

LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL COMO NUEVO CABALLO DE TROYA

El Estado Evaluador y la Pedagogía de la Respuesta Correcta

Pablo Imen¹

I- Los contenidos del documento oficial para un primer debate

El ministro de Educación presentó el sábado 16 de septiembre, en el aniversario de La Noche de los Lápices, el anteproyecto de la Ley de Educación Nacional que sería sometido a un nuevo "proceso" de debate antes de ser ingresado al Congreso Nacional para su tratamiento. La fecha no parece ser aleatoria, refleja una conmemoración muy sentida por la comunidad educativa (y por la sociedad en su conjunto) y cabría preguntarse si la propuesta ministerial está a la altura de los derechos humanos que el gobierno reivindica como bandera innegociable.

El Poder Ejecutivo da ahora un paso más en la construcción de una política educativa cuya direccionalidad es preciso elucidar y que se presenta a través de una retórica seductora y con formulaciones que concitarían la adhesión de buena parte del espectro político enmarcado en tradiciones democráticas, emancipadoras e igualitarias.

Es preciso, en todo caso, desenvolver un análisis crítico del proceso, reconociendo las continuidades y rupturas entre los posicionamientos oficiales expresados en el documento lanzado para su debate en julio y el actual anteproyecto de ley, siendo producto de una misma autoridad pública: el Ministerio.

"Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Debate para una Ley de Educación Nacional" - tal fue el título de la elaboración programática inicial de Filmus y Tedesco-. Dicho documento desarrolló un discurso de pretensiones universales y alcance general, abstracto, carente tanto de diagnóstico sobre las realidades del sistema educativo como de un balance aproximado de las implicancias de trece años de aplicación de la Ley Federal de Educación. Estos silencios resuenan con fuerza, pues diseñar una política educativa democratizadora sin tener claridad sobre el estado de situación constituye una misión imposible.²

A la ausencia de datos cuantitativos y cualitativos se debe sumar el hecho de que son expresamente excluidos del debate el problema del financiamiento y el de la educación técnica (argumentando aquí que ya están vigentes sendas leyes); y la Universidad por cuanto su marco legal será materia de futuras modificaciones.

En síntesis, tenemos aquí una misión difícil: valorar un anteproyecto que, en un lenguaje "políticamente correcto", da pistas de la orientación de la política educativa sin elementos que permitan un diagnóstico, sin una perspectiva crítica de la política que se propone reemplazar, en el marco de un abordaje fragmentado de la realidad educativa... Aún con estas observaciones, es esta y no otra la evidencia que tenemos sobre la política educativa que se desprende del texto que vamos a analizar.

¹ Coordinador Depto. de Educación Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Miembro Fundación Sociales y Políticas (FISYP) y docente e investigador de la UBA.

² Es preciso saber cuántos ciudadanos han sido privados del derecho a la educación, cuántos bancos escolares hay que resolver, cuántos cargos docentes, cuántos edificios, qué salario, qué formación necesitarán para educar a nuestra ciudadanía. Ninguno de estos elementos aparece en los análisis ministeriales, lo cual genera legítimas dudas sobre las promesas del anteproyecto, como por ejemplo el garantizar el nivel secundario para todos y todas.

El documento lanzado en julio de 2006 debe ser nuestro punto de partida para luego avanzar con el anteproyecto oficial, presentado en septiembre pasado. Podremos entender mejor el último ("Ley de Educación Nacional- Borrador para la discusión") si recuperamos los aspectos centrales del primero ("Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa..."). Podemos hacer ahora una enumeración del primer documento lanzado al ruedo.

En primer lugar, aquél documento oficial incorporó en su texto la **educación religiosa**, haciendo propio el programa político educativo de la Iglesia Católica que se resume, además de este mandato evangelizador, en otros dos puntos básicos. El reconocimiento de la familia "*como agente natural y primario de la educación*" y la llamada libertad de enseñanza, que se expresa en la formulación del derecho a "*elegir para sus hijos/as o representados/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones éticas, filosóficas o religiosas*".

De estas afirmaciones surgen reivindicaciones derivadas del programa político-educativo católico. Una es el financiamiento estatal a las instituciones educativas privadas (y especialmente a las instituciones católicas), de modo de hacer viable la idea de que los padres sean efectivamente quienes eligen la educación para sus hijos. Esta idea empalma con la perspectiva (neo)liberal de mercado educativo, pues se justifica la habilitación de múltiples ofertas educativas para las cuales existen múltiples demandas, efectivas y potenciales.

El pensamiento conservador católico y el mercantilismo neoliberal convergen en el reclamo de la coexistencia de múltiples ofertas, para las cuales exigen además financiamiento estatal.³ Una segunda reivindicación del catolicismo institucional es la inclusión de los contenidos religiosos en las instituciones educativas, respondiendo al mandato evangelizador de incidir en la conformación de las conciencias. Su enorme poder se expresó de muchos modos. Uno de ellos, y como simple ejemplo, ha sido la intervención en la construcción de los contenidos básicos comunes durante la reforma neoliberal en los noventa y aún vigentes.⁴

Una **segunda cuestión** que el documento oficial introduce constituye un núcleo duro de la ideología burguesa, especialmente aplicada a los procesos educativos: la **teoría del capital humano** declama que la educación es factor causal para la empleabilidad de individuos y el desarrollo económico de las sociedades. El concurso de maestros y profesores en instituciones educativas aparece - muy claramente en el discurso oficial-

³ En este caso, los neoliberales caen en una inconsecuencia con su retórica antiestatista, individualista y competitiva: si fuesen coherentes con su visión de un mundo que se construye a partir de la desigualdad y el mercado, no podrían sostener el reclamo de financiamiento público para emprendimientos mercantiles en los que el riesgo empresarial es su marca distintiva.

⁴ Por caso, la categoría de "persona" refleja esta armoniosa conveniencia de (neo)liberales y clerical-conservadores. Para nuestro Estado, "persona" se define de la siguiente manera: "*La categoría de persona hace referencia a lo más propio y distintivo de los hombres y mujeres: su singularidad proviene de ser individuo de una naturaleza física, psíquica y espiritual. Esto hace a la persona racional y consecuentemente, consciente, libre y moralmente responsable y funda su dignidad como ser humano. Cuando se habla de persona se piensa en la capacidad de conocer, querer, elegir, crear, sentir, expresarse, relacionarse con los otros y responsabilizarse por el propio actuar, trascender y, por ende, relacionarse con Dios.*" La noción de persona, pues, como "individuo" (y no como ser histórico y social) y como ser trascendente expresa de manera cristalina esta alianza solidificada entre los abanderados papales y los apóstoles del mercado. Un individuo que solo en tanto creyente asume el estatus de persona entraña una decisión éticamente autoritaria, excluyente y opresiva que, lejos de expresar una imposible neutralidad de la ciencia revela al conocimiento como un terreno de disputa.

como la llave del desarrollo económico, de la justicia social, como recurso fundamental para la reducción de la desigualdad, como clave fundante de un trabajo digno.⁵ La realidad empírica, lejos de confirmar esas hipótesis, se empeña tozudamente en sostener que es la política económica el lugar en el cual se resuelve como se produce, quién y cómo se distribuye, entre quienes y en qué proporciones se apropian de la riqueza generada - sin excepciones- por el trabajo humano (o, más precisamente, por el esfuerzo de los trabajadores).

De modo complementario, el documento señala como un pilar de la política educativa que gozaría de un amplio consenso social "**la productividad y el crecimiento**". Es casi una obviedad explicitar que la productividad, en el marco del orden capitalista, presupone relaciones de sometimiento y de explotación. Si la retórica del capital humano genera ilusiones sobre la posibilidad de acceso a un empleo digno, el recurso de la productividad remite a una subordinación directa e inmediata a los intereses del capital, tal como se reflejó previamente en la ley 26.058, de Educación Técnico Profesional.⁶

Un **tercer tópico** del documento ministerial remite a otro nudo de la hegemonía capitalista que denominamos "**la ideología de la calidad educativa**". Se trata de la justificación oficial por la existencia presunta de una mítica "sociedad del conocimiento". Los conocimientos, preciosos tesoros - de efímera existencia- que producen los expertos, aportan la ventaja competitiva a las personas y las naciones. Conocimientos con ciclos vitales cada vez más cortos se configuran como un fin en si mismo, pues su posesión hará posible triunfar en un mundo impiadoso y competitivo. Como muestra la definición de "persona" (nota al pie n°4) , los conocimientos son una construcción histórica y social que incorporan valores, posicionamientos, un (unos) punto (puntos) de vista ético-político; construcción que incluye una dosis de la subjetividad del productor de ese conocimiento. No se trata de negar que los conocimientos científicos configuren un instrumento valioso

⁵ Dice el documento oficial: "En este contexto, *la educación no puede ser considerada como una política "sectorial" sino como la variable clave de la estrategia de desarrollo nacional.*(...) Sabemos que es en el campo de la educación donde se prefigura el futuro de los países y el bienestar de las futuras generaciones. Sólo una educación de excelente calidad para toda la población permitirá alcanzar los objetivos de justicia social, crecimiento económico y ciudadanía democrática, que guían una estrategia de desarrollo sustentable. Estos tres objetivos son indisociables." Como se verá, las promesas sobre las posibilidades transformadoras de la educación superan todos los optimismos.

⁶ En su artículo 4° establece que la "Educación técnico-profesional promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios de contexto socio-productivo...". En un mismo sentido, en su artículo 14° que "Las autoridades educativas jurisdiccionales promoverán convenios que las instituciones de educación técnico profesional puedan suscribir con las Organizaciones No Gubernamentales, empresas, empresas recuperadas, cooperativas, emprendimientos productivos en el marco de los planes de promoción del empleo y fomento de micro emprendimientos (...) tendientes a cumplimentar los objetivos estipulados en la presente ley." Entre estos objetivos, se encuentra el referido artículo 4°. Los artículos 15° y 16° remiten a la vinculación entre las instituciones educativas y las empresas que prevé actualización de los docentes en función de los adelantos tecnológicos productivos. El artículo 17, que es parte del capítulo referido a la "Formación Profesional", se propone "compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local." No avanzaremos más en esta descripción que da cuenta de modos de subordinación del sistema educativo a la producción de mercancías. El currículum y los docentes deben alinearse con la tecnología y los requerimientos de las empresas, pero también con valores y actitudes promovidas por el mundo de la producción. No se trata de negar la relación entre educación y mundo del trabajo, pero tenemos la responsabilidad de hacer la pregunta qué educación para qué tipo de procesos productivos. No es lo mismo educar para una empresa capitalista que para una cooperativa de trabajo, en que los productores son gobierno a la vez que fuerza de trabajo.

para develar aquello que la realidad no nos muestra a simple vista. O, en otros términos, de despreciar sus potencialidades objetivadoras para comprender el mundo en el cual vivimos. Es su presentación mistificada la que contiene efectos naturalizadores del orden, disciplinarios, ahistóricos y abstractos en la medida en que deben ser embutidos en los cerebros estudiantiles.

Esta ideología de la calidad educativa tiene consecuencias epistemológicas, políticas y pedagógicas sobre las cuales tenemos la responsabilidad de reflexionar.

Ese conocimiento producido por expertos es luego traducido al lenguaje pedagógico por el mercado editorial que, a través del libro de texto, genera un dispositivo concreto de imposición cultural y de regulación del trabajo docente. Los trabajadores de la educación son convocados a constituirse como aplicadores de un conocimiento indiscutido, conocimientos que serán virtualmente "apropiados" (más bien acriticamente) entre los "alumnos" y, al final del ciclo, medidos y comparados por la autoridad ministerial. Esto es, se trata de un acto de imposición cultural (por ejemplo, reflexionar acerca de lo que consideramos o no "persona") a la par que implica un fuerte condicionamiento sobre el proceso de trabajo docente. A partir de este condicionamiento, la tarea de enseñar puede definirse como la aplicación de unos procedimientos para introducir conocimientos producidos por la alianza de la experticia y el mercado editorial que serán "evaluados", luego, para tomar las medidas de una calidad educativa centrada en una "pedagogía de la respuesta correcta".

En este marco, una **cuarta cuestión** que se abre remite al **papel del Estado Nacional**. En el documento queda claro que el Estado redefine su papel como guardián de la calidad educativa configurándose como Estado Evaluador.

En el proceso histórico, asistimos a un pasaje del Estado Docente al Estado Evaluador. Sin intervención en el aseguramiento y sostén de la dinámica institucional del sistema educativo, se convierte en auditor privilegiado que fija la política educativa, la controla, regula y sanciona, ordena y distribuye recursos (que son mayormente aportados, en una muestra de los nuevos tiempos, por las jurisdicciones provinciales). Ausente a la hora de garantizar derechos, transfirió las responsabilidades financieras y de gestión de problemas a las provincias mientras se reservó fuertes palancas de poder.

Esta división del trabajo debe ser tenida especialmente en cuenta a la hora de sopesar los mecanismos de gobierno de la educación, desde el ministerio a las escuelas. A esto remite una **quinta cuestión** referida al **gobierno de la educación**. En el esquema vigente, el Ministerio Nacional en convergencia con el Consejo Federal de Cultura y Educación se constituyó en timonel de las decisiones más relevantes. Las provincias han sido sometidas a la dirección general desde un lugar de subalternidad, a la vez que cargadas de responsabilidades que en general no pudieron cumplir. Responsabilidades de orden financiero, y también de orden técnico político. El esquema está planteado en nuestro documento en estos términos: hay que desarrollar la *"Capacidad de definir el sentido de la acción educativa, a través de procesos de concertación democrática"* (punto 1.10) Al Estado le cabría no tanto imponer un sentido único sino de asegurar el debate y de generar condiciones para que los acuerdos se cumplan. A poco de andar, sin embargo, queda claro quienes son sujetos de la concertación. La formulación que llama a *"fortalecer el rol del Consejo Federal de Cultura y Educación"* (p. 47) marca los alcances y los límites del universo de los invitados a deliberar y a resolver. Este Consejo Federal es un organismo conformado por los poderes ejecutivos provinciales aunque conceden, de modo un tanto

genérico, que se deben *"promover otros espacios que permitan la participación de distintos actores de la comunidad educativa"* (p. 47)

Los docentes y las escuelas constituyen el último eslabón de la cadena. Sometidos a la presión cruzada de la política educativa y a una realidad social devastada por un modelo económico y social injusto, constituyeron un terreno que bien podría definirse como "oximorón". Prisioneros de un lugar inexistente fueron a la vez requeridos para asegurar la "calidad educativa", conminados a contribuir a la empleabilidad de sus educandos para que luchan en la selva del mundo laboral, asediados por realidades de violencia estructural de los niños (víctimas primeras de la miseria); exigidos en jornadas agotadoras cada vez más intensas y desgastantes. El Proyecto Educativo Institucional, nueva herramienta de enajenación del trabajo, se constituye en un escalón más del proceso de sometimiento que va del ministerio a las aulas. Se trata de adecuar la práctica docente al para qué, al como y al sobre qué educar.

En otras palabras, mientras se mantienen incólumnes los poderes de políticos y tecnócratas, se propone un gobierno colegiado de la educación en el nivel de las instituciones educativas. Si dicho gobierno se subsume en la ideología de la calidad educativa, tiene poco que hacer: se trataría de asegurar por distintos mecanismos la orientación de acciones que conduzcan a la elevación de los estándares de rendimiento expresados en los operativos nacionales de evaluación. O en otras palabras: que los alumnos tengan performances aceptables en exámenes estandarizados de absorción de conocimientos.

Hechas algunas observaciones centrales del contenido del primer documento, veamos ahora como se continúa la iniciativa gubernamental a partir del anteproyecto que Filmus, con un simbolismo digno de fines más elevados, presentó en el aniversario de La Noche de los Lápices.

II- Análisis del Anteproyecto

II-1 Un inicio promisorio

El anteproyecto de ley ministerial continúa la misma táctica discursiva que la desarrollada en el documento *"Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa..."*: la de explicitar algunos anhelos populares incubados luego de la dura experiencia de lucha contra el neoliberalismo duro y puro iniciado con la dictadura genocida para luego limitar, contradecir o impugnar lo afirmado previamente.

¿Quién sino un minoritario sector privilegiado podría oponerse a la afirmación de que *"El Estado no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir a la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública?"* (art. 10°)

Que la educación no sea pasible de mercantilización, o privatización, es sin duda un triunfo de la lucha de la comunidad educativa. Es imprescindible ahondar en los procesos de privatización que ocurren efectivamente antes y más allá del tratado de libre comercio. Retomaremos adelante esta cuestión.

¿Quién podría, en un mismo sentido, oponerse a la idea de educación como *"derecho (...) social garantizado por el Estado"*? (art. 2°). Esta formulación nos remite a la ilusión de que por fin, luego de tantos años de ausencia estatal en términos de asegurar el derecho a la educación para todos, este Estado sí, contra las previsiones de los agoreros de siempre, se hará cargo.

¿Acaso es concebible que se objete la afirmación que sostiene que *"La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes, jóvenes y adultos que hayan cumplido con el nivel de educación primaria"*? (art. 30°)

La propuesta de una educación intercultural bilingüe que *"promueve un diálogo enriquecedor de conocimientos y valores entre poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias"* (art. 56°) merece una valoración positiva pues abre las puertas a la posibilidad de incorporar múltiples culturas al currículum escolar, que se complementa con definiciones que se comprometen a *"garantizar una formación docente específica, inicial y continua"* (inciso a); a *"impulsar una investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de las comunidades indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica"* (inciso b) y, con una radical audacia, propone *"promover la generación de instancias institucionales de participación de las comunidades indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje"* (inciso c) para, finalmente, *"propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de las comunidades indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales"* (inciso d).

Este trabajo de construcción curricular es compatible con algunas de las formulaciones para los docentes (art. 72°), a quienes se les reconoce el *"ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza"*, así como *"la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela"*.

También es ampliamente reivindicable el límite impuesto para el ejercicio de la docencia a quien *"haya sido condenado por delito de lesa humanidad, o haya incurrido en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático (...) aún cuando se hubieran beneficiado por el indulto o la condonación de la pena"*. (art. 75°)

En un mismo sentido, valen las definiciones de los contenidos curriculares (art. 95°) en torno a tres tópicos muy caros a la historia de nuestro pueblo: *"el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre el proceso histórico y político iniciado el 24 de marzo de 1976, que quebró el orden constitucional e instauró el terrorismo de Estado"* (inciso c), *"el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana"* (inciso a) y *"la causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas..."* (inciso b).

En otras palabras, una lectura optimista - pero a la vez parcial- de la letra oficial parece darnos pistas alentadoras:

- Recuperamos aquí formulaciones que nos evocan la noción de educación como derecho social, que explícitamente impugnan la noción de mercantilización educativa, que enuncian que, en el plano de ese derecho humano, es el Estado (Nacional) quién garantizará la educación pública.
- Amplía la obligatoriedad hasta el secundario;
- Abre en el campo del currículum, por vía de la educación intercultural bilingüe, la posibilidad de un proceso participativo de construcción curricular donde los docentes tendrían la potestad de reapropiarse de los fines y los medios de su práctica y de democratizar la cultura escolar, convidando a las comunidades aborígenes a participar del planeamiento y la "gestión" de los procesos de enseñanza y aprendizaje

- Contemplan tiempos del trabajo docente para una enseñanza desenajada, al combinar la libertad de cátedra y la participación activa en el proyecto educativo institucional;
- Recuperan como tópicos curriculares la identidad latinoamericana, el ejercicio continuado de la memoria sobre el genocidio y la reivindicación anticolonialista de Malvinas.

La pregunta que surge inmediatamente es si tales orientaciones persisten a lo largo de la norma propuesta, si por fin estaremos en presencia de un Estado responsable de asegurar el derecho a la educación, si se terminará la tendencia a la privatización educativa; si se generarán prácticas democratizadoras del currículum, de la cultura escolar y del trabajo docente.

Un segundo interrogante nos remite a los medios a través de los cuales serían posibles estas definiciones político-educativas, y teniendo en cuenta que todos los caminos conducen a la Ley de Financiamiento tendremos que hacer alguna referencia también a las posibilidades que abre - y que cierra- esta normativa.

II.2. Los diez mandamientos del Evangelio de la Educación según Filmus y Tedesco

Ahora cabe dar inicio a una lectura más fina, ocupándonos de mirar por detrás de lo aparente, superando una sensación de cierto alivio y conformismo alimentada por una imperiosa necesidad de esperanza. La ilusión sólo puede apoyarse en algunos fragmentos textuales del anteproyecto, pero a poco de andar las evidencias de una real democratización educativa se desvanecen, dando cuenta de la (muy otra) direccionalidad del proyecto político educativo en juego.

Constituyen tareas impostergables de una perspectiva crítica ver los principales núcleos teóricos y políticos (explícitos e implícitos), desandar tras una lectura superficial y tranquilizadora el sentido de términos y conceptos, elucidar los dispositivos e intereses reales de la política educativa que expresa el anteproyecto, analizar sus alcances y sus límites, prever las consecuencias de su aplicación.

Esta sección hará hincapié en el análisis de la propuesta oficial; y en una siguiente trabajaremos sobre alternativas emancipadoras.

La nueva ley se inscribía en una serie de objetivos definidos en el documento previo. Allí se afirmaba que *"La nueva ley debe reafirmar muchos de los fines y principios ya acordados a partir de los debates llevados adelante desde la recuperación de la democracia y avanzar hacia nuevos principios orientadores de la educación pública nacional hacia el futuro. Debe establecer prioridades y estrategias para la resolución de los principales problemas del presente; debe permitir reordenar las funciones, responsabilidades y competencias del Estado en sus diferentes niveles; definir las bases para el desempeño de los diferentes actores del proceso educativo en los distintos subsistemas; y debe garantizar las nuevas formas que adquiere el derecho a la educación en la Argentina actual y futura."*⁷

¿Qué nos querían decir Filmus y Tedesco con estas orientaciones? El documento *"Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa"* enuncia ya una serie de

⁷ En *"Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Debate para una Ley de Educación Nacional"*

mandamientos que están dirigidos al Estado Nacional y sobre los cuales habrá que elaborar la nueva ley (esto es, la “nueva” política educativa). Un análisis más detenido de la iniciativa legal nos permitirá ir contestando a estas preguntas.

Primer mandamiento: DIRÁS QUE LA EDUCACIÓN ES UN DERECHO SOCIAL, PERO NO LO GARANTIZARÁS

"La nueva ley (...) debe garantizar las nuevas formas que adquiere el derecho a la educación en la Argentina actual y futura" ⁸

Una lectura jurídica y política refiere a la noción de "derecho social" como un concepto directamente ligado a la universalización - en este caso- de la educación pública. Esta formulación presupone que, al hablar de derecho social, expresa el requisito de una instancia capaz de garantizarlo. En términos de la promesa legal, nadie puede ser privado de la efectivización de este derecho, le corresponde a todos los ciudadanos de nuestro país. Dicho en términos de preguntas, ¿cómo es definida la educación? ¿a quién le cabe asegurar la educación? ¿quiénes son los destinatarios de la educación? Las prescripciones del anteproyecto son infelizmente claras.

El Título I es denominado "Principios y Fines de la Educación", aunque su contenido más bien remite a "Derechos y Garantías" al definir qué entiende por educación y a quienes corresponde asegurarla en tanto "bien público y derecho personal y social".⁹

En los artículos iniciales se estructura de modo difuminado las responsabilidades por la prestación. Según su artículo 4° es *"El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (...), con la participación de las organizaciones sociales y las familias."* El 6° abunda en una misma idea, pero con algunas precisiones que encarnan riesgos ciertos: *"Son responsables de las acciones educativas los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente, las organizaciones de la sociedad y la familia como agente natural y primario.*

Se verá como, en el esquema oficial, el dispositivo de poder otorga una omnimoda capacidad de decisión al Estado nacional¹⁰ quién, por su parte, diluye la responsabilidad de la prestación entre las jurisdicciones provinciales y, entre otros múltiples actores, las familias. Para esto recupera los planteos de la Iglesia Católica. Por otra parte, la mención a los "municipios" deja entrever una posibilidad futura de que en este tercer nivel del Estado le sean endilgadas las responsabilidades y la gestión de los problemas, tal como hoy ocurre con las jurisdicciones provinciales.¹¹

⁸ En *"Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Debate para una Ley de Educación Nacional"*

⁹ La categoría de “bien público” proviene de la economía neoclásica. Por otra parte, la noción de "derecho personal" hace la regulación del derecho comercial mientras que, y en tercer lugar, el concepto de "derecho social" remite al reconocimiento universal de gozar de - en este caso- educación lo cual genera una obligación en el Estado, organización capaz de asegurar un derecho. Se ve como la definición de educación abreva en tres fuentes disciplinarias, teóricas y doctrinarias que podrían hacer compleja la defensa de la prestación en caso de incumplimiento por quienes deben garantizar la provisión de educación.

¹⁰ Desarrollamos esta afirmación en el acápite siguiente, donde se trabajan los niveles de poder de decisión y las atribuciones que el Estado Nacional se reserva a partir del artículo 5° del anteproyecto.

¹¹ El discurso ministerial ha desechado en numerosas declaraciones públicas la medida de descentralización al nivel municipal. Por esto mismo sorprende, pero allí está ,la referencia a los municipios como responsables por la prestación educativa.

Podemos concluir aquí que, tras la retórica vinculada al derecho y la ciudadanía, el Estado nacional reproduce la lógica neoliberal de descentralizar la gestión de problemas, de desligarse de asegurar el derecho a la educación y de quedarse, a través de nuevos y viejos dispositivos, con el monopolio del poder de decisión en aspectos sustantivos como el para qué educar, qué enseñar, como formar y controlar a los enseñantes, y la asignación de los recursos disponibles.¹²

¿Qué derecho garantiza este texto legal? Un Estado evaluador capaz de centralizar la suma del poder pero que delega en las provincias y las familias¹³ la prestación de la educación convierten a la promesa inicial - "educación como derecho social"- en un enunciado vacío de reaseguros, de dispositivos que hagan operativo el derecho declamado. ¿Quién será responsable si un chico es privado del acceso a la escuela? ¿Qué dispositivos se estructuran al respecto? En contraste con otras preocupaciones de este anteproyecto (por ejemplo, las atribuciones del sector privado), hay aquí sólo silencio como respuesta.

Segundo mandamiento: CONCENTRARÁS TODO EL PODER Y DELEGARÁS LAS RESPONSABILIDADES TODO LO QUE TE SEA POSIBLE

*"La nueva ley (...) debe permitir reordenar las funciones, responsabilidades y competencias del Estado en sus diferentes niveles"*¹⁴

Otro núcleo duro y complementario del anterior refiere a la toma de decisiones, los ámbitos de poder y qué hace cada quién, quién paga los costos, quién resuelve, etc.

Hay que recordar que el neoliberalismo trajo aparejado la reformulación en el papel del Estado. Pese a la retórica antiestatista, un rasgo del Estado Neoliberal es la creación y refuerzo de dispositivos que le otorgan una fuertísima capacidad de regulación. El ejemplo de la Ley Federal de Educación es paradigmático: mientras el Estado desertaba de sus responsabilidades en materia de garantías, desenvolvía palancas de poder poderosas, que se superponían a viejos dispositivos de control.

El tradicional currículum, el secular cuerpo de inspectores y los procesos de evaluación docente son completados ahora a través de la definición de objetivos de la educación por vía del Ministerio nacional en consenso con el Consejo Federal de Cultura y Educación y la elaboración de contenidos básicos comunes recreados por una capa de tecnoexpertos.

¹² En consonancia con la Ley Federal de Educación, la Ley de Financiamiento, la Ley de Educación Técnico Profesional y este anteproyecto de Ley, el Estado Nacional se asegura un poder de decisión creciente, consolidando las tendencias a la centralización en las resoluciones que afectan a la marcha del sistema educativo.

¹³ Las familias, que sin duda tienen un rol educativo, sufren el mandato discursivo de ser además responsables por dicha educación. Las familias, en nuestro país, además de ser educadoras han sido educadas por el Estado, la política y el mercado. Ellas aprendieron que la tortura y el asesinato masivo de militantes populares son premiados con la impunidad, que el latrocinio de la riqueza producida por los trabajadores y apropiada por el capital y sus administradores políticos son celebradas por la televisión; que el empobrecimiento de las mayorías son naturalizados por los intelectuales del orden; que el individualismo, la competencia y la desigualdad son estimulados por los poderosos. Además de esos duros aprendizajes que tienen como expresión concreta la pobreza mayoritaria de nuestro pueblo, se les endilga la responsabilidad por la educación de sus hijos. Menuda mochila deben cargar esos padres atravesados por la violencia de la injusticia estructural, del hambre y de la soledad.

¹⁴ En "*Hacia una educación de calidad...*"

El mercado editorial convierte estos contenidos en manuales de texto que indican qué y como enseñar; contenidos que serán medidos por los operativos nacionales de evaluación generando así un dispositivo que marcará al mismo tiempo el cauce de los proyectos educativos institucionales. Todos estos constituyen eslabones que cierran el círculo que da andamiaje a la "lógica de la calidad educativa".

¿Qué ocurre, entonces, con la estructura de poder para la toma de decisiones?
¿Cuánto de nuevo y cuánto de viejo registra la propuesta ministerial?

En relación al punto de distribución entre poderes y responsabilidades hay que decir, para la desesperación de los creyentes, que la formulación expresa evidentes continuidades con la Ley Federal de Educación.

En el artículo 5° se establece que "*el Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional y respetando las particularidades provinciales y locales.*". Esta formulación guarda evidentes simetrías con la Ley Federal de Educación¹⁵, que por un lado generaba procesos y dispositivos de recentralización del poder y, por otro, responsabilizaba a las jurisdicciones por la prestación educativa.

Veamos las instancias de gobierno que establece el anteproyecto. Toma tres niveles: en la cúspide del sistema; en las jurisdicciones provinciales y, finalmente, en las instituciones educativas.

Un breve recorrido por estas instancias de gobierno permitirá dar cuenta de esta cuestión: los modos a través de los cuales un Estado nacional se desentiende de garantizar el derecho y responsabilizar por el mismo a las provincias mientras que perfecciona los instrumentos que harán más fuerte su predominio.

En el nivel del gobierno del sistema, el título X, de Gobierno y Administración, comienza señalando los ámbitos de decisión. En su artículo 119 establece que "*El Gobierno y la Administración del Sistema Educativo Nacional es una responsabilidad concurrente y concertada del PODER EJECUTIVO NACIONAL a través del MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y De Los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno De La Ciudad Autónoma De Buenos Aires. El órgano de concertación de la política educativa nacional es el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.*"

En relación al Ministerio, se señala de modo un tanto difuso que entre sus atribuciones, una primera es la de "*concertar objetivos, políticas y estrategias educativas a través de los órganos de participación de los actores creados por esta ley*" (inc. a)

La formulación puede dar lugar a equívocos, pues los ámbitos resolutivos sólo involucran a los representantes del Poder Ejecutivo del nivel nacional y provincial. Veamos: el Consejo Federal de Educación está conformado por todos los ministros de educación de las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y presidido por el Ministro de Educación de la Nación. Una segunda instancia es el Comité Ejecutivo, integrado por representantes de regiones que la Asamblea designa cada dos años. Una Secretaría General, finalmente, conducirá y coordinará los trabajos.

Las resoluciones de la Asamblea tendrán, si ésta lo dispone, un carácter vinculante. El anteproyecto da así un paso más en la concentración de poder en manos del Poder

¹⁵ En artículo 2° de la Ley Federal de Educación enuncia que: "*El Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo.*"

Ejecutivo, pues la Ley Federal de Educación no habilitaba la toma de decisiones vinculantes por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación, ya que las recomendaciones debían ser convalidadas por las legislaturas provinciales.

Si bien eran los poderes ejecutivos quienes disponían de más atribuciones, con esta definición se profundiza aún más dicha capacidad de decisión. Los órganos de participación de los actores que crea esta ley son denominados Consejos Consultivos, funcionan en el seno del Consejo Federal de Educación y no tienen carácter vinculante.

Así, se enuncian:

- El Consejo de Políticas Educativas, que integran la Academia Nacional de Educación, organizaciones gremiales docentes con personería nacional, entidades representativas de la educación privada, el Consejo de Universidades pudiendo invitarse a otros actores(art. 126 inciso a);
- El Consejo Económico Social (integrado por organizaciones empresariales y de trabajadores) (inciso b); y, finalmente,
- El Consejo de Actualización Curricular (integrado por personalidades calificadas de la cultura, la ciencia, la técnica y el mundo del trabajo) (inciso c)

Como puede apreciarse, más allá de las organizaciones que el anteproyecto contempla es sólo el poder político el que tiene atribuciones para tomar decisiones, que ahora se ciñen a los poderes ejecutivos provinciales acelerando el proceso de concentración del poder.

El capítulo IV, artículo 128 refiere a las atribuciones de las Provincias y la Ciudad Autónoma De Buenos Aires, a quienes se les otorga un mismo papel subsidiario y subordinado a las decisiones nacionales.

Por un lado, se le asigna la responsabilidad por las garantías: *"Asegurar el derecho a la educación en su ámbito territorial..."* (inc. a), *"ser responsables de planificar, organizar, supervisar y financiar el Sistema Educativo Nacional, de manera concertada y concurrente con el MINISTERIO DE EDUCACIÓN , CIENCIA Y TECNOLOGÍA (inciso b)*, aplicando, a la vez, *"las resoluciones del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN"* (inciso d) y, finalmente aquí, *"autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes a los criterios establecidos en el artículo 70 de esta ley"* (inciso c) además de *"promover el desarrollo de acciones educativas"* (inciso e).

Como parece claro, las jurisdicciones se subordinan a los mandatos del Consejo constituido por los ministros provinciales y presidido por el Ministro Nacional, acatando sus resoluciones pero, a su vez, siendo garante de derechos y financiador de los gastos correspondientes no sólo al funcionamiento del sistema público sino al sector privado.

En un tercer nivel, la institución educativa aparece como ámbito de gobierno menor y subordinado a los principios orientadores de la política educativa. El listado de sus atribuciones es amplio, pero el núcleo duro de la actividad escolar, referida al conocimiento, se expresa en el inciso g). La institución educativa *"Realiza las adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno."* (inciso g). Dicho de otro modo: debe subordinar su funcionamiento a las definiciones generales previstas desde la cúspide del sistema.

Complementariamente, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente configura un paso importante como dispositivo de regulación central. El artículo 81° da

cuenta de su reconocimiento legal y es el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el que asume el timonel del barco, aunque con el asesoramiento de un Consejo Consultivo.

Este Instituto se ocupará de planificar y ejecutar las políticas (inciso a); de aplicar las regulaciones *"en cuanto a evaluación y acreditación de instituciones y carreras"* (inciso c); de *"promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua"* (inciso d) a la par que se ocupará de *"realizar el monitoreo del desarrollo de las políticas nacionales y provinciales de formación docente inicial y continua"* (inciso e). También se propone avanzar en la instrumentación de *"un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes"* (inciso g)

En síntesis, podemos apreciar como el Estado Nacional no asegura el derecho, aunque ejerce un gobierno muy poderoso en la definición de la política educativa, a través de múltiples recursos que permiten otorgar sentido al sistema educativo. Define los contenidos legítimos y legales¹⁶ y se asegura su transmisión a través de los dispositivos de evaluación a ser definidos en el Consejo Federal de Educación; asigna los recursos (aunque son las provincias las que sostienen el grueso del sistema educativo); da una vuelta de tuerca con la formación docente a través de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (lo que incluye el poder de policía sobre los institutos de formación docente, entre otras vías, por los dispositivos de acreditación - art. 81° inciso c-); y ejerce el contralor sobre los Proyectos Educativos Institucionales (art. 130°).

Dicho de otro modo: se preservan todos y cada uno de los dispositivos de regulación y control establecidos por la Ley Federal y se perfeccionan en algunos casos (como ocurre con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente o la creación de un órgano consultivo de expertos y representantes gremiales para definir los criterios y modalidades de los procesos evaluativos).

Es decir, el gobierno refuerza lógicas de disciplinamiento en el ejercicio del poder y en la sanción de los saberes que ameritan ser enseñados y aprendidos. Es el Consejo Federal de Educación quién toma las decisiones estratégicas, quién desarrolla los núcleos de aprendizaje prioritarios, quién forma a los docentes - regulando a las instituciones de formación- a los que presumiblemente se los encasillará en este papel de aplicadores procedimentales para la inculcación de los conocimientos definidos como legítimos. Es el Ministerio quién evalúa la "calidad educativa".

Las jurisdicciones de segundo nivel (Provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires) tienen un rol subordinado a las decisiones del Ministerio y el Consejo Federal de Educación, además del principalísimo atributo de sostener financieramente al sistema educativo y, en este sentido, convertirse en la responsable de "garantizar el derecho a la educación" aunque, como vimos, no está sola en este trabajo objetivo.

Si una continuidad básica con las políticas neoliberales es la existencia de un Estado Evaluador, otro problema básico de la política educativa responde al interrogante del "para qué educar" y, más allá de las formulaciones de la retórica progresista, la ideología de la calidad educativa encuentra en la redacción de la ley sus definiciones, dispositivos, dinámicas y reaseguros.

Tercer Mandamiento: EDUCARÁS PARA LA CALIDAD EDUCATIVA (NEO-LIBERAL)

¹⁶ En este caso, se habla de los núcleos de aprendizaje prioritarios - NAPs- pensados a imagen y semejanza de los CBC también producidos por tecnoexpertos.

"...medir la evolución de los logros de aprendizaje en los diferentes dominios curriculares y, a partir de esos resultados, diseñar estrategias que permitan mejorarlos en forma igualitaria."¹⁷

La ideología de la calidad educativa es fuertemente impuesta con un texto cuya orientación es clara, por aquello que se afirma como por aquello que se omite. Este discurso ya había explicitado en el documento base las referencias a la mítica sociedad del conocimiento¹⁸ y a la idea de educación como pedagogía orientada a la respuesta correcta. Tiene traducción concreta en el cuerpo normativo, siendo expresada esta ideología en el Título VII, titulado justamente "La Calidad de la Educación".

Allí se compromete a que el Estado *"debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos los alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad"* (art. 89°)

¿Y cuáles serían? Lo continúa en el artículo 90° en que enumera que:

"a) Definirá estructuras curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios para todas las jurisdicciones..."

b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes..."

d) Implementará una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación."

Se trataría entonces de legitimar unos determinados contenidos - cuya obsolescencia creciente obliga a un proceso de renovación constante- que serán medidos a través de procesos de evaluación. Esta interpretación, aunque esté ambiguamente formulada en el texto del anteproyecto, se desprende del documento base "debatido" previamente.

Allí se señalaba que era de esperar que los estudiantes: *"lleguen a aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, de su radicación geográfica, de su género o de su identidad cultural. Para ello, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Cultura y Educación tienen la responsabilidad principal de definir y aprobar contenidos curriculares comunes para todas las jurisdicciones así como Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, que establezcan cuáles son los aprendizajes y saberes comunes que deben aprender todos los chicos del país. Al respecto, deberíamos discutir la idea de instalar evaluaciones bianuales sin fines promocionales y otras formas de seguimiento de los procesos de aprendizaje desde el Ministerio Nacional y el Consejo Federal de Cultura y Educación, que permitan medir la evolución de los logros de aprendizaje en los diferentes dominios curriculares y, a partir*

¹⁷ En *"Hacia una educación de calidad..."*

¹⁸ El documento base expresa que " El conocimiento se ha convertido en el factor clave de la nueva estructura social y, por eso, es fundamental que se lo considere como un bien público. " Esta y otras afirmaciones ideológicas apuntarían a justificar el predominio de unas sociedades sobre otras y de unos individuos sobre otros a partir de la posesión de conocimientos, siempre provisorios y crecientemente obsoletos. Si esto es así, es - otra vez- el conocimiento la clave para resolver los problemas de la injusticia y la desigualdad que engendra la estructura y las relaciones sociales capitalistas. Poner un factor interviniente en el lugar de la causa conduce, inexorablemente, a un diagnóstico ilusorio y a medidas de acción que serán inconducentes: no será la educación la que resuelva una configuración social opresiva, esencialmente injusta, inequitativa y cuya lógica conducirá a la destrucción del planeta.

de esos resultados, diseñar estrategias que permitan mejorarlos¹⁹ en forma igualitaria."²⁰ Nos parece que esta formulación es suficientemente explícita para evaluar el sentido de la calidad educativa en clave neoliberal.

Aquí la ideología de la calidad educativa se refleja con claridad, y debe complementarse con el Capítulo III titulado " Información y Evaluación del Sistema", en el que se abordarán estos tópicos:

- cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobriedad
- costos
- procesos (¿?) y logros del aprendizaje, entre otros tópicos.

Queda así asegurado el dispositivo de la "calidad": la definición de los saberes que han de inculcarse en los vulnerables cerebros infantiles serán regulados por vía de la creación generada en el Ministerio y completada con la evaluación de los mismos, asegurando así que cada quién cumple su libreto en la pedagogía de la respuesta correcta.²¹

¿Qué lugar tiene aquí la retórica referida a la construcción democrática del currículum, a la participación de las comunidades aborígenes en la planificación y "gestión" de la enseñanza, a la sugerencia de un trabajo desenajenado de los docentes cuando la pedagogía orientada a la respuesta correcta encuentra en este anteproyecto todos los apoyos, todas sus defensas, todos los recursos, todos los dispositivos? ¿Cómo podría compatibilizarse una dinámica de engullido de conocimientos legitimados por el ministerio y contruidos por el saber tecnoexperto con la formación de un sujeto autónomo?

Como queda señalado esta idea de identificar la calidad educativa con un paquete cristalizado de conocimientos producidos por expertos, traducidos por el manual de textos, apropiados acriticamente por docentes e "insertados" en los cerebros de nuestros niños, jóvenes y adultos, para, finalmente, ser evaluados por el sistema tiene consecuencias políticas y pedagógicas. Es en este dispositivo nuclear en el que se fundan las verdaderas intenciones de un modelo educativo que asegura, por esta vía:

- a) La inculcación ideológica de los saberes oficiales
- b) La proletarización del trabajo docente, convertido en un aplicador de paquetes pedagógicos definidos por expertos;
- c) El estímulo de unas prácticas basadas en la competencia y el rendimiento individual desde una concepción de "embutido de los conocimientos"

¹⁹ He aquí otra declaración de buenas intenciones: no hay referencia en ningún lugar del articulado a estrategias y dispositivos concretos para actuar con aquellos que no acceden a los mismos resultados (en el supuesto de que unos mismos resultados sean el objeto de la práctica pedagógica, un tema que requiere profundizar el debate sobre el papel del conocimiento en la socialización de las jóvenes generaciones)

²⁰ En "*Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Debate para una ley de Educación Nacional.*", documento base del Ministerio lanzado para su discusión en julio de 2006. Pág. 30.

²¹ Cabe dejar sentada aquí una complejidad expresada en forma de tensiones. Por un lado, la relación entre diversidad y desigualdad. Se trataría de analizar como resolver la ecuación entre aquellos conocimientos que por su validez deben ser apropiados universalmente y aquellas diferencias que constituyen saberes o conocimientos que responden a estudiantes, territorios, tradiciones particulares. Por otro, entre el autoritarismo del saber experto y el derecho a un conocimiento concebido, producido y distribuido como producción colectiva. Como vimos en el caso de la definición de "persona", la política neoliberal encarna las peores combinaciones para el currículum escolar: un saber ideologizado (y naturalizador del orden) y profundamente autoritario al constituirse como única alternativa de conocimiento legítimo. En todo caso, este punto problemático ameritaría debates más profundos y argumentados.

d) Una lógica de la exclusión basada en la competencia en la que, claro, debe haber ganadores y perdedores

También aquí cabe preguntarse por un conocimiento elaborado por expertos que naturaliza al conocimiento como un relato lineal que conduce a la aceptación resignada del orden. Un tipo de conocimiento que afirma que *"el mundo es así y no puede ser de otra manera"* se esconde detrás de la pedagogía de la respuesta correcta.

En nuestra perspectiva, el conocimiento es producto de una actividad situada históricamente, de carácter social, de naturaleza conflictiva y provisoria, atravesada por los valores del científico y cuyo desarrollo está sujeto a controversias teóricas y prácticas. Enseñar conocimientos desde una perspectiva desnaturalizadora, cuestionadora y participativa sería la clave para una formación crítica. Lejos de ello, la idea de embutir conocimientos (bienes homogéneos) para medir y comparar, permite luego premiar, castigar y clasificar expresando una dinámica de efectos funcionales a la lógica capitalista tal como esperamos haber demostrado hasta aquí...

Aquí, además del autoritarismo ligado al saber experto, es preciso denunciar al menos dos formas de privatización que encarna la propuesta educativa ministerial.

Una, más instrumental, remite a las ventajas logradas por el mercado editorial que implica un negocio concreto a través del manual de texto que condiciona y regula la práctica docente a la vez que constituye una importante oportunidad de ganancias.²²

Una más de fondo, se liga a la estructuración de un cuerpo de saberes que, cristalizados como verdades irrefutables - aunque con plazo de vencimiento- presuponen una imposición disciplinaria de la ciencia y también del mundo. La sociedad de mercado, entonces, termina convalidada por una visión naturalizada del orden que se expresa también en el relato de la ciencia y de la "realidad social".

Esta explicación que tiende a justificar desde el "relato propagandístico-científico" que las cosas son así implican, en términos del sentido del orden, un modo particular de privatización: la inculcación de un conformismo resignado para un orden que tiene ganadores y perdedores, un orden privatizado, un orden que asegura la reproducción de relaciones de injusticia y desigualdad.

Finalmente, la cultura de evaluación de los resultados que se desprende del texto sólo puede implicar una función rotuladora en la medida en que no se disponen de mecanismos para actuar sobre los déficits de los estudiantes. Trabajar sobre el proceso y los resultados exigiría una estructura de apoyo, unos recursos, unos tiempos para actuar de modo persistente sobre las dificultades de aprendizaje, sin ceder hasta que las dificultades sean superadas por cada uno de los estudiantes. Nada de esto aparece reflejado en el acápite de la calidad ni en el de la evaluación. Esta lógica de medir sin generar mecanismos de compensación - como cursos a contraturno, por ejemplo- parece más orientado a clasificar, jerarquizar, premiar y castigar que a democratizar el conocimiento. La cultura de la evaluación, en consonancia con los mandatos de la lógica capitalista, construye el triunfo de unos pocos sobre el fracaso de las mayorías y la lógica evaluativa -así impuesta- no hace otra cosa que implementar un legitimante ejercicio clasificatorio de, como señalan los neoliberales ortodoxos, darle a cada quién lo que se merece.

²² Como señalan distintos aportes críticos, no es imperioso que el manual de texto cumpla una función de enajenación del trabajo docente y de colonización cultural del educando: puede ser también utilizado con un sentido emancipador. En el esquema oficial, sin embargo, queda fuertemente condicionado a la apropiación acritica de conocimientos que serán evaluados por el sistema.

La mercantilización, a la que el artículo 10° parece cerrarle la puerta, está ya bien establecida adentro del sistema educativo.

Cuarto Mandamiento: PRIVATIZARÀS LA EDUCACIÓN SIN ADMITIRLO JAMÁS

"Una educación que permita que las familias elijan para sus hijos una institución educativa que responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas"²³

La existencia de múltiples oferentes y demandantes es un principio de la lógica del mercado. Dicha configuración tiene como presupuesto básico no la diferencia sino, esencialmente, la desigualdad. En rigor, quienes aspiran a instalar una lógica competitiva tienen a reducir la calidad a productos homogéneos, medibles, contrastables y en competencia. En tal sentido se inscriben las propuestas de operativos de evaluación que concluyen en rankings que darían cuenta de la diversa "calidad educativa". En la disputa de sentido, la frontera entre lo público y lo privado es materia de desencuentros entre las perspectivas privatistas y las que defienden la educación pública.

El título IV se titula De la Educación Privada. Preserva allí la designación de lo privado por su "gestión", y aparece como el actor estelar de esta corporación la Iglesia Católica (art. 68°) y - concede - demás confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos a lo que se agregan una amplia gama de organizaciones sociales e, inclusive, "*las personas particulares*". (art. 68°)

Reconocen las mismas atribuciones existentes en la Ley Federal de Educación, incluido el "*proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario*" (inciso a) convocando al sector privado a "*participar del planeamiento educativo*", es decir, a gobernar. De allí que en todos los órganos de gobierno del sistema - básicamente en los Consejos Consultivos- el sector privado tenga un asiento para contribuir a la definición de las políticas educativas.

La potestad, por su parte, de "*formular planes y programas de estudio*", de "*nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar*", de "*matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional*" cierra un círculo que contempla todos los reclamos históricos del sector privado. Cualquiera puede poner su escuela bajo ciertos requisitos mínimos armar su proyecto y sus planes de estudio, gobernar arbitrariamente los destinos del personal de la institución y participar de las instancias de gobierno de la educación a nivel del sistema educativo.

Las módicas obligaciones impuestas al sector privado recuperan sin grandes variantes los mandamientos de la Ley Federal de Educación.²⁴

Se asegura el financiamiento a través del artículo 70°, es decir, la provisión de fondos públicos a los establecimientos privados. La redacción no contiene ninguna diferencia significativa con lo establecido por la Ley Federal de Educación.²⁵ El anteproyecto retoma

²³ En "*Hacia una educación de calidad...*"

²⁴ El artículo 36 inciso b) establece como obligaciones: "*Responder a los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad, con posibilidad de abrirse solidariamente a cualquier otro tipo de servicio (recreativo, cultural, asistencial); brindar toda la información necesaria para el control pedagógico contable y laboral por parte del Estado.*"

²⁵ A los efectos comparativos, puede verse al artículo 37 de la Ley Federal de Educación que sostiene que: "*El aporte estatal para atender los salarios docentes de los establecimientos educativos de gestión privada, se basará en criterios objetivos de acuerdo al principio de justicia distributiva en el marco de la justicia social*

fuertemente la responsabilidad de las jurisdicciones provinciales de garantizar el financiamiento privado. Dice en su artículo 128, inciso c que las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán *"autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes conforme a los criterios establecidos en el artículo 70° de esta ley, a las instituciones educativas de gestión privada..."*.

El sostenimiento financiero de la educación privada y el respeto sobre a las amplias libertades que establece el articulado es una afirmación oficial de dos de los puntos programáticos fundamentales de la política educativa de la Iglesia Católica: que la familia es agente natural y primario de la educación y el reconocimiento de la "libertad de enseñanza" para asegurar el derecho de los padres a ejercer su rol de primeros educadores. En el texto estas afirmaciones están contenidas en el artículo 6° (en que se reconoce a *"la familia, como agente natural y primario"*), luego retomado en el artículo 135 inciso a) sobre el derecho de los padres) y luego en el artículo 135 inciso c) aparece el concepto del derecho de los padres a *"elegir para sus hijos/as o representados/as , la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas"*.

Va de suyo que estas propuestas contribuyen al incremento de la desigualdad educativa, al fundamentar la razonabilidad de múltiples ofertas educativas (tantas como preferencias tengan los padres), garantizando - aquí sí- que estas ofertas cuenten con ingentes libertades que bien podrían leerse como privilegios (de contratación, de definiciones curriculares, de participación en el gobierno de la educación), provistas de financiamiento público.

Hay un punto de la programática católica- la educación religiosa - que fue contemplado en el primer documento pero excluido de la redacción del anteproyecto lo que levantó la consiguiente protesta, airada, de la Iglesia y sus autoridades. Este punto representa, es preciso señalar, un cambio efectivo y valioso en relación a los postulados de la política educativa preexistente. Una conquista que, sin embargo, ya había consumado el liberalismo oligárquico con la sanción de la Ley 1420 que expresamente habilitaba la enseñanza religiosa solo antes o después del horario escolar. Nos preguntamos si este límite expreso a que los liberales de la generación del ochenta pusieron a las ambiciones clericales es o no un paso adelante en relación al anteproyecto Filmus- Tedesco, que omite sencillamente cualquier pronunciamiento sobre la laicidad de la educación pública.

En otro orden de cosas, el discurso oficial preserva la denominación de la educación privada como "de gestión privada", lo cual implica la consideración de tales instituciones como "públicas" cuya diferencia con las estatales sería de "gestión".

Nos permitimos aquí indicar nuestra crítica sobre esta distinción de lo público y lo privado por el tipo de "gestión" (que es una diferencia pero de ningún modo la única, y ni siquiera la más relevante).

Una escuela pública se distingue de una privada por:

- a) Su propiedad: si es de una congregación religiosa o se arma como una empresa orientada al lucro (lo reconozca o no en sus estatutos), implica un tipo de gobierno divergente hasta el antagonismo con el de una escuela que es propiedad del Estado.²⁶

y teniendo en cuenta entre otros aspectos: la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento y la cuota que se percibe"

²⁶ Evitaremos en función de la extensión tolerable para este escrito (y a esta altura cabe desestimar que se trate de una producción ya razonable) entrar en la discusión sobre la naturaleza del Estado capitalista (y la consiguiente afirmación de que una escuela del Estado capitalista, lejos de ser de todos es una escuela clasista,

- b) Sus fines: mientras que las privadas pueden bien perseguir el lucro, bien la inculcación doctrinaria o religiosa; las públicas están llamadas a conformar un ciudadano de pleno derecho;
- c) Sus destinatarios: las privadas son para quienes puedan pagar la cuota o para quienes compartan el ideario institucional; las públicas son abiertas a todos.

En síntesis, un modo de privatización es la creación de un sentido - por el uso del lenguaje- que preserve la interesada definición de que toda escuela es pública y sólo está diferenciada por la gestión.

En segundo lugar, hemos visto ya como el anteproyecto concede a los privados todas las prerrogativas que constituyeron su histórico programa de reivindicaciones.

¿Cuál sería, entonces, la referencia contra tratados de libre comercio que mercantilicen la educación cuando todos los medios alientan la existencia de una diversidad de ofertas con enormes prerrogativas y el aseguramiento de los recursos para llevarlas a cabo?

Quinto Mandamiento: ENAJENARÁS AL TRABAJADOR DE LA EDUCACIÓN Y FRAGMENTARÁS SALARIALMENTE AL COLECTIVO DOCENTE

*"...será preciso discutir las modalidades que debe asumir la carrera docente y sus condiciones de trabajo. (...) Será necesario diseñar una carrera que permita ascender ejerciendo (...) las mismas tareas desde una categoría más alta en términos del escalafón y reconocimiento ministerial."*²⁷

El trabajo docente es también regulado en el título V, "*De los Docentes y su Formación*", en el que se establecen líneas - algunas interesantes y otras reproductoras de los enunciados de la Ley Federal de Educación.

El texto reproduce en parte la distinción de la Ley Federal en el tratamiento a los docentes de educación privada, quienes "*tendrán derecho a una remuneración mínima igual a la de los/las docentes de instituciones de gestión estatal*" (art. 69) excluyendo la carrera docente por concursos y oposición (art. 72° inciso k).

El texto compromete a los docente a la obediencia por distintas vías. Están compelidos a realizar su trabajo "*de manera idónea y responsable*" (art. 72° inciso o) , a la vez que a "*cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción*" (art. 72° inciso ñ).²⁸

sexista y racista). A los fines de este debate, sostendremos que sólo la escuela estatal democrática puede ser una alternativa político educativa (es decir, en función de asegurar el derecho a todos los ciudadanos) a la diversificación del mercado o a la privatización en términos ideológicos del sistema educativo. Como nos aporta Perry Anderson, si alguna enseñanza dejó el triunfo del neoliberalismo es que las instituciones pueden cambiar (y de hecho siempre lo hacen, el tema es en qué dirección) .Tampoco nos introduciremos en el debate que plantean algunos movimientos sociales de crear sus propias instituciones educativas, con un perfil claramente anticapitalista pero reconocidos y financiadas por el Estado.

²⁷ En "*Hacia una educación de calidad*"

²⁸ Anticipándome a una comprensible objeción al argumento (esto es, se criticaría con razón el hecho de oponerse al ejercicio de una tarea "idónea y responsable") es preciso encuadrar esta definición ligada al siguiente inciso (cumplir con los lineamientos de la política educativa). En la medida en que la política educativa no fue definida por los trabajadores de la educación (en verdad, fue resuelta en un círculo pequeño y cerrado) y , por lo visto en los últimos tiempo, que la política educativa se diseñó y aplicó - entre otras cosas- contra los docentes, podemos argumentar sobre nuestra razonable desconfianza de un enunciado que ordena disciplina para un proyecto político-educativo injusto y enajenante para los trabajadores de la

Como posibles rupturas, deja abierta la puerta a mayores posibilidades a los docentes privados para *"el perfeccionamiento y actualización integral, gratuito y en servicio a lo largo de toda su carrera"* (inciso b), no distingue entre docentes estatales y privados a la hora de reconocer el *"ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza sin ningún tipo de discriminación"* (inciso c), también remite *"al mantenimiento de la estabilidad en el cargo"* (inciso f). Sin embargo, varios de estos derechos laborales chocan con atribuciones establecidas para el sector privado. Los dueños de las escuelas, al poder armar su plan de estudios ponen límites a la (declamada) libertad de enseñanza. Al nombrar y promover al personal le pone límites al (declamado) derecho de perfeccionamiento y también a la negociación colectiva. Dicho claramente, se trata de dos universos incompatibles pues los derechos de los trabajadores de la educación se ven cuanto menos limitados por los privilegios asignados al sector privado. No podía ser de otra manera en un "capitalismo normal".

En otro orden, aparece en el artículo 74° una amenaza concreta a las conquistas laborales de los docentes ya que propone una carrera que contemple *"la diferenciación de trayectorias de carrera en al menos DOS (2) opciones: áulica y directiva"*. Esta formulación en boca de Filmus debe tener en cuenta algunas de sus definiciones previas.

"...el bajo nivel de salarios también dificulta la posibilidad de avanzar en otro de los elementos reiterados en un conjunto de estrategias de cambio: la modificación de ciertas pautas anacrónicas del contrato de trabajo y la búsqueda de incentivos a la mejora de la calidad de la tarea docente. (...) durante la década de los ochenta los gobiernos se vieron imposibilitados de negociar mejoras salariales para los docentes. Por lo tanto, atendieron sus demandas a partir de conceder la disminución de exigencias formales en las condiciones de trabajo. Ello dio lugar a una política perversa desde los gobiernos que fue aceptada en forma pasiva por los otros actores. Esta política se podría sintetizar en: «Como pago poco, exijo menos». Las consecuencias se reflejaron en el ya citado deterioro de la calidad educativa".²⁹

Filmus, con motivo de la presentación de la Ley de Financiamiento, vuelve a la carga con un mismo concepto cuando se afirma en los fundamentos de la norma finalmente sancionada que: *"...se trata por supuesto de generar niveles justos de retribución, pero también condiciones de formación inicial y continua que permitan que una parte de las mejoras laborales docentes estén más vinculadas al desempeño y la capacitación."*³⁰

El Capítulo II de la Formación Docente establece en su artículo 76° que *"La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa"*. Ordena en su art. 78° *"Incentivar la investigación y la innovación educativa"*. Estos mandatos entran en colisión con la citada ideología de la calidad educativa y los dispositivos insinuados (que no claramente explicitados) de evaluación de la calidad.

educación.

²⁹. «Educación y desigualdad en América Latina de las noventa: ¿Una nueva década perdida?», en D. Filmus (comp.), López Segrera, F. y Filmus, D. (coor.), *América Latina 2020: escenarios, alternativas, estrategias*. Buenos Aires, Temas, 2000. p. 240. . Cita tomada de Alejandro Blancovsky: "Financiamiento y otros espejitos de colores", Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2006

³⁰ Tomado del trabajo de Alejandro Blancovsky, citado.

El texto del anteproyecto recupera la distinción entre trabajadores de la educación pública y de instituciones privadas, asegurando un salario mínimo igual, ni más ni menos que esto (en suma, deja expedita la vía de la diferenciación salarial).

En el marco de un discurso que convoca a "jerarquizar la profesión docente", se avanza en dispositivos tendientes a circunscribir la actividad del aula según los cánones de la "pedagogía de la respuesta correcta".

Aparecen en el anteproyecto algunas referencias a la extensión del tiempo de trabajo (por ejemplo, en primaria se definen un mínimo de 20 horas reloj semanales de clase; en secundaria 25 semanales) pero no hay referencias, por ejemplo, a un máximo de estudiantes por curso - un factor que incide al menos tanto como el tiempo de trabajo.

Finalmente aquí, la idea del compromiso de pagar "salarios dignos" da lugar a razonables sospechas sobre la insuficiencia de esta formulación.

Se verá, entonces, que otras espadas de Damocles amenazan los derechos adquiridos de los trabajadores de la educación. Estos derechos encuentran en la formulación del anteproyecto canales legales para ser vulnerados. Este riesgo exige una enérgica respuesta de las organizaciones sindicales docentes, que debieran avanzar en una batería más amplia que apunte a la autonomía laboral - recuperando el poder sobre los fines y los medios de la práctica- en el marco de la defensa del derecho social a una educación liberadora, que incluye como programática la democratización de la cultura escolar.

De todos modos, nos importaba resaltar aquí la amenaza que implica la formulación - en los términos en que está planteado en la normativa- de un aspecto de condiciones laborales vinculadas al salario o a la carrera docente.

Sexto Mandamiento: REVIVIRÁS LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO Y PROMETERÁS EL MILAGRO DE LA IGUALDAD SOCIAL DE LA MANO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

"En este contexto, la educación es la política pública por excelencia para promover una sociedad más justa e integrada"³¹

El título VI del anteproyecto se titula "Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa", y allí hace una promesa que carece de instrumentos operativos (e incluso de posibilidades concretas en el campo concreto de la educación pública). El Ministerio de Educación *"fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación o estigmatización, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación"* (art. 84).

En el 85 explicita que *"el Estado proveerá los recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los alumnos, familias y escuelas cuyas necesidades los requieran"*. Se promoverá una política focalizada que contempla *"programas de becas y provisión de libros y materiales de estudios gratuitos para los alumnos que cursen los niveles de la escolaridad obligatoria y se encuentren en situación económica desfavorable"* (art. 88) intentando que los docentes con más experiencia se desempeñen en escuelas para pobres. El título está, en este punto, mal puesto pues se trata

³¹ En *"Hacia una Educación de calidad..."*

de políticas focalizadas para pobres.³² El problema de la igualdad se resuelve con las políticas económicas y la educación, por más relevancia social que tenga, no tiene ninguna posibilidad de alterar seriamente la distribución del ingreso que, en los niveles actuales, avergüenza por su grado de injusticia. Tal como están las cosas, el anteproyecto de ley plantearía una paradoja insoluble: que el ministerio de educación resuelva lo que genera el ministerio de economía. Tal competencia es, además de desigual, inviable porque hay una Política de Estado (capitalista "normal") en este sentido.

Por otro lado, la magnitud de las responsabilidades que el Estado Nacional asume expresa alguna división del trabajo complicada de resolver. Las jurisdicciones provinciales son principales sostenes del financiamiento educativo (en una proporción aproximada del 70% contra el 30% del Estado nacional). Siendo que la Ley de Financiamiento prolonga la dinámica neoliberal por la cual el Estado nacional decide pero no paga, estas preguntas son pertinentes y relevantes. Cabe preguntarse si el aproximadamente 40% de jóvenes y niños por debajo de la línea de pobreza serán atendidos con ingentes recursos por el Estado nacional y de donde saldrá ese dinero.

Séptimo Mandamiento NO HABLARÁS DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA

"Este documento no se referirá a temas ya tratados por otras leyes, como los relativos a la enseñanza técnico profesional..."³³

Este tópico no debía ser discutido en este proceso ya que, en la perspectiva ministerial, su regulación se había resuelto con la normativa sancionada previamente. Este límite al debate nos plantea una tarea de imposible resolución: entender la política educativa. La extensión del trabajo nos impide referirnos con profundidad sobre estos puntos. Por ello, sólo recuperaremos aquí algunos breves conceptos para entender en qué sentido marcha la propuesta ministerial..

No se trata de desvincular a la educación del mundo del trabajo. En el orden capitalista, el modo dominante de relación laboral presupone:

- a) Un mandato autocrático del capital en relación a los fines de la producción y a la organización del proceso productivo (esto es, en relación a para qué y cómo se produce)

³² Podrá el Ministerio de Educación "enfrentar" las situaciones de injusticia, pero de ningún modo resolverlas porque eso es atributo, como vimos, de la política económica. Más todavía, se trataría de saldar aquellos efectos de las propias políticas económicas que reproducen relaciones de ampliación en la brecha de la desigualdad, a contramarcha de la retórica oficial. Cabe consignar que se redujeron los índices de pobreza y desempleo según los datos oficiales. Sin embargo, es preciso puntualizar algunas cuestiones: a) que la frontera que condena a un hogar al territorio de la pobreza - \$ 840 - es cuanto menos controvertido. Los estudios consistentes en economía dan cuenta de que una familia tipo necesita al menos \$ 2500 mensuales para tener garantizadas la cobertura de sus necesidades integrales. Es posible pensar que si tal criterio se adoptara, muy otros serían los análisis y proyecciones sobre la evolución de la pobreza; b) el desempleo se redujo pero la condición es la generación de empleos de baja calidad (por el nivel salarial, condiciones de trabajo, etc.); c) el crecimiento a "tasas chinas" de la economía tiene como contracara la expansión de la desigualdad. En tal marco, cabe señalar que la fatigosa tarea de remover los obstáculos sociales que impiden la democratización de la educación tendría que estar dirigida a reformular las líneas de gobierno de la economía, exigiendo una mayor justicia distributiva a través de una reforma tributaria progresiva, de un aumento sustancial de los salarios de todas las ramas de la producción y de un mejoramiento y democratización de la legislación laboral a favor de los más débiles que son, con todo, quienes con su trabajo producen la riqueza.

³³ En "*Hacia una educación de calidad...*"

- b) Una apropiación del producto por parte del patrón que convierte el valor de uso producido por el esfuerzo del obrero colectivo en valor de cambio. La producción no es de quién la produce sino del capitalista lo que de hecho entraña un robo institucionalizado.
- c) En esta lucha por la apropiación del producto, por la definición del sentido de la producción y de los modos de organización de la producción se avanza en la deshumanización del proletario y del capitalista.

¿A qué nos referimos, entonces, cuando afirmamos enfáticamente que la **educación no debe ser funcional a procesos de formación para el empleo** que promueven tanto la ley de educación técnico-profesional como el documento oficial que precedió a este anteproyecto?

El intento de subordinar la educación a la lógica del capital tiene una serie de consecuencias ideológicas y prácticas.

La naturalización, aceptación y promoción de unas relaciones esencialmente injustas es la primera. Una segunda la adecuación de la mano de obra tanto a los valores como a los requerimientos instrumentales para el beneficio de una minoría expoliadora.

La nota a pie de página N° 6 da cuenta de los servicios que presta la ley 26.058, de Educación Técnico Profesional al interés empresarial: convenios de pasantías, incorporación al currículum de los conocimientos que las empresas necesiten, formación de docentes para asegurar esos aprendizajes.

No hace falta - e incluso es francamente contraproducente- incurrir en la barbarie promovida por la política de los noventa para llegar a la conclusión de que la educación se pone al servicio de la acumulación de capital. La educación técnica, puesta al servicio de un "capitalismo normal" es cuanto menos materia opinable.

Octavo Mandamiento NO HABLARÁS DEL FINANCIAMIENTO EDUCATIVO

*"Este documento no se referirá a temas ya tratados por otras leyes, como los relativos (...) al financiamiento educativo"*³⁴

Con el tema del financiamiento³⁵, cabe señalar que la Ley de Financiamiento contiene las siguientes cuestiones:

1. La ley no asegura mecanismos concretos de financiamiento, sino que remite a *promesas* de financiamiento, cuyo cumplimiento dependerá de factores asociados al crecimiento del producto;
2. Dichas *promesas* recuperan, pero en menor grado, aquellos incumplimientos de la Ley Federal que proponía llegar al 6% del PBI en el año 1997, compromiso que nunca concretó. A diferencia de esa norma, en esta además se incluye en el 6% del PBI como presupuesto el gasto correspondiente a Ciencia y Técnica.
3. La medida del PBI - en combinación- es doblemente controvertida. En primer lugar, porque no guarda relación con la disposición a asegurar un derecho de ciudadanía. Éste - la garantía del derecho- debe ser al piso que determine las necesidades de financiamiento. En segundo lugar, este gobierno hizo una gimnasia en el arte de

³⁴ En "*Hacia una educación de calidad...*"

³⁵ Nos basamos para esta sección en el trabajo inédito de Alejandro Blancovsky: "Financiamiento y otros espejitos de colores", Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2006.

subestimar el crecimiento del PBI así como la inflación, lo cual genera falsos puntos de partida para el cálculo presupuestario.

4. El declamado compromiso del Estado Federal con el financiamiento es una operación propagandística, pues al final del período establecido su participación en el presupuesto sería, en el máximo posible, de un 33% contra el 67% (como mínimo) de las provincias quienes siguen asumiendo la carga principal por el financiamiento.
5. Distribuida la promesa en función de los alumnos y cargos docentes proyectados para el período, el gasto es inferior a las promesas de la reforma neoliberal en los noventa. Estas proyecciones serían aún más alarmantes si intentamos hacer realidad el compromiso de que la escuela secundaria sea universal. Según la investigadora María Teresa Sirvent, más de 14.000.000 de jóvenes y adultos están hoy fuera de la escuela y no finalizaron el nivel secundario, lo que da idea de la magnitud de la deuda social. Según un trabajo de la profesora Flora Hillert, para recuperar la relación de docentes y alumnos que existía a la salida de la dictadura genocida, habría que crear más de 14.000 escuelas y nombrar entre 70.000 y 100.000 nuevos docentes. Nos preguntamos en esta circunstancia por qué milagrosos dispositivos estos derechos conculcados masivamente se resolverían con un financiamiento que se proyectó como menor al prometido por la Ley Federal de Educación.

Si los sectores identificados con las políticas igualitarias y emancipatorias- un modo distinto de nombrar a la izquierda- debiéramos arribar a una primera conclusión valdría la fundamentación de Blancovsky, quien indica que:

"Hay que ampliar la mirada y ver que la determinación básicamente centralista en la definición de las políticas educativas, aún cuando pudiera apoyarse en un espurio mecanismo extorsivo, es mayormente un resultado de una específica situación política e ideológica. No cabrá entonces una impugnación meramente moral en atención a un supuesto deber ser del funcionamiento de las instituciones, sino la lucha en torno a las definiciones generales de política educativa que cada vez más quedan a prescripción exclusiva de un poder ejecutivo federal legitimado por la inestable evolución política argentina y la carencia de impugnadores serios. Es aquí donde cabe la responsabilidad de la izquierda y de las organizaciones de las clases subalternas. Y es aquí justamente donde esta iniciativa política de "inversión educativa" es más peligrosa. El replanteo discursivo de la centralidad del gasto federal como evidencia de un renovado compromiso estatal (falso) con la educación puede ser un peligroso caballo de Troya de las políticas neoliberales bajo su nueva implementación "difusa", o bajo el modo de "reforma de la reforma". El hecho de que el caballo sea pequeñísimo en términos económicos, que no tenga adornos ostentosos, no hace a la centralidad del problema; quizás sólo hace de la situación algo mucho más triste. Lo que puede concluirse de este derrotero es no centralmente la renovación de las políticas extorsivas (que la hay), el avance sobre las autonomías provinciales y sobre sus recursos no condicionados por vía de la alteración del régimen de coparticipación (que lo hay), sino las potenciales dificultades de ampliar el espectro del debate de la política educativa. Que esto pueda lograrse en el futuro dependerá de una replanteamiento de la organización y de las prácticas que logre realizar la clase trabajadora (en especial, los docentes) y muy poco de que se espere cinco años (jotra vez!) para tener la "evidencia" de que la "inversión" resultó insuficiente (por

incumplimiento la ley o aún, cumpliéndola). Y replantear el lugar del momento económico-corporativo en las luchas deberá ser tarea mucho más urgente (sería imposible esperar cinco años).

El cambio en las participaciones relativas en el gasto, con su variación exigua en favor del estado federal, es sólo la punta del iceberg de una nueva vuelta de tuerca de recentralización en la toma de decisiones. Pero cabe pensar que el iceberg es un bloque de hielo ideológico y político (con su buena parte de estabilidad ideológica, como corresponde a buen ténpano), más que de pesos constantes y sonantes. Y es en este sentido también que la ley no implica un "tiempo nuevo" sino un eslabón más en un proceso reciente de recentralización en la toma de decisiones de política educativa."³⁶

Noveno Mandamiento: SUBORDINARÁS LA EDUCACIÓN DE ADULTOS A LA LÓGICA DEL CAPITAL CON EL ANZUELO DE LA TITULACIÓN

"La renovación acelerada de los conocimientos y los cambios en las tecnologías y las competencias requeridas para el trabajo y para el desempeño social en general exige que todas las personas tengan posibilidades de formarse a lo largo de toda la vida

La perspectiva oficial tiene rasgos que ameritan analizarse en profundidad: la instrumentalidad de la formación de jóvenes y adultos limitada por los niveles de obligatoriedad y orientada al mundo del trabajo.

El anteproyecto señala en su artículo 51° que *"La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por esta ley"*, agregando luego que *"La organización curricular (...) brindará especial atención a las particularidades laborales y socioculturales de la población destinataria..."* (art. 53°).

Esta concepción está lejos de una educación permanente para la ciudadanía, y adquiere sesgos instrumentales que, una vez más, pone a la educación al servicio de los intereses del capital.

Décimo Mandamiento: CAMBIARÁS EL COLLAR SIN CAMBIAR EL PERRO

La nueva norma es la herramienta de la desigualdad educativa en nuevos contextos

El anteproyecto ministerial contiene proposiciones que continúan y otras que - al menos en términos discursivos- rompen la direccionalidad y los sentidos impuestos por la Ley Federal de Educación. Su tratamiento requiere ver más allá de lo aparente y analizar hacia donde marcha esta propuesta normativa como parte de la política educativa.

Un análisis del contenido de este anteproyecto permite apreciar, en una primera y superficial mirada, la existencia de notorias contradicciones. Y si un dato nos conduce a las inconsistencias (aparentes) de la redacción, otro dato es la complejidad normativa que expresa esta política educativa.

Así, la política educativa que se desprende del anteproyecto remite a (e incluye) otras normas que lo completan. El artículo 9° habla del financiamiento y lo remite a la

³⁶ Blancovsky, Alejandro. Ob. cit.

Ley N° 26.075, de Financiamiento Educativo. El artículo 39° , referido a la educación técnico-profesional, remite a la Ley N° 26.058 que lleva esa misma denominación. El capítulo V referido a Educación Superior remite en su artículo 5° tanto a la Ley de Educación Superior (la controvertida y cuestionada Ley N° 24.521) y a la ya citada ley de Educación Técnico Profesional. Vale decir; poder hilar la direccionalidad político-educativa de las normas, perdida en una insidiosa maraña legal, nos exige redoblar los esfuerzos por comprender lo que se nos está expresando, como y para qué se regula, cuál es el sentido de la política educativa que refleja la normativa vigente o en proceso de implantación.

Es preciso ahora hacer una aclaración teórica y política: una norma debiera tener como rasgos su consistencia interna, su coherencia y su eficacia. Como instrumento de una política pública, es preciso descubrir - en su texto o en la lectura de entrelíneas si no estuviese claramente explicitado- sus núcleos político educativos e ideológicos centrales, sus definiciones básicas, los dispositivos que implementa, los sentidos que intenta imprimir a la práctica, los recursos que pone en juego, los ámbitos de toma de decisiones, los derechos que resguarda, las responsabilidades que asigna, los silencios (y lo que estos que ocultan), las sanciones que promueve por los incumplimientos. Esto es lo que le da a una herramienta de la política la posibilidad de regulación efectiva.

Por esto, aunque es un ejercicio importante indagar en las contradicciones posibles de un texto legal, es imperioso concluir que va en un sentido político-educativo concreto. Puede, desde luego, haber concesiones de forma que no pongan en riesgo el fondo de la política diseñada³⁷. Y así ocurre en el anteproyecto oficial.

Verlo en su complejidad es una tarea inherente a la teoría crítica y descubrir contradicciones es parte del trabajo intelectual para elucidar los sentidos de la política oficial, aquellos que no pueden admitirse públicamente y sólo pueden ingresar al sentido común camuflados con un lenguaje más adecuado a los tiempos que corren.

Desde esta complejidad es preciso señalar que el texto tiene algunas formulaciones a las que podríamos suscribir pero que dichas formulaciones no alcanzan a evitar profundas continuidades con las políticas neoliberales, con un Estado que es poderoso en la toma de decisiones (y se configura como Estado Evaluador) pero que no asegura el derecho, con vías de privatización educativa implícitas (comenzando por la cesión de privilegios al sector privado hasta llegar a la naturalización de un mundo privatizado a través de la ideología de la calidad educativa); con dispositivos de poder recentralizados y con una política de asignación de recursos orientada a la descentralización de los problemas y del financiamiento. De este Estado, el que vino gestionando la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior hasta hoy, estamos hablando. También los trabajadores de la educación son afectados por estas decisiones, al ser puestos en el lugar de administradores de un paquete pedagógico diseñado afuera y por encima del aula. Ellos sufren un deterioro de sus condiciones materiales y simbólicas de existencia no sólo por el salario misérrimo

³⁷ Tal vez sea paradigmático ciertos artículos o partes del articulado de la Ley Federal de Educación que promovía - tomando por caso el artículo 6°- la formación de " *Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente.*" De la aplicación de la norma (y de la política neoliberal en su conjunto) pueden relevarse sus efectos contrarios al mandato de esta letra. Cabría aquí la sabia sentencia de que "la hipocresía es el homenaje que el vicio le rinde a la virtud".

que perciben³⁸ sino por constituirse como aplicadores de conocimientos cristalizados para los fines de la medición que impone la cultura de la evaluación.

Dicha cultura de la evaluación, sin embargo, no alcanza a los evaluadores. ¿Quién evaluará a políticos y tecnócratas? El anteproyecto ni siquiera considera esta posibilidad. A la luz de los resultados de la aplicación de la Ley Federal de Educación lo menos que podría establecerse es un procedimiento de evaluación de los evaluadores, quienes en general aportaron - históricamente y con fuerte presencia en la última Transformación Educativa- desde sus cómodos despachos a la destrucción sistemática de la educación pública.

Como vimos en el punto II.1, se recuperan formulaciones a las que una corriente educativa democratizadora podría suscribir sin mayores reparos: la negativa a que la educación sea considerada una mercancía; la obligatoriedad del nivel medio; la enunciación de "educación como derecho social"; las promisorias novedades para la educación intercultural bilingüe; la recuperación de una mirada latinoamericanista, de la lucha anticolonialista de Malvinas y de la memoria histórica del genocidio perpetrado por el Estado terrorista entre 1976 y 1983.

También puede compartirse una propuesta ordenadora del caos que produjo la aplicación de la Ley Federal de Educación, promoviendo una estructura académica con los niveles inicial, primario, secundario y superior - aunque abriendo un período de transición, para los niveles primario y secundario del sistema, a través de dos modalidades (una de seis de primaria y seis de secundaria y otra de siete y cinco, a unificar en un plazo de seis años).

No es - porque no podría serlo y porque no tendría sentido- , exactamente lo mismo que la norma anterior. Hay modificaciones producto de cambios en el régimen de acumulación capitalista argentino; de una crisis de las formas de práctica política y culturales estalladas en diciembre de 2001; una experiencia hecha por la comunidad educativa que la sume en la desconfianza frente al guante lanzado por el Ministerio tras más de una década de políticas educativas neoliberales. Estos fenómenos hacen inviable la continuidad de la vieja Ley 24.195.

La Ley Federal tenía incompatibilidades estructurales con la recomposición del orden capitalista en Argentina (de allí que haya sido especialmente promocionada la Ley de Educación Técnico-Profesional que vino a reconstruir - con un criterio ciertamente controvertido- los dislates que la Ley Federal perpetró en materia de educación técnica) y, políticamente, era preciso hacer una ruptura al menos discursiva con muchas de las

³⁸ En una entrevista del ex secretario gremial de la Ctera durante la dictadura genocida, Benito Brusser hace una reflexión histórica sobre el salario docente que, a guisa de ejemplo, vale la pena traer. *"Aunque un maestro de primaria llegaba a ganar trescientos y pico de pesos, que era un buen sueldo, los de secundaria se manejaban con un decreto de la época de Yrigoyen. En la década del cuarenta, un profesor secundaria con veinticuatro horas cátedra, que eran el máximo en serio, a cuarenta pesos la hora cátedra, ganaba novecientos sesenta pesos. Cuando un diputado nacional ganaba ochocientos. Un profesor con el máximo de horas ganaba más que un diputado nacional. Un profesor con doce horas semanales, vos te das una idea de lo que son doce horas semanales, ganaba cuatrocientos ochenta pesos, que era el sueldo de un gerente de sucursal bancaria. Yo siempre cito estos datos porque te muestran de manera numérica la decadencia social del gremio docente. Y en aquella época, el sueño de una chica modesta de clase media baja era casarse con un maestro o con un bancario (...) porque era una posición fija y un sueldo bueno, y un título que lucía. (...) El profesor de profesorado con 6 horas cátedra ganaba cuatrocientos ochenta pesos por mes. ¡Seis horas por semana!"* Estos elementos, pues, valen para comprender el grado de deterioro del poder adquisitivo del salario docente y hacer justicia a su calificación como misérrimo.

categorías neoliberales. Su lenguaje crudo es inaceptable en el sentido común de nuestra población y sólo puede reintroducirse bajo el simulacro de palabras que evocan los ideales de igualdad y ciudadanía que reconocen una larga tradición en nuestra sociedad.

Los cambios, sin embargo, no implican un redireccionamiento sustantivo de la política educativa. No se trata aquí de formar sujetos de derecho con autonomía de pensamiento; de asegurar colectivamente los derechos de todos, conculcados siempre (y especialmente a partir de la dictadura genocida) bajo la lógica del capitalismo; de hacer de los docentes sujetos con capacidad de incidir en los fines y medios de su tarea; de establecer gobiernos democráticos de la educación en todos los niveles; de proveer financiamiento adecuado para que los derechos declamados se vayan convirtiendo en realidades efectivas. Por el contrario, el anteproyecto expresa una continuidad de fondo con la política educativa como política de Estado: una política para la desigualdad educativa ampliada. Más allá la retórica, un inédito poder ministerial obtura cualquier debate relevante y pertinente de la política educativa; somete al conjunto a una pedagogía domesticadora - impugnando las culturas que coexisten en la escuela y enajenando el trabajo de enseñar- y le endilga a la educación - a través de la retórica de la sociedad del conocimiento- atributos milagrosos capaces de resolver la desigualdad, el desempleo, la indignidad y la pobreza.

La subordinación a los requerimientos del mercado tiene varios reaseguros - entre otros la propia Ley de Educación Técnico Profesional y otras normas más obscenas, como la - aún vigente- Ley de Pasantías Educativas (N° 25165) en cuyo nombre se han cometido las más notables tropelías para someter a la educación a inescrupulosas prácticas del capital: del reemplazo de mano de obra por tiempo indeterminado por contratos basura a prácticas de elusión fiscal.³⁹

En síntesis, encerrado en una retórica contradictoria, la política diseñada por Filmus y Tedesco normaliza el caos estructural generado por la Transformación Educativa y le da una pátina de legitimidad al rechazar los aspectos más brutales de la retórica noventista.

La prohibición de convertirla en una mercancía a través de los tratados de libre comercio , como vimos o el reconocimiento del derecho a la educación secundaria (en el

³⁹ En este sentido es ilustrativa la denuncia presentada por pasantes de la empresa Telefónica Argentina S.A. señala que "a partir de la sanción de la Ley 25.165 en octubre de 1999, que creó el sistema de 'Pasantías Educativas', el reemplazo de trabajadores de planta por supuestos pasantes llevado adelante por Telefónica S.A. se incrementó de tal manera que en muchos edificios estos últimos pasaron a constituir **la totalidad** del personal empleado. Desde entonces, la dotación de trabajadores bajo contrato de pasantías ha sido siempre superior a los 1300 sólo en Capital y Gran Buenos Aires representando mucho más de la mitad del total de los operadores telefónicos de esa empresa en este distrito." En el anexo correspondiente, se señala que del Total general de Telefónica Argentina para Capital y Gran Buenos Aires el personal que desarrolla tareas se desagrega en 230 trabajadores efectivos (11 %); 431 contratados (21%) y 1384 pasantes (68%). La ambigüedad de la norma vigente, sí establece con claridad que la tarea estará asociada a la formación académica -a pesar de lo cual los pasantes son afectados a la atención de los servicios 110-112-000 y 19 y Especiales (grandes clientes, empresas, pymes) sin excepción a la vez que el horario se extiende más allá de la normativa vigente. Esta situación se corrigió por la lucha de los trabajadores de la empresa, pero existió y fue posible. Otro rasgo notable de este vínculo fue la elusión fiscal que implicó este mecanismo. Según el cálculo presentado por la demanda, la contratación de pasantes importaría una elusión fiscal de entre 3.600.000 pesos anuales y 4.135.000 que implicaría, para el período 1993-2002 un acumulado variable de 32.400.000 millones de pesos a 36.680 según sean los parámetros de comparación con personal efectivo para el desarrollo de las tareas.

anteproyecto planteada como obligatoria) recogen las reivindicaciones de las mayorías populares.

La continuidad de núcleos duros de la Transformación Educativa ya descritos arriba configuran riesgos ciertos para que, lejos de democratizar la educación, se instrumente una política que continuará reproduciendo, de modo tal vez menos drástico y brutal, las dinámicas de desigualdad educativa.

En este marco, nos queda una tarea pendiente: explicitar cuáles serían las bases para una alternativa democratizadora, en términos de hacer aportes en y más allá de la jornada de consulta sobre el anteproyecto de ley.

III- Las Alternativas en plano de las propuestas de legislación

Creemos haber puesto hasta aquí, blanco sobre negro, las principales continuidades y rupturas que el anteproyecto oficial tiene con respecto a las políticas educativas preexistentes.

Entre los aspectos a tener en cuenta para elaborar una normativa de signo antagónico con la propuesta oficial y que, por tanto, contribuya a la democratización del conocimiento, cabe dar un contenido a una serie de ejes temáticos (y problemáticos) que debieran constituir la base para una ley que encarne una política educativa democratizadora, igualitaria y emancipadora.

A modo de aporte, o de provocación, señalamos aquí algunos ejes a tener en cuenta a la hora de pensar una política educativa que apunte a transformación de fondo, de mayor justicia en los procesos de producción, apropiación y distribución del conocimiento.

Se trata de puntos de partida, apenas, muchos de los cuales contienen tensiones, complejidades, alcances y límites que deben ser procesados a partir del debate y el intercambio, así como de la puesta en marcha de ensayos que vayan en la dirección prevista.

No sigue aquí un recetario infalible de fórmulas del éxito educativo, apenas algunos puntos para reconstruir el debate.

a) Sentidos, fines y principios de la educación

Un proyecto democratizador debe enfatizar centralmente la noción de "educación" como derecho social, lo cual genera el compromiso de otra parte - en este caso el Estado nacional- en la efectivización de ese derecho.

Desde el punto de vista de la acción del Estado sobre la producción, apropiación y distribución del conocimiento exige el compromiso explícito - por su formulación, por la creación de dispositivos y por la provisión de financiamiento correspondiente- con la inclusión de todos y todas en las instituciones educativas así como la finalización de los niveles considerados obligatorios.

Debería incluir también alguna sanción por el incumplimiento de la responsabilidad estatal en el aseguramiento de este derecho social.

En el plano orientado al tipo de educación propuesto, deberá privilegiarse la formación de un sujeto omnilateral (es decir, con herramientas para pensar, decir, sentir, actuar). Este ser humano que tendría que atravesar por educación humanística, artística, técnica, ético-política debiera participar como ciudadano pleno en todas las esferas de la práctica social y en las instituciones (que, por su parte, debieran ser radicalmente

modificadas en este sentido emancipador). Un sujeto de derecho capaz de organizarse y transformar colectivamente su realidad.

Completarían fines y principios de la educación - en el plano del conocimiento y los reconocimientos- la igualdad, la obligatoriedad, la gratuidad, la unidad del sistema; la coeducación; su carácter científico y humanístico, su orientación transformadora (en un sentido de igualdad y emancipación), la democratización cultural (permitiendo el reconocimiento de la diversidad); la disposición y decisión para el máximo desarrollo de las potencialidades de todas y todos; la apropiación de los conocimientos que permitan comprender el mundo para actuar en él así como el desenvolvimiento de una formación omnilateral.

b) Rol del Estado, gobierno y financiamiento

En este marco, el Estado - democráticamente gobernado y gestionado- debe, por un lado, proveer los recursos que aseguren el derecho de ciudadanía. La efectivización de un derecho es responsabilidad indelegable, imprescriptible e inalienable.

Por otro lado, en el marco de un proyecto educativo democratizador, el Estado debe asegurar mecanismos de toma de decisiones que involucren a todos los afectados por las decisiones a tomar. Órganos colegiados que representen todos los intereses a partir de un proyecto común de democratizar el conocimiento.

El esquema actual propone un modelo invertido: Estado evaluador y poderoso gestionado autocráticamente por políticos y tecnócratas - no participación efectiva- a la vez que no se hace responsable por asegurar el derecho de ciudadanía trasladando la responsabilidad por ese fin a las provincias.

La norma debe asignar responsabilidades -avanzando en procesos genuinos de democratización del poder-, recursos y ver en proceso los modos en que se van constituyendo dinámicas colectivas para la toma de decisiones.

c) Sobre la definición de políticas y las prioridades

Debe contemplarse la realización regular de procesos diagnósticos, de definición de objetivos y prioridades, así como de evaluación de las acciones para ver en qué medida se avanza en la democratización educativa.

En línea con una construcción sustancialmente participativa, democratizadora, todos estos pasos deben involucrar la efectiva intervención de los interesados directos en la construcción de la educación pública.

El diagnóstico, planificación e implementación debe contemplar la provisión de recursos diversos para que tales procesos puedan llegar a buen término.

d) Estructura

Si se pretende avanzar y profundizar en procesos de igualdad, habría que ir avanzando en un modelo de escuela única que contenga todos los aspectos para una formación omnilateral: la formación para el pensar, el decir, el hacer, el sentir. Las orientaciones humanísticas, técnicas, artísticas, políticas deben imbricarse en una propuesta pedagógica única hasta el nivel secundario inclusive.

Podría pensarse en una estructura flexible que respete las orientaciones de cada educando, pero asegurando que todos pasen por las distintas instancias formativas a configurar.

Se contemplarán las diversas configuraciones del universo de niños, jóvenes y adultos para asegurar los ámbitos de inserción y finalización de estudios, propendiendo a una extensión creciente dado que la educación constituye un derecho humano esencial que debe prolongarse a lo largo de toda su vida.

Aquí habría tensiones posibles entre una educación "única" (en el sentido de su omnilateralidad) y la multiplicidad de caminos posibles para que todos se apropien de todos los conocimientos que acompañen un desarrollo pleno.

e) Conocimiento , Currículum, Política Educativa, Relación Pedagógica y Evaluación

- La relación pedagógica - cuya característica es la asimetría , tanto institucional como generacional (pues el docente tiene, efectivamente poder sobre los niños y jóvenes) - debe estar orientada a la formación de un ser humano libre, completo y comprometido con un proyecto colectivo. Estos principios y fines de la política deben expresarse en la tarea cotidiana de la institución y del aula. Esto supone el compromiso, por parte del colectivo docente, para imprimir a su práctica un sentido liberador así como la existencia de condiciones materiales y simbólicas que hagan viable este esfuerzo.

El trabajo docente será desenajado, articulando la posibilidad de los docentes de intervenir en la definición de los medios y fines de su práctica con la orientación de democratizar la cultura.

Se deberá privilegiar un trabajo colectivo, con espacios institucionales de reflexión sobre la propia práctica; formación en servicio de modo de avanzar en un proceso de imbricación de teoría y práctica.

Esta mutación en la naturaleza del trabajo docente - pensado para reconocer, incluir, acompañar, estimular el desarrollo de todos y cada uno - implicará modificaciones en la formación docente (tanto la inicial como la posterior a la graduación). En la formación docente - pensada en función de un mandato emancipatorio- se articulará teoría y práctica desde el primer año.

Consecuentemente, el currículum deberá ser un proceso de construcción colectiva que involucre a los trabajadores de la educación, a los especialistas universitarios, a las comunidades en que la institución educativa se inserta.

Los objetivos, contenidos, modos de evaluación contarán con la participación de todos los interesados, y concurrirán para su mejoramiento los especialistas (disciplinares y metodológicos) para combinar la democratización del conocimiento y la elevación creciente de los procesos de producción, distribución y apropiación del mismo.

No es admisible la evaluación tal como propone la perspectiva neoliberal, entendida como instrumento de homogeneización, medición, comparación y asignación de ganadores y perdedores.

La evaluación debe proveer herramientas para profundizar la democratización del conocimiento. En un nivel macro, se analizarían los procesos generales de producción, distribución y apropiación el conocimiento (es evaluado "el sistema", la "política

educativa" y sus dispositivos). En un nivel micro, se trataría de ver en cada caso como ocurrió el aprendizaje para operar al nivel de la relación pedagógica.

Una norma debe contemplar estas definiciones, a la vez que garantizar las condiciones para que esto sea posible.

f) Innovación Educativa

La educación pudo avanzar a partir de procesos de experimentación, de ensayos y errores, de la apuesta por nuevas prácticas que se asentaron en reflexiones y permitieron el avance de la teoría.

Una política educativa democratizadora debiera incorporar ámbitos de innovación educativa, impulsando una actitud orientada al cambio con dispositivos de reaseguro para no generar efectos negativos en las prácticas pedagógicas.

En algún caso se sugiere la existencia de un circuito diferenciado (desde un Instituto específico hasta una red de escuelas experimentales) para conducir estos procesos.

g) Educación y Mundo del trabajo

La década del noventa y su reforma educativa fue, como señalamos antes, pródiga en vías de subordinación de la educación formal a las empresas capitalistas y a su lógica de explotación y sometimiento.

Una perspectiva insubordinada al interés capitalista debiera apuntar a una educación para un trabajo desenajado.

Dada la existencia de lógicas antagónicas del mundo de la producción - no es lo mismo una empresa capitalista que una cooperativa genuina- la formación vinculada al mundo del trabajo debiera asegurar:

- 1) Una comprensión crítica del mundo del trabajo en el capitalismo y bajo formas capitalistas, tanto en lo referido a su funcionamiento estructural como a los elementos instrumentales (también a enseñarse críticamente)
- 2) Un conocimiento de los derechos laborales y las historias de las luchas de los trabajadores para expandir el campo de los derechos en el mundo del trabajo;
- 3) El desarrollo de alternativas organizativas, bajo modos igualitarios, autónomos y democráticos de organización de la producción o de satisfacción de necesidades sociales

Esta perspectiva del mundo del trabajo daría herramientas para ampliar el campo de la ciudadanía a la esfera de la producción o, cuanto menos, de hacer valer derechos laborales duramente conquistados en la larga lucha de los asalariados contra la explotación y por la emancipación humana.

h) La enseñanza privada

Los sectores más avanzados cuestionan la existencia de la educación privada - en términos de reconocimiento oficial, y proponen la existencia de una escuela única

financiada por el Estado y cogobernada colectivamente desde todos los niveles (el sistema, la institución y el aula).

Una perspectiva menos radicalizada, sugiere la posibilidad de la escuela no estatal pero subordinada a los fines emancipatorios, sin financiamiento público, con condiciones laborales de sus docentes en igualdad que con los de establecimientos estatales (lo cual abarca cierta libertad de cátedra y una carrera docente no digitada por el dueño de la institución, etc.); con unos programas similares, una supervisión unificada y la misma pluralidad teórica que permita la formación de sujetos críticos y autónomos. No participarían de instancias de gobierno del sistema educativo.

i) Sobre la comunidad educativa

La comunidad educativa constituye un soporte fundamental (así como sujeto y objeto) de la actividad educativa, los educandos le dan sentido a la institución y el conjunto debe gobernar los fines y los medios para la formación de hombres y mujeres libres.

h.1. Educandos

Los educandos tienen deberán ser respetados en su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, ideológicas y políticas en el marco de la convivencia democrática., desarrollando los aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad, higiene, salubridad y funcionalidad del espacio según los fines y objetivos determinados por esta ley.

Podrán y deberán participar en todas las instancias de la política educativa por vía de los diversos canales de intervención. El estudiante deberá desempeñar un papel activo en el proceso educativo, bajo la orientación del educador, organizando sus propios esquemas de pensamiento y de conducta a partir de la elaboración crítica, autónoma y cooperativa de los conocimientos y las experiencias. El estudiantado participará activamente en la dirección de su propia educación en coparticipación con la docencia, que mantendrá su función de guía y conducción pedagógica.

Los estudiantes realizarán tareas compartidas y actividades grupales de investigación y trabajo productivo cuyo resultado sean aportes efectivos al ámbito escolar y social.

Se estimulará la participación de los estudiantes primarios en actividades socializadoras como formación de cooperativas, participación en bibliotecas, acciones de extensión cultural y periodismo, y todas aquellas que contribuyan al desarrollo de una conciencia crítica, solidaria, y de responsabilidad social. Deberán participar de instancias de gobierno de escuela como ámbito de aprendizaje gradual de la ciudadanía.

Los estudiantes del nivel medio y superior gozarán del derecho a la libre agremiación, a la organización de centros estudiantiles con funcionamiento autónomo que eduquen en prácticas de democracia directa, tendiendo a la formación de jóvenes conscientes de sus derechos y responsabilidades en el proceso de construcción política y social de un destino común sin exclusiones ni desigualdades sociales y que participen de actividades extraescolares que los integren bajo principios de solidaridad, fraternidad y justicia social a la realidad social, económica, política y cultural.

Intervendrán en el gobierno de la educación participando tanto en los organismos de conducción del sistema educativo como en los correspondientes establecimientos educativos. Los estudiantes de los niveles medio y superior participarán junto a los

docentes en la reelaboración de los planes de estudio propendiendo a su actualización acorde a los avances científico-técnicos y a la elaboración de una metodología de conocimientos que posibilite la comprensión de la información y el desarrollo del conocimiento crítico.

h.2. Docentes

Los docentes ejercerán la profesión en el marco del respeto hacia su libertad de conciencia, intelectual y de cátedra, desarrollando ámbitos de reflexión colectiva sobre su práctica, generando procesos de discusión en torno a la definición del proceso de trabajo pedagógico (objetivos, actividades, contenidos, formas de evaluación de los aprendizajes) tanto con sus pares como con , según los casos, estudiantes y padres respetando las mutuas autonomías , incumbencias y derechos de todos los actores implicados en torno a la educación pública.

Tendrán derecho al perfeccionamiento y actualización integral, gratuitos y en servicio a lo largo de la carrera.

Serán protagonistas centrales en la elaboración e implementación de una currícula democráticamente construida. Guiarán creativamente el proceso educativo de acuerdo a los principios y objetivos de la presente ley.

Percibirán un salario justo, cuyo mínimo sea equivalente al de la Canasta Básica establecida por el INDEC para una familia tipo para la jornada simple, y de 1,5 canasta para la jornada completa. Se respetará el precepto constitucional de igual salario por igual tarea.

Se garantizarán condiciones laborales dignas, equitativas, seguras y salubres. Habrá respeto irrestricto a los derechos emanados del Estatuto del Docente, entre otros: ingreso, ascenso y traslados por concurso; estabilidad en las funciones; no discriminación en el trabajo docente de ninguna índole y todos aquellos contemplados en Estatuto.

Se garantizará un régimen jubilatorio acorde a las exigencias de su función social y costo de vida, asegurando la canasta familiar definida por el INDEC como haber mínimo.

Recibirán toda la información relativa a la política nacional y jurisdiccional, y participarán en las instancias previstas de gobierno, asumiendo el colectivo docente funciones de decisión y contralor de dichas políticas. Participarán en todas las instancias de la política educativa.

h.3. Padres

Los padres asegurarán la asistencia de sus hijos a los establecimientos educativos en los niveles estipulados como obligatorios y participarán en todas las instancias de la política educativa por vía de los diversos canales de intervención.

Podrán ser parte de la construcción curricular, la planificación, implementación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, en diálogo con trabajadores de la educación y estudiantes.

j) Financiamiento

El financiamiento de la educación debe partir de la previa determinación de las necesidades educativas, elucidadas por la aplicación del diagnóstico participativo indicado

asegurando con su provisión: la gratuidad de la enseñanza en todos sus niveles y modalidades; la igualdad de condición para todos los estudiantes, de modo de contribuir de modo efectivo al logro de los objetivos de la política educativa; la asistencia integral a todos los estudiantes; los recursos materiales, edificios, técnico-educativos y administrativos para una eficaz labor educativa; la provisión de personal docente necesario en cantidad, así como el cumplimiento de las pautas salariales y todas las condiciones laborales que aseguren la democratización e igualdad en la apropiación del conocimiento; la actualización y perfeccionamiento docente; la experimentación e investigación y toda otra erogación necesaria para la democratización de la educación.

La fuente genuina de financiamiento de la educación es el presupuesto nacional, que debe proveer los recursos propios y permanentes para efectivizar los principios, objetivos y fines la presente ley.

k) Educación permanente

La estructuración del sistema educativo se basará en el concepto de educación permanente, debiendo asegurarse la integración paulatina a la educación escolar, la extraescolar y la acción cultural desarrollada por los medios masivos de comunicación y otros canales alternativos.

Esta concepción implica combinar la acción de los servicios estatales con las instituciones de la sociedad civil solidarias y las organizaciones populares que cumplan funciones educativas, de difusión cultural, científico-técnica y de estímulo a la creación artística.

Se establece con carácter prioritario pero no excluyente las siguientes acciones de educación permanente la reinserción de niños, jóvenes y adultos; la alfabetización y postalfabetización, la acción sociocultural para favorecer la participación política y sindical populares, el mejoramiento de las condiciones de vida familiar, del cuidado de la salud, esparcimiento y tiempo no ocupado en la jornada laboral.

Se fomentará la creación de centros de cultura popular, centros de educación artística, bibliotecas populares, centros de recreación y deportes y se fortalecerán los ya existentes.

Contra las perspectivas reduccionistas que expresa el anteproyecto oficial, que liga la educación permanente de jóvenes y adultos, es posible pensar en una educación permanente de signo antagónico.

Frente a la propuesta de Filmus y Tedesco de subordinar la educación de adultos a concepciones instrumentalistas, recuperamos la perspectiva del colectivo que coordina María Teresa Sirvent, que plantea la propuesta de una distribución igualitaria de los conocimientos necesarios para una participación ciudadana crítica y autónoma; que articule al conjunto del sistema; que se asiente en la tradición de la educación popular y que implique una pedagogía de la participación.⁴⁰

⁴⁰ Ver en *María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Sandra Llosa y Paula Topasso* "NUEVAS LEYES, VIEJOS PROBLEMAS EN EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular. Aportes del Programa "Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela"; Directora: Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.

l) De la Asistencia Educativa

La política educativa tendrá también como objeto contribuir en el marco específico del sistema educativo a remover los obstáculos económicos, sociales y culturales que le impiden a los estudiantes la apropiación crítica del conocimiento y la formación para una ciudadanía plena.

Para ello se establecen como acciones prioritarias el mejoramiento de la infraestructura a través de la creación planificada de instituciones de todos los niveles, modalidades y orientaciones así como la construcción y reparación de los edificios escolares.; la asistencia técnico-pedagógica que incluye un aumento sustancial de los servicios pedagógicos, preventivos, compensatorios y recuperatorios; el establecimiento de sistemas de evaluación y promoción que sirvan a la reorientación del proceso educativo; la formación y funcionamiento efectivo de equipos de apoyo escolar que apliquen técnicas recuperatorias y asesoren al colectivo docente sobre la prevención y corrección de las dificultades de aprendizaje así como turnos de "vacaciones útiles" con personal docente pago que permitan el aprovechamiento del edificio escolar durante los períodos de receso, alternando estudio con recreación y formación extracurricular para quienes hayan puesto de manifiesto dificultades de aprendizaje. También la asistencia económico-social, sin perjuicio de extender la asistencialidad a los educandos de todo el sistema se deberá garantizar la asistencialidad en las zonas, establecimientos o casos particulares que fuera necesario mediante el servicio alimentario, servicio médico integral, transporte gratuito o boleto escolar, provisión de vestimenta y calzado, provisión de textos y útiles, subvenciones familiares tendientes a reemplazar el jornal del alumno cuando éste fuera indispensable en el hogar, sistema de becas y residencia estudiantil.

Se desarrollarán estrategias para asegurar la recuperación del analfabeto y del expulsado tendiente a lograr la adquisición de la escolaridad elemental para continuar sus estudios, e incrementar sus posibilidades de inserción crítica en el medio social y laboral.

IV- A modo de conclusión: sobre política, teoría y práctica

El 15 de Septiembre de 2006, cuando los últimos ecos de las alegres columnas de estudiantes y docentes se habían apagado, se anticipaba un anuncio del Ministro de Educación Daniel Filmus, para el día siguiente. En efecto, el pasado 16 de septiembre (en que se conmemoró el crimen de La Noche de los Lápices) la autoridad nacional presentaba su anteproyecto de ley de educación.

En nuestra perspectiva, y según lo analizado hasta aquí, habría un paralelo notable con otras acciones del "gobierno de los derechos humanos". La retórica se ciñe a la memoria del genocidio para ignorar en los hechos la efectivización de los más elementales derechos de ciudadanía en el presente.

Así, paradójicamente, se reivindicaba en la retórica oficialista la lucha de los estudiantes desaparecidos y en un mismo acto se efectuaba la presentación de un anteproyecto de ley llamado a conculcar - en lo sustantivo- el derecho humano a la educación.

La denominada Marcha Federal Educativa marcó un campo de resistentes a las políticas oficiales que expresaron en las calles una oposición a la línea político-educativa que manifestó el documento oficial.

Esto no es todo. Este análisis es apenas un aspecto de lo que debe pensarse y decirse (y, claro, hacerse). El análisis del anteproyecto de Ley de Educación Nacional en el actual contexto exige algunas reflexiones más profundas, vinculadas a la coyuntura política y al rol del intelectual orgánico de la clase trabajadora.

Entre aquél 16 de septiembre y este 5 de octubre se produjeron hechos políticos y sociales que han conmovido a nuestra sociedad.

Es en este punto, en el que las palabras confrontan con las dificultades de la vida real, con las luchas abiertas y encubiertas, con la presencia en las calles de tiros y troyanos... es en esta coyuntura particular en que la reflexión debe proyectarse desde el campo más sereno del análisis a la responsabilidad política de la labor intelectual.

Tres son las preguntas a contestar con las que quisiera terminar este documento. ¿Cuáles son algunas de las notas centrales de la actual coyuntura política?; ¿Cuáles son las complejidades que entraña el debate político educativo en torno a la ley? Y, finalmente, ¿qué responsabilidad le cabe a la izquierda - de la cual formo parte- en este complejo contexto político, social, cultural e histórico en la disputa por la normativa que regulará a la educación pública?

La transición histórica cruje

La noche del 19 al 20 de diciembre de 2001 marcó un final de época, en la que nada podía seguir siendo como hasta entonces.

El gobierno de Duhalde fue un exitoso proceso de recomposición del capitalismo, tras el agotamiento económico, político y cultural el modelo de acumulación inaugurado en la dictadura genocida. No se trata esta de una valoración positiva - y allí están las muertes de Kosteki y Santillán, entre otros datos luctuosos e indignantes- sino de una caracterización de ese período y "sus logros".

La lucha callejera - el estallido- marcó los límites de lo posible para una corporación política que, mayoritariamente, asumió el papel de gestora de negocios de las fracciones más concentradas del capital desde la recuperación de la institucionalidad constitucional hasta la fecha.

El gobierno de Kirchner viene expresando un proyecto de "capitalismo nacional", discursivamente nekeynesiano, que apuntala la "normalidad del orden" a partir de medidas que continúan y otras que implican rupturas con el neoliberalismo puro y duro.⁴¹

⁴¹ Es claro que tal nekeynesianismo debieran expresarse en medidas que brillan por su ausencia. Darle un sesgo efectivamente keynesiano implicaría medidas concretas, que el gobierno ni siquiera menciona en su discurso público. Como analiza un trabajo colectivo coordinado por Claudio Lozano: "*El empeoramiento distributivo que tenemos, en un contexto que combina fuerte crecimiento del nivel de actividad con incremento en la cantidad de ocupados y aumentos de los ingresos, debe dejar en claro un principio: para que exista distribución del ingreso es necesario que el ingreso que perciban los ocupados crezca por encima de la productividad global de la economía, lo que implica necesariamente que lo mismo debe ocurrir a nivel de ramas y firmas. Materializar este criterio requiere de políticas públicas tributarias y promocionales que permitan capturar las ganancias extraordinarias, que hoy se concentran en pocos sectores y pocas empresas, para poder derramarlas en apoyo al desarrollo de nuevos sectores y en el tratamiento integral de las regiones más atrasadas y de los pequeños y medianos establecimientos. Supone también políticas públicas de alcance universal que construyan un piso de ingresos superior en el mercado laboral (por vía de la mejora de los ingresos de los hogares) y la garantía legal para la organización de los trabajadores.*" En Roberto Larrosa, Ana Rameri y Tomás Raffo, coordinado por Claudio Lozano: "Notas sobre la actual etapa económica". Instituto de Estudios y Formación, Central de Trabajadores Argentinos, abril 2006.

Algunos gestos del gobierno agregan confusión a las aguas procelosas de este tiempo histórico, dando cuenta de su complejidad.

¿Cuál es el Kirchner verdadero? ¿El que ordena sancionar las leyes represivas tras la marcha del Ingeniero Blumberg o el que devuelve la ESMA para la Memoria, descuelga los cuadros de los dictadores e impulsa la anulación de las leyes de impunidad? ¿El que declama la necesidad de superar el esquema neoliberal de los noventa o el que genera una reproducción ampliada de la desigualdad con una política económica que dejó intocada hasta hoy la injustísima distribución del ingreso? ¿El que se abraza con Hugo Chávez y Evo Morales o el que toca la campanilla en la Bolsa de Valores de Nueva York? ¿El que provoca una quita de casi un 70% de los acreedores privados o el que paga cash la deuda al FMI, un responsable principal de las trágicas desventuras de la sociedad argentina? ¿El que denuncia al pejetismo o el que articula una alianza con la peor herencia de la politiquería punteril sobreviviente del naufragio...pejetista? ¿El que facilita la composición de una Corte Suprema de Justicia que por sus fallos se orientó hacia la defensa de los derechos de ciudadanía o el que impulsó una reforma del Consejo de la Magistratura donde incrementa el poder del oficialismo? ¿El que reivindica las mejores tradiciones de la educación pública o el que nombrando a intelectuales que trabajaron protagónicamente para el modelo educativo neoliberal hoy nos vienen a convidar con una aggiornada propuesta político-educativa (pero, básicamente, injusta)?⁴²

En la actual coyuntura la situación se hace más compleja, pues la anulación de las leyes de impunidad tiene una serie de efectos - muchos de ellos previsibles- que pueden abrir una dinámica impensada. Los genocidas, torturadores y asesinos saben que corren un riesgo cierto de ser juzgados y encarcelados por sus crímenes. En un desesperado movimiento, arrecian las amenazas y hoy mismo habrá una movilización en defensa del Estado Terrorista como respuesta al repudio generado que viene expresando mayoritariamente la sociedad por la desaparición de Jorge Julio López, ex detenido desaparecido y testigo clave en la causa contra Etchecolatz, figura clave en los años de plomo.

El gobierno reivindica valores caros a las tradiciones humanistas (igualdad, participación, justicia) y este discurso que se ve a menudo contradicho por sus propias medidas políticas.

Más allá de este dato objetivo, buena parte de la sociedad argentina tiene una dosis de esperanza a partir de las declaraciones oficiales y a esta situación es menester agregar as amenazas directas de la derecha fascista a partir de la reapertura de los juicios por las responsabilidades en el genocidio perpetrado en los setenta.

Todo está así complejamente mezclado, y la educación no está exenta en este proceso. Si, como vimos en este extenso desarrollo, la propuesta oficial tiene fuertes continuidades con la política preexistente, establece algunas rupturas con los poderes celestiales (que son a la vez temporales) que ya están generando reacciones exasperadas. La

⁴² La memoria del fango neoliberal de los noventa conduce las más de las veces a una actitud centrada en la lógica del "porlomenismo", versión precursora de las miradas posibilistas postdictatoriales: ya que no podemos impulsar transformaciones de fondo, "por lo menos" que no sea tan siniestra la política pública. Tenemos aquí una posición tomada: el posibilismo fue la estrategia que permitió el avance sin contravientos de la ofensiva neoliberal. En todo caso, y aún en el caso de aquell@s compañer@s que creen sinceramente en el camino anticapitalista (inconfesado) de Kirchner, deberemos señalar que incluso en esta improbable hipótesis Kirchner se verá fortalecido con presiones desde la izquierda.

exclusión de la educación religiosa en el anteproyecto de la Ley de Educación Nacional y la reciente sanción de la Ley de Educación Sexual han sido vividas por los sectores conservadores y clericales como un oprobio digno de condena infernal.

La pregunta, para quienes aspiramos a una transformación radical de un orden esencialmente injusto, pasa por los caminos para una construcción que, sin resignar principios ni objetivos, no ofrezca flancos para que la ultraderecha avance en sus reclamos de reivindicación del genocidio, de sostenimiento de aquellos privilegios que se expresan en la indignidad de millones de personas o de la continuidad de propuestas político-educativas que profundizan la desigualdad en la producción, distribución y apropiación del conocimiento.

Construir la propia propuesta en el pensar, el decir y el hacer confrontando públicamente desde las diferencias con el gobierno, expresar argumentadamente y también con la movilización incompatibilidades, desacuerdos profundos y antagonismos, inclusive ; abroquelarse con las organizaciones populares (antioficialistas y oficialistas) frente a las intenciones del fascismo (como en la convocatoria a la marcha por la aparición del compañero Jorge Julio López) y reconocer aquellos aspectos que expresan un avance en la defensa de los intereses del bloque subalterno son, a mi juicio, requisitos para un camino que sin renunciar al norte de las transformaciones revolucionarias permita construir lo propio sin negar el conflicto, construir sobre una crítica intelectualmente honesta y sembrar desde este presente las semillas del futuro, un futuro que se construye desde las mejores tradiciones de la lucha y la crítica al orden, su abordaje profundo, su mirada dialéctica, su compromiso con la posibilidad de otro mundo posible.

Los carriles de la lucha educativa y los desafíos de la izquierda pedagógica

En este panorama más que complejo tiene lugar el amañado "debate" por la nueva Ley de Educación Nacional, surgen entonces una serie de complejidades que atraviesan el espacio de resistencia a las continuidades que propone la política educativa oficial.

Existen al momento distintas reacciones frente a la propuesta oficial.

La derecha se vino organizando para sostener los privilegios de su sector. La institución abanderada en esta lucha fue hasta aquí la Iglesia Católica quién, además de insistir en la perentoria necesidad de recuperar la educación religiosa, saluda la consideración de la familia como agente natural y primario así como el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos según sus opciones personales. El prometido financiamiento a esta libre elección y la convocatoria a participar de los ámbitos de gobierno; la multitud de privilegios que se le da al sector privado permite entender estas escaramuzas como estrategia defensiva. De todos los interesados en consolidar una política educativa para la desigualdad, el único punto diferente (aunque no menor) es la no consideración de la educación religiosa como parte y dispositivo de la nueva normativa.

Las organizaciones populares han venido expresándose de modo heterogéneo. En algunos casos, la expectativa en el oficialismo hace mirar con buenos ojos un anteproyecto aderezado con expresiones agradables y promesas incumplibles. O bien se caracterizan por un respetuoso silencio que dice más de lo que calla: no conciben que sea tácticamente conveniente criticar a un gobierno que caracterizan como popular.

No podemos calificar a organizaciones sociales y políticas que han resistido la aplicación de políticas neoliberales desde sus orígenes y hoy conciben al kirchnerismo como el camino posible a la liberación nacional y social de ingenuas o , peor aún, de

traidoras a su historia. Libres del Sur o la Asociación Madres de Plaza de Mayo - por poner apenas dos ejemplos de una multitud de organizaciones cooptadas por el gobierno- tienen el derecho y la legitimidad de construir su propio camino y hacer su experiencia histórica.

Otras organizaciones han tomado posiciones distintas, a partir de enmarcarse en una oposición franca a la propuesta gubernamental. Este posicionamiento de confrontación tampoco es homogéneo.

Algunas de ellas se niegan a discutir ningún cuerpo legal, expresando un liso y llano rechazo y convocando a una gimnasia de movilización callejera a los fines de derrotar en el espacio público el anteproyecto oficialista.

Otras se centran en un trabajo de análisis crítico de la propuesta ministerial y, en un segundo movimiento, avanzan en la construcción de alternativas que rompan la direccionalidad del neoliberalismo aggiornado que proponen las espadas ministeriales⁴³. En algunos casos proveyendo producciones críticas que sientan las bases para una política educativa alternativa; en otras presentando a través de anteproyectos de ley (dentro y fuera del parlamento) otras propuestas de regulación a través de una nueva normativa.

En un momento complejo, turbulento, las cartas no están echadas sino que se despliega un proceso de construcción, resistencia, disputa cuyo final está abierto.

En sentido contrario a la pedagogía de la respuesta correcta, que sostiene el gobierno, nos pronunciamos por una política de la pregunta. Y nos preguntamos cuales son los caminos para que "*ningún chico sin escuela, ningún docente sin trabajo, ningún conocimiento oculto, ninguna cultura negada*" sea, más que una consigna, una realidad efectiva.

Buenos Aires, 6 de septiembre de 2006

⁴³ Lo que no implica la exclusión de la lucha callejera, sólo que ésta es concebida en un lugar o bien subordinado o bien de la misma importancia estratégica que el debate teórico y la lucha en la esfera de la relación pedagógica, las prácticas institucionales y la intervención en la política educativa.