

Asamblea por la educación pública y popular

**Documento para su constitución
Marzo de 2016**

Indice

Introducción

- 1. La escuela y la educación superior producto del actual desarrollo capitalista e imperialista**
- 2. La educación en América Latina**
- 3. La escuela y la educación superior en la Argentina reciente**
- 4. Trabajadorxs de la educación**
- 5. Puntos de partida para la elaboración de propuestas**
- 6. Para finalizar**
- 7. Documentos utilizados**

Anexos

- I. Presentación de experiencias**
- II. Indicadores cuantitativos sobre la situación educativa de nuestro país**

Introducción

La Asamblea por la Educación Pública y Popular se propone generar un espacio de organizaciones/movimientos/colectivos movilizados alrededor de las necesidades y derechos educativos populares, cuyo objetivo es cuestionar las políticas educativas de las clases dominantes, debatir las propuestas y experiencias que surgen del movimiento popular y contribuir a su articulación buscando avanzar hacia una propuesta de conjunto. Se apuesta a que emerja desde los trabajadores un sentido político de la educación coherente con sus intereses y los del conjunto del pueblo. O sea: otra educación para otro país.

Desde lxs trabajadorxs, producto de nuestro sentido de clase, cuestionamos las políticas públicas que no tienen un sentido de unidad popular y nacional. Confrontamos con todas las formas de cortoplacismo, de fragmentación y de precarización social y pedagógica. Sabemos, tanto por la investigación científica como por la experiencia, que estas orientaciones políticas no hacen más que aumentar las brechas sociales y educativas entre diferentes sectores de nuestra sociedad.

Nos inscribimos en la historia de lucha de lxs trabajadorxs que desde el siglo XIX generaron mecanismos de acumulación de sus experiencias y saberes, en las históricas luchas de lxs trabajadorxs de la educación en defensa de

la educación pública, así como también en los aportes que la educación popular de inspiración freiriana produjo en nuestro continente. Reconocemos que la actividad educativa no es “autónoma” del funcionamiento de la totalidad de la formación social, y que para poner en práctica nuestras propuestas educativas se requieren cambios políticos y sociales que vendrán de la mano de la construcción de poder popular.

En este documento, repasamos las principales características del sistema educativo y de la educación superior en la Argentina y en América Latina en el marco del actual desarrollo capitalista, para luego adentrarnos en las propuestas educativas que desde la **Asamblea por la Educación Pública y Popular** desarrollamos lxs trabajadorxs organizados y los movimientos sociales. Se trata de un texto que contiene los puntos de vista de una pluralidad de organizaciones gremiales y sociales, entre las que existen importantes acuerdos, como también un conjunto de debates y controversias que enriquecen la discusión y que reflejan diferentes miradas que el campo popular posee sobre los problemas educativos y sus propuestas para resolverlas. En este marco, los aportes específicos de algunas de estas diversas perspectivas pueden verse reflejados en las experiencias que presentamos en el **Anexo I** de este documento.

1. La escuela y la educación superior producto del actual desarrollo capitalista e imperialista

La etapa por la que atraviesa el actual desarrollo capitalista posee varias implicancias para la escuela y la educación superior. A continuación nombraremos algunos de sus aspectos más sobresalientes.

Por un lado, existe una tendencia que plantea a la educación como una actividad independiente del funcionamiento de la totalidad de la formación social y política de nuestro país. Así, queda oculto el carácter dependiente y capitalista de la estructura social y política y, en este marco, se invisibiliza cómo se subordinan las políticas educativas al funcionamiento general de la sociedad.

Por otro lado, desde el punto de vista de las clases dominantes, la educación escolarizada debería cumplir tres objetivos a los efectos de garantizar su hegemonía

sobre las clases populares en la totalidad del modo de producción dependiente. Esos tres objetivos plantean que:

- a) Una primera función es la preparación técnica, ideológica y política para el mercado de trabajo;
- b) La otra tiene que ver con que el proceso de reproducción del orden dependiente necesita que sus protagonistas se desenvuelvan en el marco de determinados saberes. Un saber necesario para poder vivir en él y un saber mayor para poder dirigir su funcionamiento. Este saber oficial o hegemónico no sólo debe ser reproducido sino ampliado con nuevos conocimientos, algunos obtenidos en el campo científico, o sino también en la experiencia de lucha del capital contra los sectores populares o

contra sus iguales en la competencia intermonopólica e interimperialista;

- c) una tercera exigencia es más abstracta y de orden filosófico. La educación escolarizada no pone en discusión el carácter histórico de las relaciones de producción capitalista, su evolución hacia la etapa imperialista actual y la consecuencia de la emergencia de los países dependientes. Lo concreto es que el único cambio social posible son modificaciones cuantitativas que no transforman la esencia del presente. Una consecuencia de esto es que una infinidad de pedagogos toca, en lo esencial, la misma música y ocultan, consciente o inconscientemente, que la educación que tenemos es como es porque en lo esencial se tiene que subordinar a las exigencias del orden imperial-dependiente dominante.

Un aspecto crucial de los actuales procesos de producción capitalista, es que se torna central el acceso al conocimiento y la construcción de un tipo de escuela que habilite esos saberes. El conocimiento se vuelve una herramienta central de dominación y explotación de las clases dominantes sobre los trabajadorxs. A su vez, estos deben acceder a pisos mínimos de conocimientos para operar en el mundo laboral. En este marco, se potencia la cosificación y la mercantilización de los mismos a manera de “competencias”. El conocimiento deja de ser una herramienta para transformar la realidad y pasa a convertirse en una competencia para operar con éxito en la realidad según el lugar desde donde lo haga.

Asimismo, en el capitalismo actual existe un proceso de reformulación de la hegemonía de las clases dominantes sobre la escuela, potenciando una ofensiva sobre los trabajadorxs de la educación, buscando profundizar su mercantilización, reducir su protagonismo pedagógico y lo que es más grave, responsabilizarlo del deterioro de la escuela pública. Buscan, así, modificar las relaciones laborales, extender a la docencia los mecanismos de evaluación y de verticalización.

Yendo a otro plano, sabemos que en las actuales sociedades capitalistas existe una agudización de los procesos de fragmentación escolar en el marco del aumento de la desigualdad educativa. Se fueron configurando, así, dos tipos de escuela que, de manera esquemática, se expresan en, por un lado, las escuelas para elites, de privilegio cultural; y, por otro lado, las escuelas para las mayorías populares atravesadas por políticas asistencialistas de carácter focalizado.

Con este telón de fondo, la educación, al igual que los diferentes derechos sociales, sufrió el embate de la mer-

cantilización propia de esta etapa neoliberal, primero en los centros imperialistas y luego paulatinamente impuestos por diferentes mecanismos al mundo neocolonial y dependiente. Fue así que se expandieron la educación privada y los procesos de privatización en el interior de la escuela estatal. Se fue profundizando en las escuelas la lógica meritocrática: para las escuelas de elites, la importancia de transformarse en “ganadores”; para las escuelas de sectores populares, “merecer” la asistencia.

Al tiempo, los procesos de ciudadanía son atravesados por esta dinámica mercantilizadora y así se debilita la producción de una ciudadanía protagonista de las esferas política y social, dinámica que formaba parte de las principales finalidades de la escuela pública. El cambio cultural de esta etapa también fue permeando las relaciones escolares y allí se torna más evidente el aumento del individualismo.

Las luchas por otros formatos escolares que se encaminaban hacia mayores grados de democratización de la educación, fueron reformuladas por las actuales políticas hegemónicas y, de este modo, proliferan formatos escolares “flexibles” que no son más que una nueva forma de precarizar a los trabajadorxs de la educación y a los procesos de escolarización de los países periféricos, empobreciendo la educación de las mayorías populares.

En medio de esta dinámica, los docentes y los procesos escolares de las escuelas públicas sufren diferentes embates. Se han ido imponiendo los sistemas “universales” de evaluación tipo PISA y de esa manera la idea de calidad de educación se despega de los procesos escolares de educación. En este marco, la escuela privada, con sus mecanismos mercantiles de funcionamiento, aparece como la referencia pedagógica de la educación de calidad y está definida en términos universales. Por estas razones, la escuela pública se le debe “parecer”.

En cuanto a la **educación superior**, la reforma educativa puesta en marcha en los noventa está inscrita en el marco de las reformas estructurales del sistema económico capitalista y de las transformaciones de los sistemas educativos a nivel mundial impulsadas por los organismos financieros internacionales de crédito. La Ley Universitaria 24521, vigente en la actualidad, como toda arquitectura legal de ese período, comparte el sentido de la ofensiva neoliberal y capitalista de la etapa. Está ligada desde el punto de vista ideológico al modelo político, económico, y social de concentración de la riqueza, enajenación del patrimonio Nacional y marginación y miseria de las mayorías populares.

2. La educación en América Latina

El estado actual de la educación en América Latina expresa los efectos de más de dos décadas de reformas neoliberales, de la resistencia de lxs trabajadorxs, sus organizaciones gremiales y los movimientos sociales, unidad que en algunos casos fueron el motor del arribo al gobierno del Estado de fuerzas políticas que, si bien reformularon los términos de la dependencia del imperialismo generando mayor juego propio, produjeron procesos de redistribución del ingreso a la par que desarrollaron modelos de dominación hegemónica más negociados con los sectores populares.

Las políticas neoliberales dejaron millones de expulsadxs de las escuelas. Lo muestran los desalentadores indicadores referidos al crecimiento del analfabetismo y la disminución de la calidad educativa, que afectó invariablemente a la mayoría de las clases populares de nuestro continente. Se trata de un recetario neoliberal impulsado por los organismos multilaterales que, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y las Naciones Unidas, auspiciado y gestionado por destacados intelectuales progresistas de la educación —muchos de ellos hoy reconvertidos en funcionarios y/o asesores de los nuevos gobiernos de la región.

El aporte de numerosos especialistas universitarios reconvertidos en su radicalidad promovió un modelo pedagógico de mayor inclusión social sin crear las condiciones pedagógicas y de infraestructura mínimas. Esto se encuadró en un discurso democratizante, en un escenario donde las diferentes formas de exclusión social continuaban predominando. Esto se hizo en el marco de una gran presión laboral y pedagógica sobre lxs trabajadorxs de la educación y sus organizaciones gremiales. El saldo fue una baja de calidad educativa en los sectores populares, llegando en muchos casos al vaciamiento de contenidos. También por este camino nociones como la autogestión y la participación comunitaria —de tradición popular— fueron subvertidos al incorporarlos en apelaciones eficientistas que prometían incrementar los estándares educativos a través de la aplicación de pruebas

de aprendizaje y tests basados en nomenclaturas de corte managerialista.

Desde los años '90, representantes de la academia de numerosos países de Latinoamérica en nombre de la “ciencia rigurosa y en muchos casos también neutral” vienen decretando la defunción de conceptos y perspectivas emergentes de organizaciones gremiales docentes y de movimientos pedagógicos populares y de las diferentes formas de investigación comprometida. En esta línea discursiva apelan a recomendaciones epistemológicas con expresiones tales como “el concepto de educación popular es un significante vacío”, o su “polisemia” muestra su “escasa relevancia teórica”. Cuestionan el carácter intelectual del docente y su necesaria autonomía pedagógica en el marco de una escuela pública protagónica. Con estos mismos ímpetus refundaron términos y adaptaron confusamente nociones como “culturas plebeyas” o consideraciones como “alternativas pedagógicas”. En muchos otros casos han creado, recomendado y justificado políticas públicas focalizadas de matriz neoliberal, poniendo la investigación social al servicio de enfoques de estandarización educativa (managerialista), o de Programas de terminalidad asistencialistas en las que se precariza la educación y el trabajo docente, y se crean metas de formación “para pobres”, bastardeando y vaciando de contenido la educación popular.

Es precisamente en la historia de nuestra región donde encontramos antecedentes de lo educativo como una herramienta de organización popular y como espacio de construcción ideológica contrahegemónica. Desde la organización de movimientos pedagógicos a partir de organizaciones gremiales, como fue la experiencia señera de la FECODE de Colombia allá por la década del 80, hasta la riquísima experiencia de la educación popular que se expandió por Nuestra América de la mano de Paulo Freire, se constituyeron en antecedentes de una voluntad creciente de los pueblos de convertir a la educación en una herramienta de liberación nacional y social.

3. La escuela y la educación superior en la Argentina reciente

En los últimos 25 años nuestro sistema educativo ha sufrido una serie de ofensivas de las clases dominantes que, a través de diferentes estrategias, implicaron un creciente deterioro de la escuela pública. En lo que sigue, señalaremos algunas de las facetas más sobresalientes de estas ofensivas. Es bueno señalar que, en la configuración de la escuela en nuestro país, se ven los impactos de la resistencia ineludible en defensa de la educación pública que desarrollaron las organizaciones gremiales docentes con la solidaridad de los movimientos populares.

La Ley Federal de Educación trajo modificaciones estructurales en el sistema educativo argentino. Inició un camino en el que se ahondaron los procesos de descentralización y transferencia a las provincias, el desfinanciamiento de la educación, la centralización de las decisiones y una mayor subordinación entre las jurisdicciones y el gobierno nacional. Desde una lógica donde la educación era considerada un bien de consumo al servicio de la economía, se impulsaron un conjunto de iniciativas político-educativas entre las que sobresalen: nuevas formas de gestión escolar en clave de “autonomía”, implementación de programas focalizados y operativos de evaluación de la calidad educativa. Lo cierto es que este proceso trajo consigo la presencia de núcleos familiares cada vez más descreídos de la educación como motor de movilidad social; alumnos cada vez menos educados y con pérdidas de valores sociales; bajos indicadores de la calidad educativa, una tasa de abandono de estudios cada vez más preocupante y un nivel de analfabetismo cada vez mayor. La lucha de cuestionamiento a la Ley Federal fue inmensa. Esto obligó al kirchnerismo entrante a plantearse la reformulación del marco legal educativo y realizar algunas concesiones a los sindicatos docentes como la negociación en paritarias.

Con este escenario, desde el año 2003 existen nuevas leyes educativas: la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN); la Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo, la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional, Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 y la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes que establece el derecho a la educación pública y gratuita. En este marco, se generaron nuevas políticas educativas: paritarias con los gremios docentes, aumento del presupuesto educativo (6 % del PBI), creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Plan Nacional de Educación Secundaria, Plan de Mejora Institucional para la nueva escuela secundaria, construcción de edificios escolares, políticas de distribución de libros, políticas de distribución de “netbooks” a través del programa “Conectar Igualdad”.

Sin embargo, la gestión que se inicia en el año 2003 reformuló la política educativa sin romper en lo sustancial con la perspectiva neoliberal. Esto trajo un conjunto nuevos problemas. En lo que respecta a la articulación entre la Nación y las jurisdicciones provinciales pueden observarse las limitaciones existentes para construir un sistema educativo federal. La LEN creó el Consejo Federal de Educación (CFE) (en reemplazó al Consejo Federal de Cultura y Educación) que se ocupa de concretar acuerdos y coordinar las políticas educativas. Sus decisiones poseen un carácter vinculante, y bajo el intento de asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional, pasan por alto las autonomías provinciales. Se trata de una expresión más del verticalismo y la centralización que caracterizó a la gestión kirchnerista y que avanza sobre las posibilidades de manifestar política y pedagógicamente las diferencias regionales y provinciales.

Asimismo, las iniciativas que desarrolló el kirchnerismo, que a veces en el discurso incorporaron modelos críticos y democráticos, demostraron en su implementación que se desvirtúa la dimensión política de la educación, su caracterización como práctica y derecho. Por eso presentaron soluciones unidireccionales, de arriba hacia abajo, como el uso o distribución de la tecnología como varita mágica de las mejoras de la enseñanza. O las reformas curriculares fruto de los expertos, endilgando la responsabilidad en “docentes mal calificados” o en “estudiantes indisciplinados”, o programas de terminalidad de estudios con fines electorales que promueven una educación para ricos y otra para pobres, desconociendo las trayectorias de los saberes construidos por los trabajadores, los estudiantes y las organizaciones.

En el marco de esta dinámica, se generó un proceso de “inclusión” en el nivel inicial y en el nivel secundario que no derivó en mayores niveles de democratización educativa, ni de afianzamiento de derechos, ni de acceso al conocimiento. Esto se puede observar, y a título de ejemplo, cuando vemos que a medida en que se desciende en la estructura social, la probabilidad de no finalizar la escuela es mayor.

También se observa que la precarización laboral y la pobreza ingresan al sistema educativo poniendo nuevos límites a una educación que mejore la calidad técnica de los saberes. Así, las posibilidades pedagógicas en creciente deterioro, la pérdida del sentido de la educación - en especial de la secundaria a la hora de pensar en términos laborales- y la necesidad del gobierno de mostrar una educación que funciona, tenemos como saldo el Plan Fines u otras variantes que tienen demanda desde el punto de vista de un piso mínimo de saberes y de los certificados que ayudan en el mercado laboral.

Bajo estas condiciones, las instituciones educativas han sufrido un deterioro notable. La precariedad institucional y pedagógica se nota en la presencia de docentes contratados, iniciativas acotadas/poco profesionalizadas, propuestas deficitariamente provistas para realizar intervenciones complejas, hiper-responsabilización a los actores institucionales (educadorxs, alumnx, familias) para compensar las inconsistencias de las políticas educativas; propuestas realizadas con pocos recursos, intervenciones cuya simplificación no revierten los problemas estructurales de la escuela y minan las posibilidades de realizar una experiencia escolar confiable y significativa.

Lo cierto es que es cada vez más recurrente que el peso de la mayor parte de los problemas que ocurren en el sistema educativo recaigan en las familias y lxs docentes. Con esta operación, se desremposabiliza al Estado y a las elites que gobiernan de las políticas y las instituciones que ellos mismos producen y, por otro lado, se responsabiliza a los trabajadorxs de la educación, a las familias y a lxs alumnx de un sinnúmero de problemas que acarrearán estas políticas educativas y de sus impactos en la vida de docentes y alumnos.

La educación técnica fue desguazada y prácticamente destruida durante los años '90 precisamente porque durante aquellos años se impuso un modelo de país consumidor sostenido por empréstitos externos y no un país productor de industrias. Por lo tanto, no se necesitaba la formación de técnicos salidos de un ciclo secundario, sino desarrollar una suerte de estado "ausente" como promotor de una educación ingenieril. Sin embargo, años después, con el atisbo de recuperación económico-industrial, se reformula la educación técnica con la salvedad que es el tipo de educación media que mayores recursos en equipamientos, insumos e infraestructura necesita. Por ello, dada las flacas arcas provinciales, es imposible su recuperación si no se cuenta con recursos del estado nacional.

En síntesis, se fue consolidando un sistema educativo en el que sobresale un aumento de la privatización; una escuela secundaria que se convirtió en el sector más crítico del sistema educativo; políticas asistenciales focalizadas para los sectores populares. La impronta del sistema educativo desigual se da en los hechos: escuelas para pobres con futuro de marginados, operarios u obreros especializados como mayor horizonte, escuelas para una clase media tambaleante con un porvenir de profesionales sobrevivientes, y escuelas (por lo general, privadas) para una aristocracia "ganadora" del modelo imperante. Este sistema busca que la organización educativa sea una herramienta más de la hegemonía dominante, promoviendo una ampliación formal y limitada de la inclusión que solo puede dar credenciales, pero que no puede garantizar un desarrollo educativo futuro. La calidad técnica de los saberes educativos va quedando en el camino para la mayoría de los sectores populares. A este saldo negativo hay que agregarle que esta inclusión limitada sigue dejando afuera de los circuitos formales del trabajo y estudio a un millón de jóvenes.

En este breve recorrido sobre la situación educativa de nuestro país (en el *Anexo II* se aportan indicadores cuantitativos) podemos observar la presencia de un conjunto de problemas estructurales entre los que sobresalen:

- La **desigualdad educativa**, junto a dos de sus expresiones más significativas: la fragmentación y la segregación escolar;
- La **precariedad** institucional y pedagógica que deja sus marcas en la vida cotidiana de las escuelas;
- Las propuestas basadas en la precaria y confusa idea de **inclusión educativa**, que oculta la realidad cotidiana de las escuelas, su deterioro y su baja calidad, y que tiene al "como si" como una forma más de engrosar el discurso y las estadísticas oficiales;
- Frente a este panorama, dos hechos con fuerza creciente sobresalen: pérdida de legitimidad de la escuela pública en muchos sectores populares y cuestionamiento creciente de las clases dominantes.

La educación superior, en los marcos la Ley 24. 521, sigue siendo para grupos privilegiados de la sociedad, en tanto establece barreras limitadas en el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la universidad. En la actualidad la inclusión educativa es también un slogan que circula e institucionaliza en los ingresos y en los primeros años sin políticas que lo sostengan en el tiempo y que genera frustraciones y más problemas y complejidades en el sistema universitario y en sus sujetos docentes y estudiantes. La norma legal trata en pie de igualdad a las universidades públicas y privadas y plantea dos tipos de gobierno para la educación superior: co- gobierno para la universidad y un gobierno unipersonal para el nivel superior no universitario. También incluye la educación superior no universitaria (Institutos Técnicos Superiores e Institutos de Formación Docente) que en el caso de los públicos no garantiza el gobierno cuatripartito de docentes, estudiantes, graduados y trabajadores auxiliares. Este hecho discrimina a los estudiantes de instituciones superiores no universitarias. Asimismo, la presencia de la CONEAU significa un avasallamiento de la autonomía universitaria, en tanto la acreditación que plantea subordina la universidad a las demandas del mercado. Las políticas universitarias desde los noventa promueven la mercantilización de las actividades de enseñanza, investigación y extensión como forma de búsqueda de "financiamiento con recursos genuinos", búsqueda de aportes de empresas, venta de servicios, incentivos a la investigación. Las políticas universitarias han promovido la formación de profesionales en función del mercado, marginando las muchas propuestas críticas y de resistencia a estas políticas neoliberales, motorizadas por estudiantes y docentes, que promovían la formación de intelectuales críticos, profesionales comprometidos con la solución de problemas nacionales y capaces de plantear propuestas alternativas a las emergentes de las políticas del estado dependiente de carácter capitalista.

Por último, queremos destacar que recientemente se hizo cargo del gobierno nacional el macrismo. Si bien no nos es posible caracterizar la gestión entrante por el escaso tiempo transcurrido, sí podemos destacar algunos rasgos predominantes de sus políticas en la Ciudad de Buenos Aires. Allí permanecen o se ha profundizado la desigualdad educativa, sobre en lo que hace a las diferencias entre las zonas norte y sur de la Ciudad; se han incrementado los subsidios a la educación privada; se han creado diversos mecanismos para neutralizar, debilitar y anular la participación de los diferentes actores del sistema educativo en la toma de decisiones. A continuación citamos algunos ejemplos de lo que acabamos de mencionar:

- Con respecto al proceso privatizador podemos señalar que en el presupuesto global de la Ciudad, la educación insumía un 27% en el año 2012, y para el 2016 insumirá el 22%. Mientras tanto los subsidios a la escuela privada ascendían a la suma de 1.313 millones de pesos en el 2012 en el 2016 llegarán a un monto de 4.000 millones de pesos. Cabe señalar que entre las escuelas que reciben los subsidios se encuentran aquellas que cobran entre 5000 y 8000 pesos de cuota mensual;
- La inscripción On Line busca favorecer la transferencia de matrícula del sector público al privado, al impedir la elección de las instituciones en el sector público por parte de los padres. Ante la angustia de no encontrar vacantes, estas demandas se derivan a la matrícula privada. Durante el 2015 en la primera inscripción quedaron 5000 niños y jóvenes sin vacantes que comenzaron recién a fines de marzo el ciclo lectivo en escuelas alejadas de sus barrios de pertenencia;
- Esta situación evidencia también la falta de cons-

trucción de escuelas. En la zona sur de la CABA estudios realizados por parte de la comunidad educativa pusieron en evidencia la necesidad de construir 27 nuevos establecimientos de los diferentes niveles: Inicial, Primario y Secundario;

- Con respecto a las condiciones laborales de los docentes, es necesario señalar que el macrismo define sus políticas salariales a la baja para así aumentar la carga horaria de los docentes con dobles jornadas o dos turnos en primaria, o mayor cantidad de horas cátedra en media;
- Al mismo tiempo, creciente número de docentes son contratados por fuera del Estatuto Docente (CEPA, CURRICULA, CENTRO DE ACTIVIDADES INFANTILES entre otros programas que hacen al proceso de enseñanza aprendizaje), plantas transitorias o contratos de locación;
- Ante la falta de jardines maternales para niños entre 45 días y 2 años, el macrismo creó los Centros de Primera Infancia, otorgando licencia a sectores privados para instalar guarderías en instalaciones edilicias no adecuadas, con personal carente de formación profesional y sin ninguna formación profesional;
- El Instituto de Evaluación Docente en los fundamentos de su legislación carece de toda fundamentación y orientación científica o pedagógica. Sólo hace explícita la evaluación de la “Calidad Educativa”, y deja claro en forma implícita el objetivo de atar el salario a la “productividad docente” y dejar en manos de los gobiernos de turno la designación de los docentes.

4. Trabajadorxs de la Educación

Como trabajadorxs de la educación y como parte de una *Central* de Trabajadorxs es necesario ampliar la reflexión propuesta. Partimos de la idea de que los docentes somos trabajadorxs de la educación. Este debate al interior de la docencia fue saldado en el Congreso de Unidad de la Docencia del cual emergió CTERA en Septiembre de 1973 y ratificado en Congreso de Huerta Grande de 1985.

En este marco, la situación de lxs docentes y del trabajo en las aulas producto de las políticas kirchneristas, experimentan transformaciones que desembocaron en una creciente presión sobre los mismos, minando en muchos casos su capacidad de resistencia individual y colectiva. Bajos salarios; doble turno en la enseñanza primaria y muchas

horas dispersas en la escuela secundaria, ambos como camino para mejorar el salario; mayores responsabilidades y exigencias; la introducción de formas de contratación temporales; proyectos y programas que demandan más tiempo y la “autogestión” de recursos muestran una creciente intensificación del trabajo docente en el marco de un empeoramiento de las condiciones del mismo. A esto hay que agregar la creciente “presión pedagógica” tanto de arriba, de la tecnocracia pedagógica dirigente, como del trabajo de aula, que en los últimos años ha crecido en dificultades por el creciente ingreso de la pobreza con todos los conflictos sociales asociados a las escuelas. Una consecuencia de esta presión es el creciente aumento del malestar de docentes y de los

trabajadorxs de apoyo de las escuelas, que a su vez repercute en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A lxs trabajadorxs de la educación en tanto educadorxs siempre se los piensa como ejecutantes de diseños curriculares elaborados en otros niveles. Nunca se los ve como intelectuales y como tales, dirigentes de los procesos didácticos escolares. La estructura de los sistemas educativos funciona con un claro criterio de división del trabajo de diseño pedagógico y el trabajo de ejecución que es el del docente en el aula. A su vez en este trabajo de ejecución en el aula buscan de manera sistemática reducir su dimensión intelectual aumentando las prescripciones por vía de los materiales didácticos. Controlar el trabajo docente es el servicio que realizan las tecnocracias educativas para garantizar los objetivos curriculares que de diferentes maneras imponen las clases dominantes.

Lo cierto es que esto socava el rol del docente como formador y referente social. Aliena, al restringir nuestro papel al de meros contenedores de las carencias, violencia y marginación social que rodea a la escuela pública. Emerge así el

rol de la educación en la sociedad capitalista: el de inculcar la aceptación y reproducción del orden social vigente, sus normas, valores y aquellos contenidos que le son útiles a la clase capitalista. La escuela aparece como espacio de construcción de una ideología ajena al interés del pueblo trabajador.

En ese contexto lxs docentes podemos y debemos reflexionar sobre nuestras prácticas. Repasar nuestro rol como educadorxs, siendo parte de una corriente político-gremial preocupada por lo que pasa en las escuelas. Qué debate, qué tipo de docentes queremos ser; qué prácticas tenemos por convicción pedagógica y cuáles por imposición o costumbre; en qué condiciones se desarrolla el quehacer educativo y sobre qué aspectos luchar para transformarlo.

Por último, es bueno señalar que en el marco de las luchas populares por el derecho a la educación motorizada por movimientos sociales, se están desarrollando experiencias escolares populares que luchan por el reconocimiento estatal en su calidad de trabajadorxs de la educación.

5. Puntos de partida para la elaboración de propuestas

Desde hace varias décadas existen luchas de organizaciones gremiales y movimientos sociales por el derecho a la educación y por una escuela pública y popular de contenidos emancipadores. Estas luchas han estado dirigidas a exigirle al Estado respuestas a los objetivos planteados. Esta dirección lleva como presupuesto que es el Estado el organizador de la educación formal, ya sea pública o privada. Esta organización está gobernada por el hecho de que la educación formal es uno de los componentes políticos por donde se viabiliza la hegemonía de las clases dominantes sobre las clases populares. Más aun, uno de los cuestionamientos más fuertes al Estado es que desde sus direcciones políticas, de diferentes formas se promueve la educación privada. De piso se les garantiza el subsidio, el reconocimiento académico y en varias provincias se le garantizan flexibilidades curriculares que le permiten competir con mayor éxito por los estudiantes a las escuelas públicas. A esto hay que agregar la flexibilización laboral de lxs docentes que trabajan en las instituciones educativas privadas y el hecho de que son un bastión contra la laicidad del Estado. A esta promoción del Estado la acompaña la elevación de las escuelas privadas al carácter de referencia de pedagógica por parte de las estructuras político-ideológicas las clases dominantes. Es claro que son ellas las que mejor interpretan su sentir.

En las experiencias educativas que las organizaciones gremiales de la clase trabajadora y los movimientos sociales de carácter popular llevan adelante, se puede reconocer un conjunto de características que se constituyen en puntos de partida de la escuela pública y popular que proponemos para las mayorías populares. Ellas resisten y en muchas oportunidades han hecho retroceder los procesos de exclusión educativa que signaron a los sectores populares desde los años noventa. Aportaron y aportan una gama de elementos para reformular el modelo curricular nacional y también escolar comprometidos con la Argentina dependiente: la explicitación de elementos constitutivos de un proyecto político popular; la producción de saberes para la emancipación (descolonización del saber); la democratización de la producción y del acceso conocimiento científico; la horizontalidad de la toma de decisiones; el vínculo pedagógico basado en el diálogo; la configuración de sujetos críticos; la articulación de la escuela con los procesos productivos y con la comunidad; el y la trabajadrx de -la educación como intelectual y dirigente de los procesos pedagógicos escolares. Sobre esta base, es posible avanzar en un conjunto de propuestas que permitan trazar las ideas de partida de la escuela pública y popular que lxs trabajadorxs organizados aspiramos a debatir con el conjunto de nuestro pueblo.

En este marco, planteamos la necesidad de reapropiarnos de lo pedagógico. Las cuestiones pedagógicas son políticas, indudablemente. Por eso es preciso desnudar la supuesta neutralidad política del saber pedagógico. Necesitamos reapropiarnos de la pedagogía en el sentido de recuperar nuestras decisiones sobre qué y cómo enseñar. Luchar por una escuela como espacio para la construcción de conocimiento, de reflexión, de crítica y participación de maestrxs, alumnox y familias. Un espacio para la acción. Donde revisar toda forma de enseñanza que resulte opresora para nuestrxs alumnox y atinar a ver cómo se apropian del conocimiento. Donde poder actuar para no ceder a las editoriales aquellas decisiones didácticas que deben estar en lxs educadorxs. Para demandar jornadas institucionales dinámicas, actuales, resueltas democráticamente, con sentido y pertinencia. Y que la capacitación no signifique sumar puntaje para poder trabajar y lo natural no sean los cursos pagos, de nula calidad. Partir de las contradicciones del diseño curricular para afinar el lápiz en la selección o inclusión de aquellos contenidos que consideramos prioritarios para llevar al aula y contribuir al ideario de una nueva sociedad, igualitaria, democrática y para las mayorías populares.

Conscientes de los límites que nos impone el sistema, es posible generar instancias de ruptura, abrir brechas. Aprovechar todo espacio institucional, en el aula, en nuestras planificaciones, con nuestrxs chicxs y con las familias para poner en cuestión ese rol que se nos asigna. Cuestionar también la idea de educación como adiestramiento en determinadas técnicas, habilidades, saberes y valores que sirven al modelo extractivista, de monocultivo, exportador de materia prima sin valor agregado y de servicios actualmente vigente. Donde bastan los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” para contener al grueso de jóvenes sin mayor espacio social. No aspiramos a capacitar mano de obra ni a promover un tipo de alumno pasivo. Pretendemos formar jóvenes con autonomía, rebeldes, que se construyan como personas críticas, propositivas, creativas y solidarias. En base a una idea de calidad que entiende a la educación como derecho humano esencial a garantizar desde el Estado.

Asimismo, un eje central de las propuestas alternativas en el plano político-educativo e institucional se basa en una profunda democratización de la educación. El tipo de organización vertical y jerárquica del sistema educativo debe transformarse para avanzar hacia una dinámica de amplia participación de todos los actores de la escuela. Esto supone una toma de decisiones que privilegie los puntos de vista de todxs y un tipo de trabajo en el que sobresalga la horizontalidad y el diálogo. Se trata de impulsar otro tipo de gobierno de la educación a partir del cual sean lxs docentes, alumnox, directorxs, supervisorxs, entre otros actores, sean los protagonistas claves del diseño e implementación de las políticas educativas.

En este marco, creemos que es necesario producir nuevas formas de institucionalidad, fundadas sobre bases políticas,

teóricas y metodológicas que permitan abarcar los problemas de la escuela pública en su integralidad y complejidad, muy distante de la improvisación y el cortoplacismo predominante. Lo cierto es que es necesario sentar bases estratégicas que permitan diseñar nuevos encuadres y normativas, que permitan acompañar una transición política que transforme la actual dinámica de las instituciones educativas y sociales, y que tomen en cuenta la diversidad de situaciones que atraviesan lxs chicxs y adolescentes.

En sintonía con este enfoque, las propuestas pedagógicas deben dejar de lado el trabajo pedagógico homogeneizante que surge de la estructura curricular nacional, para incorporar una pluralidad de recorridos pedagógicos, que ensayen diferentes caminos para apropiarse de los conocimientos y generar otro tipo de experiencia escolar, donde las formas y los contenidos pedagógicos se adecuen de manera diversa, según sus contextos, a los objetivos político-educativos nacionales. En este sentido creemos que las transformaciones curriculares deben avanzar en tres direcciones: contemplar un conjunto de conocimientos que expresen las bases necesarias para el acceso a la cultura universal y latinoamericana, las necesidades de los procesos productivos y comunitarios y los saberes propios de un proceso de emancipación.

La escuela que pensamos dejará de lado las políticas focalizadas compensatorias, habitualmente llamadas “incluyentes”, que suponen procesos clasificatorios que devalúan las identidades de niños, niñas y adolescentes. La necesidad de construir una escuela igualitaria requiere de un enfoque universal en las políticas, encaminadas a asegurar derechos educativos y vincular la “igualdad” social dentro de un marco de reconocimiento de diferencias sociales.

Como ya dijimos, creemos que existen fuentes, experiencias que van nutriendo a las principales características de nuestras propuestas. Ellas se desarrollan en ámbitos pertenecientes a organizaciones sindicales docentes, a movimientos sociales y organizaciones de trabajadores y en menor medida, existen iniciativas estatales que también aportan a la construcción de la escuela que aspiramos desde el movimiento de lxs trabajadorxs organizados. En el *anexo* nos referiremos a estas experiencias a los efectos de dejar en el cuerpo del documento los ejes integradores de un debate que se continuará en el tiempo.

5.1. Nuestras propuestas para la educación superior

Respecto de la Educación Superior, en el caso de las universidades, se trata de reconstruir el compromiso solidario de una universidad científica y democrática con las necesidades populares, donde el Estado las debe sostener con financiamiento. En los marcos históricos de la Reforma del

18 ratificamos el ingreso irrestricto y la gratuidad absoluta acompañadas de una política capaz de dar cuenta de las desigualdades materiales y simbólicas al momento del ingreso en la misma. La democratización supone discutir con los movimientos sociales y populares las orientaciones de la universidad y la educación superior. El financiamiento debe acompañar estas políticas de integrar el conocimiento científico a las necesidades populares. Siguiendo el ideario de la Reforma del 18, creemos en el gobierno de estudiantes, docentes y no-docentes y en los claustros únicos, sin discriminaciones internas, en el respeto irrestricto a la autonomía institucional, en las actividades de extensión como socialización del conocimiento y articulación con las necesidades populares, carrera académica para los docentes, centralización salarial de acuerdo al precepto igual salario por igual trabajo, derecho de retiro con jubilación del 85 % móvil, incremento efectivo de los profesores con dedicación exclusiva a la universidad.

Creemos que el ideario de la Reforma del 18 debe llegar tanto a los Institutos de Formación Docente como a los Institutos Técnicos Superiores de carácter público, incorporando las formas democráticas de gobierno y la autonomía dentro de los marcos curriculares nacionales. También es central que la investigación y la articulación con el conjunto del sis-

tema educativo, donde incluimos la capacitación, sea parte del trabajo pedagógico de los Institutos de Formación Docente.

En el caso de los Institutos de Formación Técnica Tercaria lo público debe recuperar el inmenso terreno que ocupa lo privado. Más aun, el fortalecimiento de esta actividad educativa y su articulación con la producción nacional es imprescindible para un proyecto de desarrollo alternativo, autónomo y con un papel protagónico de los trabajadores.

Desde los 90 que se viene debilitando la fuerza de la investigación científica en las universidades. Se la ha concentrado en Institutos de Investigación que funcionan al margen de la vida universitaria. Esta situación debe ser revertida por dos razones centrales. La primera es que la producción de trabajadores protagonistas del conocimiento no puede estar separada de la investigación científica que produce el conocimiento. La segunda es que la universidad es una institución con una gran potencialidad para hacer realidad la inserción de la investigación científica en las necesidades populares y nacionales. La Universidad, como espacio de la crítica al pensamiento filosófico debe potenciarse en este sentido porque es una condición de posibilidad para la formación de profesionales críticos y con autonomía de las ideologías neocoloniales.

6. Para finalizar

La oposición al neoliberalismo —al menos en el campo educativo— para ser contundente y profunda, no puede apelar a variantes dentro del mismo sistema, llámese programas neokeynesianistas o neodesarrollistas. No se trata de un “cambio de modelo” que sólo nos llevaría a repetir la tradicional fórmula de “cambiar algo para que todo siga igual”. Dentro de este marco, la **Asamblea por la Educación Pública y Popular** tiene que aportar información, reflexiones y debates sobre la realidad de la escuela, como también tiene que impulsar las propuestas educativas que se han ido desarrollando en las luchas populares, acciones que actualmente siguen en marcha. De este modo, aspiramos a construir un discurso que profundice los ejes de una educación pública, democrática y popular y que desde allí nos permita resistir a las políticas-educativas públicas comprometidas con la dependencia del imperialismo y contribuir al desarrollo de una alternativa popular y de emancipación nacional y social.

En relación con el Estado, se trata de promover su transformación para que pueda protagonizar un conjunto

de reformas estructurales a favor de las mayorías populares. Asimismo, es necesario replantearse su rol como organizador del sistema educativo de nuestro país. El saldo de las luchas populares en los últimos 25 años es que si el Estado no se lo transforma profundamente, no hay derecho a una educación de calidad ni una educación democratizada y democratizadora.

Queremos volver a ganar la calle, a confluir nuestros pensamientos con las urgencias de la educación. Profundizar las experiencias educativas que ya se llevan adelante, así como su inscripción en las luchas latinoamericanas por la educación. Es por este camino que convocamos a la creación del espacio educativo de la **Asamblea por la Educación Pública y Popular**, donde nos congregaremos personas, organizaciones, colectivos y movimientos dispuestos a denunciar las políticas educativas y pedagógicas neocoloniales de nuestro país y contribuir a desarrollar un proyecto pedagógico que confluya con un proyecto político popular emancipatorio.

7. Documentos utilizados

- ◇ Aproximaciones educativas (Jorge Cardelli/Secretario de Cultura CTA-A);
- ◇ Indicadores cuantitativos sobre la situación educativa de nuestro país (Jorge Cardelli/Secretario de Cultura CTA-A);
- ◇ Lineamientos hacia una nueva Ley de Educación Superior (CONADU HISTORIA-CTA-A);
- ◇ Documento del equipo legislativo de la diputada Laura García Tuñón;
- ◇ Aspecto de las políticas educativas macrista en la CABA (Manuel Gutiérrez);
- ◇ Izquierda pedagógica, un proyecto necesario (Francisco Torres/Coordinación de Alternativa Docente/Sec. de Organización de la FND-CTA)
- ◇ Documento de la CTA capital;
- ◇ Desigualdades y problemas educativos en la Argentina reciente (Ana Pagano/Secretaría de Cultura-CTA-A);
- ◇ ¿Se puede pensar en una gestión social popular de la educación pública? (Organización Germán Abdala);
- ◇ Notas/editoriales *Revista Encuentro de saberes (RIOSAL/IMPA)*;
- ◇ Bachilleratos Populares: notas sobre el sujeto, la autogestión y la disputa con el Estado (Bachilleratos Populares MOI – CTA-A);
- ◇ Bachilleratos populares: escuelas como organizaciones sociales (Roberto Elisalde),
- ◇ Documentos sobre educación (Claudio Kunis).

ANEXOS

Anexo I

Experiencias de organizaciones sindicales docentes, de movimientos sociales y organizaciones de trabajadores e iniciativas de la escuela pública estatal

- **Las experiencias de organizaciones sindicales docentes**

Estas propuestas son perfiladas por organizaciones gremiales docentes y por movimientos sociales, estos en el marco de la educación popular. En el primer caso desde los noventa en muchas organizaciones gremiales de docentes se llevaron adelante experiencias de capacitación y formación docente en clara resistencia a la mercantilización de la capacitación docente impulsada por las políticas educativas del menemismo. En ellas había elementos de una formación docente alternativa. Esas experiencias se caracterizaron por dos aspectos principales. El primero de ellos hace referencia a los contenidos pedagógicos críticos de los cursos que se impartían. Allí se hacía visible los objetivos neoliberales de reformular los sentidos de la educación en función de las necesidades de confrontar con la dominación imperialista. Se mostraba cómo las políticas educativas buscaban fortalecer los procesos de privatización educativa y de como, en ese marco, la escuela privada aparecía como el modelo pedagógico a imitar. Se mostraba cómo el docente era el blanco central de las críticas en tanto resistía de diferentes formas, la puesta en marcha de políticas educativas de debilitamiento de la escuela pública y de promoción de desarrollos curriculares claramente afines a los intereses del proyecto político menemista y neoliberal, socio menor de la ofensiva de los centros imperialistas históricos y al proyecto político de reducir a la escuela pública.

El segundo aspecto hace referencia a que en los cursos impartidos se buscaba hacer visible el sentido pedagógico de la línea política neoliberal de reducir el protagonismo docente a ser simples ejecutores de los proyectos curriculares, elaborados por las tecnocracias ministeriales y sostenidas por la industria del material didáctico. Se buscaba mostrar que este carácter ejecutor implicaba la subordinación in-

telectual y la interiorización acrítica del proyecto curricular hegemónico y, a su vez, la negación del carácter intelectual y dirigentes de los procesos didácticos escolares del docente. A su vez se sostenía la riqueza pedagógica de la práctica docente, su potencialidad como posibilidad de conocer en profundidad la realidad social y cultural a educar, la dinámica epistemológica y didáctica del conocimiento a enseñar y de esa manera integrar, una perspectiva curricular institucional transformadora, con la realidad concreta. La consecuencia directa de estos dos aspectos es que los docentes deben participar del diseño curricular institucional y del escolar. La escuela, en tanto organización pedagógica, además de protagonizar desde un sentido popular, debe asumir que tiene una dimensión epistemológica insoslayable. Finalmente es importante aclarar que esta rica experiencia de las organizaciones gremiales docentes fue debilitada por el kirchnerismo, con la complicidad de muchos dirigentes sindicales, transformando el sentido de sus contenidos en herramienta de hegemonía ideológica y cultural y luego política.

- **Las experiencias de movimientos sociales y organizaciones de trabajadores**

En el caso de los movimientos sociales, de amplia extensión en los últimos 15 años, se alienta una concepción educativa que retoma lo mejor de las tradiciones de la educación popular de los años sesenta y setenta, que explicita su sentido político y brinda, además, herramientas para la comprensión de los procesos formativos necesarios para que las comunidades puedan ligar el “hacer” con la acción política militante. En estas escuelas, la formación y conformación de sujetos políticos debía ser entonces, el necesario complemento de la relación entre praxis pedagógica y las aspiraciones de eman-

cipación social. La escuela enseña, pero debe hacer algo más que enseñar y aprender, “debe prepararnos para la acción, la solidaridad de clase y la rebelión”¹. El universalismo de tradición liberal niega sin fundamentos las acciones y realizaciones llevadas adelante por parte de los movimientos sociales en pos de la construcción de una “escuela pública y popular”. Estos afirman que de lo que se trata es de “crear escuelas si el estado no las provee, ocuparlas si no da cuenta de una perspectiva emancipadora y exigirles que los recursos públicos se plasmen en la apertura de nuevas escuelas en aquellas regiones que no las tienen, o que no satisfacen las demandas de la comunidad, de esos se trata la práctica de nuestros movimientos.”²

Lo cierto es que movimientos sociales y organizaciones de trabajadores (gremiales, empresas recuperadas, otras) decidieron pasar al terreno de la acción creando y reclamando por escuelas. Todo ello fundado en una argumentación: la necesidad de más educación para sus comunidades, barrios y regiones en las que las clases populares percibían con claridad los procesos de precarización o retiro del Estado del escenario educativo. Así múltiples experiencias de organización popular articulan educación y compromiso político, producción de conocimiento con producción de la organización popular. No renuncian a las exigencias al Estado, sabiendo que sus bases ideológicas y prácticas están atravesadas por la contradicción irresoluble de presentarse como garante de la igualdad de los individuos, sin ninguna distinción ni discriminación, y al mismo tiempo como garante de la reproducción de un orden social que se fundamenta en la desigualdad concreta e incontrastable. Ni las administraciones progresistas – de un progresismo capaz de reivindicar los setenta a condición de recortar las banderas revolucionarias que marcaron esos años – ni las liberal-conservadoras – por razones mucho más comprensibles – parecen poder resolver el dilema que les plantean estas presencias disruptivas. La propuesta de debatir en torno al modelo sin cuestionar al propio sistema –expresado en clave de ¿inclusión o exclusión? o de capitalismo serio ¿o no?- cuanto menos, emerge como sencillamente falaz frente a sus propios fundamentos discursivos. No es un dato menor que en numerosos países de la región, por el contrario, se debata en torno a la naturaleza que deberá asumir la construcción del socialismo latinoamericano.

Nos hemos extendido en este marco introductorio, que crea el marco explicativo del surgimiento de los Bachilleratos Populares, por ser una experiencia extendida en el conjunto de las organizaciones populares de nuestro país y del continente. La experiencia de los Bachilleratos Populares de Jóve-

1 Documentos Secretaría Municipal de Educación de SP, en Elisalde, Roberto (2015) Paulo Freire, Educación popular, Estado y Movimientos Sociales. Editorial Biblos, Buenos Aires.

2 Dossier MST, SP. 2005
En Argentina, las empresas recuperadas y organizaciones sociales se ven en una real necesidad expulsiva de los jóvenes y adultos
Dossier MST, SP. 2005

nes y Adultos se propone la realización escuelas autogestionadas por todo tipo de organizaciones que desde la educación popular abordan una grave e histórica problemática de la clase trabajadora, la expulsión del sistema educativo y la imposibilidad de concluir sus estudios secundarios. En este sentido los bachilleratos populares nacen como respuesta crítica y constructiva frente a un sistema de exclusión que es reflejo de una sociedad expulsiva y explotadora. Nacen en el seno de organizaciones populares que decidieron tomar en sus manos esta problemática y generar herramientas colectivas para su superación pero también para el fortalecimiento de la propia organización y para el crecimiento y desarrollo de sus propuestas generales en el territorio. Desde su surgimiento, hace diez años, estas experiencias educativas innovadoras, pero que recuperan la larga tradición argentina y latinoamericana de educación popular, han venido interpelando al Estado en tanto garante del derecho a la educación y al trabajo de cientos de estudiantes y educadorxs. Es por esto que desde sus orígenes han venido luchando por el reconocimiento oficial y financiamiento integral incluyendo salario para lxs educadorxs. Sin embargo, la meta no es lograr solo el reconocimiento, que esta reivindicación y derecho son un techo, estas experiencias cuestionan y proponen otros sentidos del estado y de lo público. Tienen un horizonte transformador del sistema educativo en particular y del sistema social en general.

Actualmente son más de 100 Bachilleratos Populares, distribuidos por todo el país, con miles de estudiantes y docentes (la mayoría pertenecientes a universidades nacionales) concurrendo a sus aulas. Se definen como escuelas-organizaciones sociales, reivindicando el carácter público y popular de su construcción y sindicando al estado como garante indeclinable del sistema educativo. De esta manera, la lucha por la escuela pública y popular se expresa en un proceso de apertura progresiva e inserción en la comunidad, así como su apropiación creativa para transformarla; tal como señala la tradición latinoamericana y freiriana, “un espacio de organización política de las clases populares” y de “formación de sujetos sociales”. En estas experiencias se destaca que no es a través de reformas “por arriba” que se logra una educación diferente, tal como le gustaba decir a Paulo Freire, ni con fórmulas tecnocráticas de especialistas sino a través de una participación activa de los trabajadores y del conjunto de las organizaciones de base.

• Las iniciativas de la escuela pública estatal

Los ejes centrales de las propuestas populares y de emancipación, se hicieron visibles en experiencias pedagógicas que se dieron al interior del sistema educativo

como producto de una convergencia de circunstancias. En algunas escuelas públicas pudieron converger un proyecto pedagógico crítico y una voluntad democrática de docentes y directivos de llevarlo adelante. Esta voluntad colectiva, por diferentes razones que hay que investigar en cada caso, pudieron sortear el obstáculo de los diferentes niveles de la dirección jerárquica del sistema educativo provincial o nacional, que normalmente ponen al desarrollo de estas experiencias democráticas y populares. Un caso histórico e intensamente visitado es el de la Escuela de la maestra Coserttini. También ha habido estas experiencias educativas emancipadoras en escuelas privadas, donde se rompe el esquema patronal. Al igual que la empresa de Owen en el Siglo XIX en Inglaterra, son la excepción.

Asimismo, existen iniciativas de las escuelas públicas estatales que suelen cuestionar ciertos ejes de la escuela tradicional y, en esta dirección, se puede observar una tendencia que llama la atención sobre la presencia de una variedad de formatos escolares, de “escuelas en plural”. En líneas generales, estas iniciativas parten de una crítica a la escuela en cuanto a sus supuestos y modalidades organizacionales y condiciones de enseñanza y apuestan a revertir la mirada escolar homogénea y hacer lugar a lo singular de cada sujeto y sus recorridos. Algunas procuran reformular el

formato escolar orientado por la paridad entre edad – grado y la modalidad homogeneizadora en la organización institucional y pedagógica

En relación con lxs docentes, estas iniciativas subrayan la necesidad de contar con profesionales comprometidos con el trabajo y con la “filosofía” que inspira cada proyecto. Consideran la necesidad de contar con la construcción de espacios de reflexión y debate para los profesionales involucrados.

Es la “flexibilidad” un atributo central de estas iniciativas, especialmente en lo que hace a la flexibilidad horaria, al agrupamiento de lxs alumnxs; a la flexibilidad en el modo de funcionamiento del dispositivo con el objetivo de evitar la burocratización del entramado institucional.

Otro atributo central de estas iniciativas pone el foco en la construcción de una escuela democrática, con una organización participativa al interior de las instituciones, que incluye no sólo el ámbito de funcionamiento interno de las mismas, sino la incorporación de las familias y la comunidad en la que están emplazados.

Podemos mencionar entre las más destacas las escuelas no graduadas de la provincia de Buenos Aires, las escuelas con plurigrado y multinivel del sector rural, las escuelas para jóvenes y adultxs que presenten un conjunto de variantes sobre la base de los ejes mencionados, entre otras.

Anexo II

Indicadores cuantitativos sobre la situación educativa de nuestro país

Introducción

El objetivo de acompañar el documento de la *Asamblea por la Educación Pública y Popular* con algunos valores numéricos de indicadores educativos, apunta a mostrar o hacer visible algunos aspectos del sistema de educación formal de nuestro país y como evolucionaron en estos últimos 15 años, en el marco de los procesos vividos en América Latina. Estos números, en tanto son la expresión de indicadores, implican la decisión de elegir cuales presentar, ya que de conjunto expresan un sesgo conceptual en torno cual es el papel de la educación en los procesos dependientes que viven los países de Nuestra América. El indicador estrella de las clases dominantes es el de calidad educativa y más concretamente las pruebas PISA. Es una evaluación externa al sistema educativo, cuya verdad está definida por relaciones de poder y al cual se tienen que adaptar todos los procesos educativos. Cumple un papel de control pedagógico sobre los educadores y las escuelas en función del papel de esta como herramienta de hegemonía de las clases dominantes. La base de esta afirmación es que el indicador está hecho al margen de los contextos sociales, culturales e históricos regionales y nacionales donde se desenvuelven los procesos educativos. El único "contexto" que tienen son los objetivos hegemónicos de las clases dominantes de los centros imperialistas y de los países dependientes, cada vez más preocupados por la creciente ingobernabilidad de los pueblos.

Desde una perspectiva popular interesa una mirada crítica del sistema educativo de nuestro país y es la que está expresada en este documento. En este sentido hemos priorizado los indicadores que expresan los ejes que han estado en el centro de la problemática educativa en los últimos 10 a 15 años en nuestro país y América Latina. Hemos tomado la ampliación de la universalización, el financiamiento y la evolución del salario docente. Ha faltado el tema de la democratización o apropiación popular de las instituciones educativas y de su devenir pedagógico. Esta elección se fundamenta en que es en torno a estos ejes es por donde se han dado las luchas populares en torno a las orientaciones pedagógicas y políticas de la educación argentina y latinoamericana. Nos interesa la construcción de un proyecto popular alternativo y no la descripción de la crisis educativa permanente de los últimos 25 años.

1. Sobre América Latina

Los primeros 15 años de este siglo en América Latina implicó importantes cambios. Creció un 30% el PBI entre el 2000 y el 2013, a un ritmo anual del 2,09 %. 50 millones de personas salieron de la pobreza y la etapa estuvo marcada por las exportaciones de productos primarios con bajo nivel de industrialización con una balanza comercial superavitaria. El modelo económico hegemónico fue el neodesarrollismo.

El gasto social en este período pasó del 11,7% del PBI al 14,5% del PBI. Bajó el desempleo, la desnutrición y la mortalidad infantil. Aumentaron las coberturas previsionales, de salud y las pensiones no contributivas. Más allá de todo esto la desigualdad no disminuyó. Continúo siendo el continente más desigual del planeta. Una muestra de ello es que la segregación residencial se consolidó, la pobreza continuó y la fragmentación educativa se mantuvo aunque de manera más compleja.

En un conjunto de siete países representativos, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay se extendió la obligatoriedad escolar, pasando de 10 a 13 años. Nuevas leyes de educación establecieron esto y muchos otros cambios, ampliando derechos y generando nuevas obligaciones. En estos países la inversión por alumno pasó de 1261 dólares en el 2002 a 2084 dólares en el 2011. Entre el 2000 y el 2011 el gasto educativo paso del 4,04% del PBI al 5,44% del PBI. Argentina fue de los que más incrementó. Si juntamos la expansión del PBI, a la expansión del gasto público como porcentaje del PBI y la expansión del gasto educativo como porcentaje del gasto público se hace visible que en el área educativa hubo un importante aumento del ingreso de fondos. Esto se manifiesta en el importante aumento de la inversión por alumno señalada más arriba. Pero todo esto no bastó para revertir las grandes necesidades escolares, en especial en las zonas más periféricas.

En América Latina entre el 2000 y el 2010 hubo una importante migración desde la escuela pública a la privada. Paso del 15% de los alumnos en las escuelas privadas al 18%. El caso histórico es el de Chile que pasó del 20% en 1980 al 61% en el 2013. Es de desatacar que Argentina y Chile dan un financiamiento masivo a la escuela privada. Argentina tiene el 23,3% de escuelas privadas y Chile el 55,2%. Mientras Argentina subsidia al 72,2% de las escuelas privadas

Chile lo hace al 91,0%. Mientras Argentina tiene el 43,9% de escuelas confesionales, Chile tiene el 76,4%. Comparten el fuerte peso del subsidio y de las escuelas confesionales.

2. Sobre Argentina y América Latina

Veamos ahora algunos números en torno al proceso de universalización de la educación en los últimos 15 años. En esto hay dos dimensiones de partida: acceso y trayectoria. Entre 1960 y el 2000 el promedio de años de escolaridad en nuestro país, para una población de 25 años o más, pasaba de 5,3 años a 8,6 años. Y del 2000 al 2010 de 8,6 a 9,5. En Chile y Uruguay los números son bastante parecidos. En cambio Brasil en 1960 estaba 2,5, en el 2000 en 5,8 y en el 2010 en 7,7. Esto revela un gran crecimiento. En general en América Latina los promedios andan entre 7,7 años y 9,7 años y entre el 2000 y el 2010 hubo un importante avance en lo que hace a universalización. Este avance es cuestionado desde el neoliberalismo, basado en las pruebas PISA, por su falta de calidad y su desigualdad. Desde una perspectiva popular, valorando el proceso de masificación, se señala la continuidad del proceso de selección, haciendo que el acceso a los estudios superiores y a la elite dirigente de la producción y de la superestructura política e ideológica, recaiga mayoritariamente en los hijos de las clases de mayores ingresos. La causa de la desigualdad que, según el neoliberalismo, se debe a la falta de calidad educativa, oculta deliberadamente su carácter de clase y de raza.

La evolución del analfabetismo para Argentina entre los años 80 y el 2012 fue importante pero no espectacular. Se partía de números altos a diferencia de Brasil. La tasa de analfabetismo para la población de 15 años o más en Argentina pasó, bajando, del 6,1 al 2,1 en cambio la de Brasil bajo del 25,4 al 8,7. El avance entre el 2000 y el 2012 fue del orden del 50%.

En general en América Latina el avance en la escolarización de la población de 3 a 5 años ha sido importante. En Argentina la tasa bruta pasó del 2000 al 2006 del 44% al 66% y al 2012 al 72%. Si esto se desagrega por quintiles estos números en el primero son 33%, 53% y 65%. En el caso del quinto quintil son 62%, 81% y 82%. Alrededor de la importancia de extender a 3 años la escolarización hay mucho discurso apologético. Nada se dice sobre la escasa riqueza de medios culturales de vastos sectores oprimidos por la pobreza y la "diferencia" de "niñez" de sus hijos con los de las clases de altos ingresos. Pareciera que todo se soluciona aumentando hacia abajo los años de escolarización o extendiendo la jornada escolar o aumentando los días de clase por año. Estos números son bastante parecidos en la mayoría de los países de América Latina.

En el caso de la educación primaria Argentina, Chile y Uruguay no han tenido avances espectaculares. Argentina

en los 90 su tasa neta de escolarización era del 96,1%. En el 2000 del 96,4% y en el 2012 del 99,5%. Estos números en Chile son casi idénticos. En Uruguay la diferencia es en los 90, su tasa neta era del 91,0%. En cambio en Brasil los saltos son realmente grandes. En los 90 es del 84,4%, en el 2000 de 96,1% y en 2010 de 98,6%. Pero también se puede ver con claridad que la trayectoria no es igual para todos. Esto se hace visible con la repetición. Chile realizó una baja importante entre el 2002 y el 2011. Del 2,3% al 0,8. Argentina y Colombia con números parecidos pasaron del 6,1% y 6,6% en el 2002 al 4,2% y al 2,5%. Brasil siempre tuvo tasas muy altas de repetición.

En el plano de la escuela secundaria el avance en la escolarización secundaria fue moderado en nuestro país entre el 2000 y el 2012. Se partía de niveles altos. La tasa neta de escolarización en el nivel secundario pasó del 81,4% en el 2000 al 83,9% en el 2012. El salto en Uruguay es muy es muy parecido aunque se parte de niveles más bajos. En Brasil, Chile y Colombia es mayor. Con todo, aparece un tope de crecimiento de la cobertura. Las investigaciones hablan de un núcleo duro de jóvenes que estaban fuera de la escuela a principios de siglo y aun permanecen afuera. En el caso de Argentina y Chile el 80% y el 78% del quintil más pobre que asistían a la escuela aparece como tope. Esto es un avance importante en relación al 2000 donde los números eran del 69% y del 63% respectivamente. Pero cuando se analiza la repetición se visualiza que la trayectoria no es igual para todos. Argentina y Uruguay son los países con mayores niveles de repetición. Más aun entre el 2002 y el 2011 aumentaron la repetición. En el nivel de secundaria básica Argentina paso del 7,7% al 11,7% y Uruguay del 16,55 al 20,4%. En el nivel de secundaria superior Argentina pasó del 4,7% al 6,5% y Uruguay del 6,1% al 5,2%. Chile tiene un nivel bajo de repetición. De Brasil no tengo información.

El indicador sobre la distribución de los estudiantes secundarios según el último año teórico a la edad correspondiente permite observar con más claridad la situación de muchos jóvenes. Argentina tiene tres tercios: 33,1% de jóvenes de 17 años está en el último año de la escuela secundaria, 29,6% cursa con sobreedad y 37,3% había abandonado la escuela. Nuestro país tiene importantes problemas de repetición y abandono. Un 11% de los jóvenes de 14 años y un 13,8% de jóvenes de 15 años estaban fuera del sistema. Chile es el país con mayor porcentaje de jóvenes de 17 años que asisten con la edad teórica al último año, 53,0%: 13,7% no asiste y 33,2% asiste con sobreedad. Tiene un bajo nivel de abandono: 1,3% entre los alumnos entre 12 y 16 años. El caso de Brasil es el de un país con alta cobertura con sobreedad, 49,9%. La no asistencia es del 22,2% y la asistencia con la edad teórica es del 27,88%. La situación de Uruguay es crítica. Tiene sólo un 14,4% con asistencia con edad teórica. No asiste el 38,25 % y asiste con sobreedad 47,3%. Finalmente es interesante observar que cuando más alto es

el salto en tasa neta de escolarización secundaria también más alta es la baja en sobreedad.

3. Sobre el financiamiento educativo en Argentina

En el 2005 se sancionó la Ley de Financiamiento Educativo, a partir de allí se produjo un importante incremento en la inversión educativa. Pasó del 4% del PBI al 6% del PBI en el 2010. En el ranking mundial de inversión educativa pasamos de estar en el puesto 81 al 19. En esto el papel jugado por las luchas de los trabajadores de la educación es central. La mayoría de las provincias aumentó la inversión educativa, salvo Salta, San Luis, Corrientes y Santiago del Estero. En el 2005 las provincias financiaban el 73% del gasto en educación Ciencia y Tecnología. Dos años después, en el 2007 la Nación pasó de financiar el 27% al 30%. Ese tope no fue sobrepasado nunca. Este aumento de la inversión educativa se reflejó en el aumento salarial docente hasta el 2008, a partir del cual se estancó. Inclusive hemos tenido retraso en los últimos años. También el incremento de la universalización educativa se financió con este incremento. Este incremento en la inversión educativa es a todas luces, insuficiente pero también la transparencia y racionalidad del gasto esta fuera del control de los actores de la comunidad educativa.

La brecha en la inversión educativa ha continuado sin modificarse. En el 2010 tierra del Fuego quintuplicó la de Salta. Si miramos la inversión educativa por alumno, los recursos fiscales por habitante y el porcentaje del gasto educativo provincial en dos provincias seleccionadas se hará visible la inmensa brecha educativa. La ciudad de Buenos Aires invierte 10600 pesos (pesos al 2010) por alumno mientras Corrientes 4800 pesos. La CABA tiene recursos fiscales por 6600 por habitante (menos que la inversión educativa por alumno) y Corrientes 5800 (mayor que la inversión por alumno). A su vez la CABA gasta en educación el 27% de su presupuesto y Corrientes el 35%. Estas diferencias solo se explican por las diferencias en la estructura económica y por el peso del gasto privado en educación en la CABA debido a su vez al peso de las clases medias en la estructura social. Esto hace visible el enorme papel del estado el desarrollo educativo en Corrientes. Estos números, de diferentes formas, valen para todo el país. Estos números para la provincia de Buenos Aires son de 6500 de inversión por alumno, 4300 de recursos fiscales por habitante y del 36% del presupuesto del gasto educativo, lo que también muestra la importancia del papel del estado. La otra provincia que tiene una estructura parecida a la de la CABA es Santa Fe pero con números más moderados. Tiene 7200 pesos de inversión por alumno, 5600 pesos de recursos fiscales por habitante y el gasto educativo es el 31,4% del presupuesto. Si excluimos a estas dos provincias la correlación entre los recursos fiscales por habitante y la

inversión educativa por alumno es muy fuerte, o lo que es lo mismo es fuerte el papel del Estado.

4. Evolución del salario docente

La evolución salarial docente a partir del 2001 tuvo un avance real. En el 2005 aproximadamente se recuperó lo del 2001. En términos de pesos del 2001 el salario promedio provincial de un maestro de grado con 10 años de antigüedad de 623 pesos en ambos años, 2001 y 2005. Al 2010 pasó a 769 pesos, o sea un 23% más, y al 2012 era de 794 pesos. A partir de este año ha habido estancamiento. Los salarios docentes provinciales tuvieron variaciones relativas importantes. Por ejemplo Catamarca, en el 2005 estaba en el cuarto lugar. En el 2010 pasó al lugar 20 y en el 2012 al lugar 22. La Pampa pasó del lugar 8 al lugar 2 entre el 2005 y el 2010 y allí quedó al 2012. Tucumán paso del último lugar, el 24, al lugar 13 en el 2010 y al lugar 10 en 2012. Varias provincias se han mantenido más o menos estables como Santa Fe por arriba y Santiago del Estero por abajo. Un factor central en la explicación de estos movimientos es el papel jugado por las organizaciones gremiales docentes y su potencialidad de lucha. Un caso típico es el del Chaco que paso del lugar 22 al lugar 10 en el 2010 y luego al 8 en el 2012. La tenacidad de lucha de los trabajadores de la educación está fuera de discusión.

5. Conclusiones

En los últimos 15 años en América Latina hubo una mayor inversión educativa, los salarios evolucionaron más favorablemente y se avanzó de manera importante en la universalización. Esto se explica a partir de las inmensas luchas de los trabajadores de la educación y de la solidaridad que hubo desde los movimientos sociales y populares. Pero siempre hubo conciencia que las propuestas educativas hegemónicas nunca iban más allá de hacer de la escuela una herramienta de la hegemonía de las clases dominantes sobre las clases populares.

Pero siempre estuvo la esperanza que una vez avanzado en la inversión educativa, en los salarios y en la universalización se abriría el camino para el desarrollo de propuestas emancipadoras y descolonizadoras. La situación actual de Argentina, Brasil y Uruguay muestra que esas esperanzas se han visto frustradas y lo que en realidad sucedió, es que los sectores hegemónicos de las clases dominantes que llevaban adelante el modelo neo desarrollista, se avinieron a hacer concesiones a los reclamos populares, a los efectos de reconstruir la gobernabilidad y a su vez, acumular fuerza contra el resto de las clases dominantes, fuertemente aliadas al capital norteamericano y europeo. La muestra más

acabada de esta mirada es por un lado, la ausencia absoluta de un programa de democratización de la educación y de articulación con los movimientos populares y por otro, nunca pusieron distancia de la evaluación externa de la vida escolar como forma de control externo de los procesos pedagógicos escolares y de los educadores. Expresaron diferencias con las pruebas PISA señalando críticas objetivas pero nunca cuestionaron el avance de las tecnocracias pedagógicas en el diseño de la vida escolar reduciendo cada vez más la autonomía del trabajo docente.

Finalmente quiero señalar que se podría haber cruzado los resultados PISA con la desigualdad para ver la débil escolaridad que significó la expansión de la escuela secundaria. Seguramente se observará que los sectores más empobrecidos, los del primer quintil de abajo, tiene un rendimiento mucho más bajo que los del primer quintil de

arriba. Este es el eje de la crítica neoliberal para los que hay una sola educación posible, selectiva, meritocrática y autoritaria. Según este enfoque, la desigualdad educativa evaluada según PISA, tiene por causa el no haber implementado el programa pedagógico neoliberal reformulado en los últimos tiempos. Ven en los docentes el gran obstáculo para la implementación del mismo. Ocultan que lo determinante de la desigualdad educativa en lo social y en lo cultural es el modelo dependiente y capitalista que organiza la producción de nuestro país. Desde una perspectiva popular decimos que con otra educación, democrática, autónoma y articulada a lo movimiento populares y con otro modo de producción, de independencia económica y de transición al socialismo, es posible vencer la desigualdad educativa y avanzar hacia un país con igualdad y libertad.

Fuentes:

- ◇ Rivas, Axel (2015), *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-1015)*, CIPPEC- Natura-Instituto Natura.