento perteneciente a una obra de la investigadora argentina Beatriz Sarlo (2004: 2 –3) quien al hablar sobre “la deuda” – no la externa sino la interna, la del Estado Nacional con cada uno de los habitantes – dice:

“A diferencia de las deudas comunes y corrientes, esta deuda puede no ser percibida como tal incluso por quienes tiene más necesidad de que se les reconozca. La deuda asume, además, una dimensión histórica irreparable porque deja marcas que no se borrarán con el cumplimiento futuro de las obligaciones (...) Los cuerpos no mienten. Hay decenas de miles de jóvenes sin dientes en las villas miserias que rodean Buenos aires. Hay decenas de miles de chicos que no comen todos los días, panzones, achaparrados, raquíticos y vulnerables. Hay decenas de miles de adolescentes que nunca salen de las manzanas de su barrio, por miedo, por

distancia cultural, por diferencia material. Otros miles dejan el barrio para siempre y son los habitantes de la noche, de los túneles, de los umbrales y los andenes. Esos cuerpos grabados por la miseria quizá puedan recibir mañana un alimento que nunca compensará el que no recibieron hoy. Los cuerpos están siendo maltratados, injuriados, despreciados, sometidos. (...) Los pobres tienen cuerpos sin tiempo. Por eso parecen tan viejas esas mujeres de treinta años con sus ocho hijos y su marido desocupado o preso. Por eso parecen aniquilados los cuerpos de los viejos pobres. El tiempo ya ha pasado por completo sobre ellos: han nacido, han crecido, han envejecido en el lapso en que un joven próspero está entrando en la primera etapa de su madurez”.

Esos “pobres sin tiempo” a los cuales el tiempo – y las medidas de los gobiernos - les ha dejado marcas que no se pueden borrar constituyen una deuda que ya no se puede pagar porque sus efectos son irreparables. Ellos, quienes nos rodean y conviven con nosotros a pesar de que muchas veces nos mostremos indiferentes, son los que peor pagaron las consecuencias del Modelo y en quienes recayeron las terribles consecuencias de la falta de trabajo digno y la pérdida de todo horizonte.

El Modelo en Educación. La Reforma de la Educación, los pasos seguidos y las deudas aun pendientes

El modelo educativo del Neocenservadorismo está desarrollado, a grandes rasgos, en el Examen del Banco Mundial. En él se dice que “los progresos alcanzados en la educación, a saber, el aumento de la matrícula y de los años de escolaridad, han contribuido a este crecimiento y ha ayudado así a reducir la pobreza en los países en desarrollo” (Banco Mundial, 1996: 2). Ya desde aquí comenzamos con una serie de argumentos que si los contrastamos con nuestra realidad no tienen ningún tipo de fundamento pues en el caso de la educación argentina, la misma se ha extendido, aumentando su matrícula y los años de escolaridad obligatoria, sin embargo no se ha producido en el lapso de diez años ningún cambio en lo que se refiere a la reducción de la pobreza.

Algunos de los postulados del Banco Mundial son: el acceso a la educación, la equidad y la calidad educativa. Estos postulados pueden ser muy interesantes, pero sin embargo es preciso ver qué hay detrás de ellos y qué significan en realidad. ¿Qué sentido tiene hablar de calidad educativa cuando se mide la calidad desde aspectos cuali-cuantitativos que tienen por objetivo hacer un ranking de escuelas, sin tener en cuenta las diferencias propias y específicas que pueden existir, por problemas extraescolares, entre los alumnos de escuelas ubicadas en sectores marginales con las instituciones privadas más “prestigiosas”? ¿No se está mercantilizando el saber, escondiendo dicha mercantilización tras la sombra de la calidad? Tenemos un curriculum tan abierto y flexible, pero al mismo tiempo tan amplio, que nos posibilita a los docentes hacer una selección de contenidos y una graduación de los mismos que puede diferir casi en un 100 % de un establecimiento a otro de la misma categoría. Pero sin embargo esto no se tuvo en cuenta cuando se tomaron las famosas evaluaciones desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación tendientes a comprobar la calidad educativa ya que se evaluó al alumno en contenidos que hasta ese momento tal vez no los habían visto y con metodologías que no eran las recomendadas desde los organismos que administraban la educación en cada una de las jurisdicciones de nuestro país.

Una de las consecuencias de mayor envergadura en materia educativa de las medidas neoconservadoras fue la sanción de la Ley Federal de Educación (ver anexo al final del trabajo). Esta instauró en la educación una profunda reforma que tuvo como principal objetivo la reducción de los “gastos” del Estado en materia educativa y la descentralización de los servicios educativos.

La política educativa del gobierno de Carlos Saúl Menem se ajustó perfectamente a las demandas del Banco Mundial. Estas medidas tenían como objetivo disminuir el gasto estatal para derivar los fondos al pago de la deuda externa. El gobierno argentino, tal como lo señala Adriana Puigross aceptó todas las directivas del Banco plasmadas en los siguientes documentos:

- El financiamiento de la educación en los países en desarrollo, Washington, D.C., Banco Mundial, 1986;
- Prioridades y estrategias para la educación, Washington, D.C., Banco Mundial, 1995.
- Carnoy, Martín; Moura Castro, Claudio, “¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América latina?” , Documento de

antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, Seminario sobre Reforma Educativa, BID, Buenos Aires, 21 de marzo de 1996.

La investigadora resume la política educativa en el ajuste de la educación al programa económico neoliberal teniendo en cuenta los siguientes aspectos y manifiesta que la estrategia consiste en:

- “Disminuir la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de educación pública.
- Establecer aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades, comenzando por la universidad y terminando por la educación básica.
- Achicar el sistema de educación pública hasta el mínimo posible, mediante:
 - La transferencia de los establecimientos a jurisdicciones menores (de la Nación a las provincias y de estas, a las municipalidades), tendiendo a su privatización.
 - Reducción de modalidades que no dan rédito económico inmediato, como la educación de adultos y de materias del currículo como música, educación cívica y plástica, lo cual se ha llevado a cabo ya en algunas provincias;
 - Descuido de la educación para discapacitados;
 - Restricciones sociales y territoriales en la extensión del servicio de educación pública” (Puigross, 1996,2: 141).

En América Latina, siguiendo el pensamiento de A. Tourrine se puede afirmar que la imposición cultural se transformó en exclusión social y cultural (Parra, 1986). Para los gobiernos lo importante es que más alumnos concurren a las escuelas pero sin embargo, y a pesar de su asistencia, la exclusión socio-cultural es la imperante. Pensemos en la exclusión que significa no tener ropa digna, materiales de trabajo sencillos tales como hojas y una lapicera, libros de texto, acceso real a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, etc.

Hablando del presente, Parra dice que la expansión de la escuela significa que vastos sectores de la población antes marginadas de la acción pedagógica escolar están siendo incorporados. De esta forma los alumnos serían los destinatarios legítimos del arbitrario cultural dominante, es decir que serían objeto de

una imposición cultural sistemática (Parra, 1986: 100). Por supuesto que esto es así, porque detrás de la inclusión hay mucho de exclusión.

Un informe de la Asociación Protectora de Derechos Humanos, sostiene que la Ley Federal de Educación reproduce en el plano educativo el impulso neoconservador, del cual hablé anteriormente, de reducir los grupos sociales a ser actores individuales. La Ley Federal favorece, continúa el informe, las soluciones de tipo individual impidiendo soluciones consensuadas.

Pero también la Ley y las Reformas han perjudicado no sólo a los alumnos sino que sus consecuencias se ven en otras esferas. El rápido proceso de desinversión educativa ha producido una pobreza no sólo material sino también simbólica en lo escolar. En nuestro país, los docentes deben tener más de un cargo para poder sobrevivir y muchas veces sus iniciativas son desalentadas por los sectores dominantes no sólo de derecho sino de hecho, por medio de trabas burocráticas (Caruso y Dussel, 2001: 103).

Sociedad y educación: Dos aspectos inseparables

La educación forma parte innegable del entramado social. Nuestra escuela pública nació con el interés de formar a la población extranjera en los principios de la nueva Nación, estando en contacto directo con la sociedad. Hoy, muchos años después de ese nacimiento, la unión entra ambas sigue siendo muy fuerte, más allá de los intentos de los gobiernos de los años `90 por fundir la educación pública asignándole cada vez más actividades que no son esencialmente pedagógico – didácticas y tendiendo a un empobrecimiento y abandono de todas las escuelas que, como parte de una sociedad en crisis, no pueden mantenerse dignamente.

En este contexto de la sociedad que sufre las consecuencias del modelo neoconservador, los alumnos del presente no tienen acceso a los libros, lo cual ha llevado a empobrecer el aprendizaje académico. En una entrevista, Roger Chartier (1998) afirmaba que “me parece que una de las desgracias del libro es que se ha alejado de la experiencia comunitaria, del encuentro con los otros”. Hoy creo que el libro se ha alejado de los alumnos, no por culpa de ellos sino del aumento del costo de vida y de los deseos del mercado de publicar obras de mejor calidad pero al

mismo tiempo, mucho más caras. Si bien desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación hay esfuerzos para intentar que los alumnos tengan acceso a los libros creo que las campañas no llegan a lograr los efectos deseados debido a una serie de fallas estructurales que trascienden el ámbito de lo educativo. Por ejemplo que el gobierno nacional haya llegado a un acuerdo con algunas editoriales para que las mismas mantuvieran el costo de los libros durante el presente ciclo escolar es importante; pero sin embargo no tenemos que olvidarnos que si bien un libro puede salir \$20 promedio no está al alcance de los padres desocupados o de los que perciben algún plan social.

En un reportaje, María del Carmen Feijoo (2003) señala que “la década del ’90 introdujo en el sistema educativo casi dos millones de chicos. Pero también incorporó un invitado no presente que llegó para quedarse: la pobreza.” Esta pobreza, consecuencia inevitable de las medidas emanadas desde los organismos económico transnacionales, trae consigo la exclusión y con ella secuelas tales como la drogadicción, la delincuencia, el crimen y la prostitución.

Sin embargo a pesar de la pobreza y de la exclusión social, la educación aumentó, o al menos la matriculación de alumnos en las escuelas. Feijoo (2003) sostiene que “creció la asistencia de alumnos pero se mantiene los problemas de sobreedad”. Sin embargo, desde la experiencia cotidiana, considero que lo que creció fue la matriculación pero no la asistencia ya que los alumnos inasisten por distintas cuestiones tales como enfermedades (muchas de ellas provocadas por problemas de alimentación o por virus ya que sus sistemas inmunológicos se encuentran con serios problemas), la necesidad de ir a trabajar en forma ilegal o juntando cartones, para cuidar a sus hermanos menores mientras sus padres van a trabajar, a pedir alguna limosna o a cartonear (nombre que se le dio a la acción de juntar cartones en la calle para después venderlos), o simplemente no van a clases los días de lluvia porque se mojan el único par de zapatillas que tienen (y que muchas veces es compartido con alguno de sus hermanos). Todas mis afirmaciones se pueden contrastar con la realidad. El diario *La Nación* (26/03/ 2004, p. 20), citando a *La Gaceta* de San Miguel de Tucumán, dice:

“Según fuentes oficiales, en la actualidad hay unos 8000 chicos deambulando por las calles de Tucumán, y dado que han sido excluidos del sistema, su situación es de riesgo. Las adicciones y el hábito del delito para conseguir alcohol o drogas parecen

ser lo único que les depara el futuro. Semejante panorama no puede sino causar la más justificada alarma en la comunidad, y es otra razón para tomar urgentemente las medidas aptas a fin de mejorar la situación económica de los hogares, proporcionando trabajo a quienes no lo tienen”.

Y este ejemplo de la capital tucumana no es una excepción. Es una moneda corriente con la cual convivimos.

Al leer la Ley, uno de los aspectos que llama la atención es que la misma tiene como objetivo “generar un alumno para el ámbito laboral”. Esto llevaría a la formación de un nuevo “homo laboris”, pero sin un mercado justo en el cual poder vender bien su mercancía, la fuerza de trabajo, y que por lo tanto lo obligaría a darla a cambio de una pobre paga. Por lo tanto, al reflexionar sobre esta finalidad que se anuncia desde los documentos oficiales, no tenemos que olvidarnos para qué mercado laboral lo estamos formando: para el de la desigualdad, la explotación y el de la competencia terrible que hace que por un mísero puesto la persona tenga que perder su dignidad.

El fracaso escolar

El fracaso escolar es un gran problema educativo en el cual influyen distintos factores como el entorno familiar, el social y el cultural, además de algunos problemas que tienen que ver con el desarrollo cognitivo

En la actualidad, el fracaso escolar ya no es un patrimonio, condición o destino del alumno. Hoy la cuestión del fracaso no se relaciona sólo con los trastornos de aprendizaje - aspectos de los cuales no nos ocuparemos en el presente trabajo – sino que debe ser entendido en su relación con la cuestión social que lo origina. El aprendizaje, incluso en el sentido restringido de aprendizaje escolar, depende directamente de factores externos al aula de los cuales actúan de modo inmediato y otros en forma remota, al menos en el tiempo (Wall, 1970: 124).

Marta Paula Montesinos (2002, 12) señala que:

“El conjunto de imágenes que se construyen acerca de los niños que habitan en contextos de pobreza y diversidad cultural y que poseen supuestas “dificultades de aprendizaje”, y las diversas condiciones de escolarización que se les ofrecen, no se producen en un vacío social ni son productos exclusivos de las instituciones educativas. Ciertos discursos académicos emplean el concepto de capital cultural produciendo una operación de refuerzo de los estereotipos que remarcan la diferencia, inferiorizándola, contribuyendo así a significar las causas del fracaso escolar en términos de déficit cultural.

La teoría del déficit o de la carencia cultural centró la causa del fracaso escolar en la existencia de culturas inferiores –o al menos diferentes-, producto de ambientes familiares patológicos y atrasados en los que los niños nacen y crecen al tiempo que presentan problemas para lograr su “integración” a la escuela. En esta perspectiva, la pobreza ambiental de las clases bajas produce deficiencias en el desarrollo infantil y, por tanto, dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar”.

Distintos investigadores han señalado que el desempeño escolar de un alumno se puede ver afectado negativamente por cualquier tipo de situación que se dé fuera de las aulas, en su entorno y que le provoquen preocupación o angustia. Así creo que tenemos que considerar que los alumnos de nuestras escuelas, y en especial los del Tercer Ciclo de EGB, no escapan a esto ya que son partícipes de las angustias que día a día viven sus padres por no tener trabajo y haber sido excluidos compulsivamente del sistema económico-laboral. Así, sin lugar a dudas, el analfabetismo se desarrolla conjuntamente con los problemas derivados del desarrollo económico y con la extensión de la escolaridad obligatoria que si bien intenta llevar a los alumnos a la escuela no logra que realmente se produzcan aprendizajes “(Wall, 1970: 125).

¿Cuántos alumnos fracasan? ¿Cuántos sienten que no son aptos ni siquiera para poder leer e interpretar textos con los cuales tendrán que convivir durante toda su vida? ¿Cuántos ven que año tras año fracasan y que tal vez nunca logren tener éxito en lo que se propongan? Las respuestas a estos interrogantes pueden ser varias pero lo importante, lo que es necesario tener en cuenta es que el fracaso continuo tiene consecuencias y se relaciona con la pérdida de confianza, la falta de deseos de continuar estudiando y el rechazo de normas culturales que aparecen establecidas.

En este contexto de pobreza-desocupación-problemas sociales-fracaso, no debemos hablar de niños con problemas sino de niños, de alumnos “en” problemas. La primera expresión nos serviría para referirnos a aquellos problemas que son de índole genética; en cambio, la segunda, la de los niños con problemas, nos permite referirnos a toda esa problemática que conlleva la pobreza y la desocupación.

Distintas opiniones sobre un mismo tema: la deserción de los alumnos

Como decía antes, la deserción fue y es un tema central en la agenda educativa de directivos, docentes y funcionarios del Estado. Distintos investigadores han planteado ideas realmente interesantes sobre el tema pero sin embargo no se ha llegado a revertir los terribles resultados que ella provoca.

Juan Carlos Tedesco (entrevista publicada en: www.piie.cl/entrevistas/tedesco.htm) señala que el mapa de la deserción escolar y del fracaso escolar coincide con el mapa de la pobreza. El investigador argentino dice que el abandono se produce a la llegada de la edad en la que el alumno debe ingresar el mercado laboral. Sin embargo hoy, este mercado no existe y no hay límites de edad. Ya en el año 1985, Cecilia Braslavsky había observado que en nuestro sistema educativo coexistían circuitos muy diferentes en cuanto a la calidad y al prestigio y que estos se asociaban claramente con el origen socio – económico de la población que un establecimiento educativo determinado atendía. La afirmación de Tedesco es verdadera pero no siempre la causante de la deserción es el ingreso al mercado laboral. Hoy los alumnos desertan de la escuela para poder cuidar a sus hermanos, para cartonear (acción que no debemos incluirla dentro de las ofertas del mercado para conservar tal vez un poco las esperanzas utópicas de que podemos revertir el problema económico social), para intentar conseguir algo de comida por cualquier medio. La idea de Braslavsky nadie la puede negar: hay escuelas – hasta desde el punto de vista edilicio, aspecto que cualquier persona podría no tener en cuenta – que pertenecen a circuitos totalmente distintos pues carecen de libros, de espacios adecuados para la actividad pedagógico – intelectual, etc. y que lo único que las une con las escuelas de los otros circuitos destinadas a satisfacer los requerimientos educativos de los sectores de mayor poder adquisitivo es la misión de educar y el

trabajo permanente de los docentes. En la primera de ellas, la deserción es moneda corriente.

Desde otra óptica distinta, Adriana Puigross (1996, 10) habla de la permanencia de los alumnos en la escuela y dice que a pesar de ella, a pesar de que los alumnos pueden estar presentes, hoy desertan de los aprendizajes. Ella firma que no hay deserciones fuera de la escuela. “Fue un problema clásico, una defunción del sistema”. Antes los alumnos dejaban la escuela y alguien lo cobijaba, había una familia que la daba comida, afecto, ropa. Ella cita a una maestra que dice que los desertores ahora van a la escuela a comer y a buscar ropa. Si tenemos en cuenta esta opinión, de la cual muchos docentes nos adueñamos y la sentimos como propia, podremos decir que el fracaso escolar es perfectamente evitable. Es el niño el que sufre las consecuencias del fracaso escolar como una consecuencia directa de la implementación del modelo neoconservador el cual le provoca angustia, problemas psicológicos serios, problemas de violencia y de adaptación, deserción, etc. Hoy, más que nunca podemos concluir que el niño no provoca su fracaso sino que simplemente se limita a sufrir las consecuencias de este.

¿Qué puede hacer la escuela?

“En lugar de marginalizados yo hablo de oprimidos, de ofendidos, de robados; hablo de interdictos, los prohibidos”

Paulo Freire (1993, 8)

Frente a esta problemática que no desborda a todos, la escuela pública tiene un rol muy importante para intentar revertir esta problemática. Todos sabemos que el fracaso escolar no se distribuye democráticamente sino que es en los sectores de la población económicamente desfavorecida donde se dan los mayores índices de repitencia, ausentismo y abandono, además del otro tipo de deserción del cual hablaba Adriana Puigross, la de los aprendizajes, producto de las medidas de los gobiernos que llevaron a la escuela a convertirla en un comedor, en un espacio donde se concurre pero en el que cada día se aprende menos. Sin embargo los

cambios hoy no pueden significar “quitar” los comedores ya que la única consecuencia directa que sufriríamos en las escuelas sería el desmayo de los alumnos y un notable incremento de los problemas de aprendizaje.

La preocupación por el rendimiento de los niños en la escuela es un tema que año tras año se vuelve más acuciante (García, 1986: 50). Hoy la mirada está puesta más que nunca en la educación y en su rendimiento, y en ese contexto nuestros alumnos, que no son islas, presentan cada vez más dificultades. Pero en ese contexto es importante destacar que es fundamental incrementar las condiciones de educabilidad de los alumnos para lograr que realmente se pueda aprender. Silvina Gvirtz, doctora en educación de la Universidad de Buenos Aires, en la conferencia brindada en las XIV Jornadas Internacionales de Educación de la Fundación El Libro (16/04/04, “El derecho a la educación como derecho público”), señaló que existen una serie de condiciones que si bien no son educativas deben estar dadas por el Estado a los efectos de que los alumnos puedan estudiar y aprender. Algunas de ellas son: la alimentación, el acceso a libros y material didáctico, planes de salud que le posibiliten estar en condiciones óptimas para estudiar y aprender, etc.

Relacionado con esto, podemos ver que muchas veces las medidas de la política educativa de los distintos gobiernos afirman en palabras que la prioridad es la educación, pero sin embargo las medidas emanadas de los organismos encargados de la educación provocan que los alumnos aprendan cada vez menos y que cada vez el desengaño sea mayor.

Según Pablo Gentili, (1997) “no existe calidad cuando se discrimina, cuando se somete a las mayorías a la miseria y se los condena a la marginalidad”. Sin embargo, desde los discursos oficiales se sigue hablando de calidad y lo que es peor se la sigue evaluando. Pensemos tan solo por un momento que sentido tiene una evaluación sobre la cual sabemos la respuesta (o al menos la podemos anticipar): la calidad será baja y los resultados obtenidos en las evaluaciones serán bajísimos. Las causas, son fáciles de señalar: el hambre, la miseria, los problemas sociales que tienen profundas consecuencias en los alumnos. Sin embargo, los docentes de la Argentina, más allá de los resultados, intentan hacer todo lo posible para revertir esta situación. La única manera es el trabajo diario y la lucha por intentar que la educación ocupe un lugar de importancia desde los sectores políticos y en el entramado de la sociedad en su conjunto.

A modo de conclusión: Algunas luces y otras oscuridades

En un artículo publicado en el diario La Nación, el Director del Instituto Internacional de Políticas Educativas de la UNESCO, Juan Carlos Tedesco, afirma que el futuro de la educación en nuestro país tiene que tener en cuenta tres ejes de discusión. En primer lugar, la instalación de “la educación como prioridad de la estrategia de desarrollo nacional” Ya no bastan los discursos huecos ni las falsas promesas. Ya no sirven los planes compensatorios que no solucionan los problemas sino que aletargan el padecimiento de la población y que los destinan a un fracaso en la vida. En segundo lugar habla de que es necesario mejorar las condiciones de educabilidad de los alumnos. Como decía antes, el “todos a la escuela” sólo tendrá sentido si los alumnos pueden disponer de una alimentación adecuada, de un tiempo extra escolar para dedicarse al estudio y no para tener que mendigar con un carro por el primer cordón del conurbano o por la Ciudad de Buenos Aires. Como dice el investigador “la educación no tiene lugar en un vacío social. Para que la escuela y los maestros puedan enseñar es necesario que existan ciertas condiciones de educabilidad que hagan posible el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Tedesco, 2003: 7). El tercero de los ejes es el de la capacitación docente. Según él, hay que “considerar a los docentes como la prioridad en las estrategias destinadas a mejorar la calidad de la oferta educativa”. Desde el gobierno nacional se propone “proseguir y extender el proceso de capacitación docente, para mejorar los niveles de calidad hasta ahora alcanzados” (Presidencia de la Nación Argentina, 2003: 20). Me parece interesante la formulación de este párrafo ya que a diferencia de los que se manifiesta muchas veces, pareciera ser que el Estado nacional es conciente de que no todo el sistema educativo es malo y que existen muchos docentes altamente capacitados. Sin embargo se sigue hablando de calidad. ¿Hasta cuándo? ¿Qué significa realmente?

Todos sabemos desde las más modernas Teorías del Aprendizaje, el aprendizaje se inicia mucho antes del ingreso del niño a la escuela. Teniendo en cuenta esto, podemos decir que el alumno posee una historia de aprendizajes que va a ser diferente según las posibilidades y experiencias que cada niño tenga en su medio familiar. Además, tenemos que tener en cuenta que la escuela no es el único

lugar donde se aprende. Si pensamos que nuestros alumnos están en la calle, que son víctimas de maltratos, del hambre, del frío, de la falta de trabajo de sus padres, de una situación que los lleva a permanecer fuera de sus hogares en horarios nocturnos afrontando serios problemas y estando en contacto con el mundo de la delincuencia y de la droga.

El mismo Freire nos dice:

Soñamos y trabajamos para recrear el mundo, porque nuestro sueño es un sueño con una realidad menos malvada, menos perversa, en que uno pueda ser más gente que cosa. Pero al mismo tiempo trabajamos en una estructura de poder que explota y domina. Y esto nos plantea esta dualidad que nos hace mal" (Freire, 1993: 8).

Si bien no podemos volver el tiempo atrás, desde las escuelas los docentes debemos seguir reclamando a los gobiernos por más justicia social para nuestros alumnos y en las aulas, enseñar más que nunca para que vuelvan a creer en las utopías, en los sueños y en los ideales de un futuro mejor.

Anexo

La ley N° 24.195, conocida como Ley Federal de Educación se sanciona en el año 1994. En ella se establecen los principios generales de la política educativa de la educación de la República Argentina. Adriana Puigross señala que se reestructura el sistema e acuerdo a un modelo semejante a las propuestas conservadoras de principios de siglo. El mismo modelo fue aplicado en España desde fines de la dictadura de Franco hasta la década de 1980.

La Ley establece que el sistema educativo nacional estará integrado por los siguientes niveles: Educación Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal, Educación Superior y Educación Cuaternaria, además de algunos regímenes especiales como la Educación especial, la de adultos y la artística. También se establece la gratuidad y asistencialidad, las relaciones entre la unidad escolar y la comunidad educativa, los derechos y deberes de cada uno de sus integrantes, la calidad de la educación y los órganos encargados de cumplimentar los fines de la educación y su implementación y el financiamiento.

Bibliografía utilizada

- Azcurrea, Ana María, **¿Qué es el Neoliberalismo? Evolución y límites del modelo excluyente**, Lugar Editorial – IDEAS, Instituto de Estudios y Acción Social.
- Banco Mundial (1996), **Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial**, Washington.
- Borón, Atilio, Gambina, Julio y Minsburg, Naum (1999), **Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad social en América**, Buenos Aires, Eudeba – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (2001), **De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la Educación contemporánea**, Kapelusz, Buenos Aires.
- Chartier, Roger, Entrevista, Buenos Aires, La Nación, 23/08/98.
- Elichiry, Nora, “Fracaso escolar ¿fracaso de quién?” en: **Actualidad psicológica**, Año XXV, Buenos Aires, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, N° 282.
- Feijoo, María del Carmen, “La pobreza profundiza la crisis educativa” en: **La Nación**, Buenos Aires, 6/07/03, sección 9, página 5.
- Freire, Paulo (1993), “Interrogantes y propuestas” en: **Boletín de temas de Psicología Social**, Buenos Aires.
- García, Delia (1986), **Fracaso escolar y desventajas sociales. Un desafío para la inteligencia**, Lumen, Buenos Aires.
- García Vázquez, E. (1997), **La política económica argentina en los últimos 50 años**, Buenos Aires, Macchi.
- Gentili, Pablo (1997), Ponencia presentada en Defensa de la enseñanza, en **Revista de la federación de Profesores de Enseñanza Secundaria de Uruguay** (FENAPES), Montevideo, Uruguay.
- Gentili, Pablo (1994), **Proyecto Neoconservador y crisis educativa**, Buenos Aires, CEAL.
- Giberti, Eva (1997), **Políticas y niñez**, Buenos Aires, Losada.
- Marlachetti, Alberto (2000), **Historia Argentina Siglo XX**, Avellaneda, Fundación Marco Avellaneda.

- Montesinos, Marta Paula (2002), **Aproximaciones a ciertos “Conceptos en uso” sobre el fracaso escolar**, Buenos Aires, Colección Ensayos y experiencias, Tomo 43.
- Parra, Rodrigo, Roma, Ramón, Rivero Herrera, José, Tedesco, Juan Carlos (1986), **La educación popular en América Latina**, Kapelusz, Buenos Aires.
- Presidencia de la Nación Argentina (2003), **Objetivos de Desarrollo del Milenio. Argentina. La oportunidad para su reencuentro**, República Argentina, Naciones Unidas.
- Puigross, Adriana (1996, 1), “Los chicos se quedan en la escuela pero desertan del aprendizaje” en: **Revista Novedades Educativas**, Buenos Aires, N° 85.
- Puigross, Adriana (1996, 2), **Qué pasó en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el Menemismo**, Kapelusz, Buenos Aires.
- Rofman, Alejandro (1997), **Convertibilidad y desocupación en la Argentina de los `90. Análisis de una relación inseparable**, Buenos Aires, UBA.
- Sarlo, Beatriz (2004), “La deuda” en: **Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura**, Buenos Aires, Siglo XXI.
- SUTEBA, **La educación en nuestras manos. Revista pedagógica de los trabajadores de la educación**, Año 12, N° 68, abril de 2003.
- Tedesco, Juan Carlos, “La educación como clave para el desarrollo nacional en: **La Nación**, Sección 7 (Enfoques), 25/05/2003, página 7.
- Wall, W, Schonell, F., Olson, W. (1970), **El fracaso escolar**, Buenos Aires, Paidós.