

CONSULTA: LA AMPLIACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Por Giselle Arena, Sofía Mercader y

Mercedes Romera

Educación /
DERECHO A LA
EDUCACIÓN

Documento de síntesis elaborado a partir de las principales respuestas de los especialistas consultados. Incluye información adicional que permite comprender el contexto en el que se fundan dichas opiniones y una reflexión final sobre los aportes realizados.

Junio de
2015

CONSULTA: LA AMPLIACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los trabajos realizados desde el **Área de Enfoque de Derechos del LPP-Buenos Aires** han puesto el acento en la necesidad de discutir algunos principios rectores de la política educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que no han brindado las respuestas adecuadas para enfrentar los modos complejos de exclusión que el propio sistema escolar ha impuesto. En ese marco, entendemos que es necesario repensar los alcances del ejercicio efectivo del derecho a la educación y hallar el modo de generalizar y construir la aspiración ciudadana por una educación pública de calidad, democrática e igualitaria para todos los niños, niñas y adolescentes.

Para ello, entre los meses de julio y agosto de 2014 realizamos una consulta a diferentes especialistas en educación con experiencia en distintos ámbitos (educativos, académicos, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos) y con perfiles ideológicos y políticos diversos, con el propósito de indagar sus opiniones y reflexiones acerca de la situación actual de las políticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires y de los modos posibles que proponen para avanzar en la ampliación del ejercicio efectivo del derecho a la educación. En esta instancia no hemos consultado la voz de los estudiantes, que indudablemente son los protagonistas de los procesos educativos que nos proponemos analizar, y a quienes nos comprometemos a incluir en una próxima entrega.

La consulta se realizó a través de dos modalidades de entrevista: presencial con desgrabación de las respuestas y/o envío de las preguntas/respuestas por vía mail. A partir de la recepción del material, se elaboró este documento de síntesis en el que se exponen las respuestas de los entrevistados en función de las principales problemáticas por ellos resaltadas, relevando posibles coincidencias y divergencias en sus puntos de vista, e incluyendo información adicional que permite comprender el contexto en el que se fundan dichas opiniones. Finalmente, el documento contiene una reflexión final sobre los aportes realizados.

Los especialistas consultados fueron:

- Mara Brawer: diputada nacional por la CABA (FPV), graduada de la UBA.
- Serena Colombo, directora de nivel primario de la Escuela Cooperativa Mundo Nuevo.
- María Laura Frecha, maestra primaria, representante sindical electa por la junta de vocales de nivel primario de ADEMYS (Asociación Docente de Enseñanza Media y Superior).
- Oscar García, secretario de Educación Media de la UBA.
- Pablo Gentili, doctor en Educación, secretario ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

- Virginia González Gass, legisladora porteña (PSA), docente en el Colegio Nacional de Buenos Aires.
- Pablo Imen, docente e investigador de la UBA, coordinador del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Eduardo López, secretario general de UTE (Unión de Trabajadores de la Educación).
- Mariano Narodowski, doctor en Educación, profesor de la Universidad Torcuato Di Tella.
- Hinde Pomeraniec, escritora y periodista, directora para Latinoamérica del Grupo Editorial Norma.
- Gabriela Estrella Regal, profesora de enseñanza primaria.
- Guillermina Tiramonti, master en educación y sociedad, docente e integrante del Consejo Académico de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO Argentina.
- Gustavo Zorzoli, rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, profesor de matemáticas.

Las preguntas realizadas:

1. ¿Cuáles son a su entender, los principales desafíos que la política educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires debe resolver para asegurar el ejercicio pleno del derecho a la educación?
2. ¿Puede la educación pública dar respuesta de manera satisfactoria a demandas sociales tan divergentes como las que ponen el énfasis en el acceso a una educación integradora, que asegure servicios gratuitos de comedor escolar y transporte vs. las elitistas que exigen educación pública de calidad, con mayor selectividad en el acceso y en la permanencia? Dicho de otro modo, ¿es posible compatibilizar estrategias educativas inspiradas en el interés común y no en las exigencias particulares de algún sector y/o grupo social?
3. La educación pública en la Argentina permitió el acceso a la educación de nuevos sectores sociales, constituyó un elemento de ascenso social y garantizó derechos de ciudadanía. En este sentido ¿se podría decir que fue emancipatoria? En la actualidad, ¿puede usted reconocer algún aspecto emancipador de la escuela pública? ¿Cuál es hoy el sentido de lo público que la escuela contiene o debiera contener? ¿Cómo recuperar desde la educación la idea de lo público como espacio común y colectivo de libertad y constitución/ampliación de ciudadanía?

PROBLEMATICAS ACTUALES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

A continuación, presentamos los principales aportes de los especialistas consultados acerca de las problemáticas actuales de la escuela pública en la CABA, organizados en función de distintos ejes temáticos que hemos seleccionado para facilitar una mejor lectura.

El acceso a la educación: cobertura, infraestructura y disponibilidad de recursos educativos

La falta de vacantes en el nivel inicial

Como se ha señalado en documentos previos publicados desde el LPP¹, uno de los problemas más urgentes que enfrenta hoy el ámbito educativo de la Ciudad de Buenos Aires es la falta de vacantes en el nivel inicial, en particular, en establecimientos educativos que atienden a niños y niñas de entre 45 días y 3 años. La existencia de una demanda insatisfecha de más de 7.000 niños y niñas que año tras año no obtienen vacantes en jardines maternos dependientes del Ministerio de Educación porteño, revela un problema grave de cobertura que pone al descubierto los límites en el ejercicio efectivo del derecho a la educación inicial.

La mayoría de los entrevistados señaló la cuestión del acceso a la educación como prioritaria y subrayó la problemática particular del nivel inicial.

Para el rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, la cobertura del nivel inicial es un problema estructural que requiere de una política sostenida en el tiempo:

Uno de los primeros problemas es el de la cobertura en el nivel inicial. Ese es un tema que no se va a resolver a corto plazo y que necesita de una política sostenida en el tiempo. Esto incluye especialmente al tema de los jardines maternos, porque si bien la ciudad, comparativamente con el resto de las jurisdicciones, está en mejores condiciones, por ejemplo, en salas de 3 años, en el caso de los jardines maternos la situación es crítica, **Zorzoli**.

Para **López** y para **Brawer**, la falta de vacantes implica el incumplimiento de la normativa vigente por parte del Gobierno de la Ciudad:

Miles de chicos quedaron sin vacantes en el nivel inicial. El artículo 24 de la Constitución de la Ciudad es muy claro: la educación es obligatoria a partir de los 5 años, pero es universal desde los 45 días de vida en adelante. Esto quiere decir que no es obligatorio que las familias manden a la escuela a sus hijos de entre 45 días y 5 años, pero sí es obligatorio para el estado garantizar ese derecho. Ese artículo no se cumple, **López**.

La Constitución de la CABA establece en su artículo 24, la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida. Sin embargo, al día de hoy el Ministerio de Educación porteño incumple con este mandato al no garantizar la disponibilidad de vacantes en el nivel inicial. Las diferencias se acentúan entre la zona

¹ Documento del LPP: "Falta de vacantes en escuelas públicas de la Ciudad. Cronología del estallido de una crisis anunciada". Mayo de 2014.

norte y la zona sur de la ciudad, siendo los distritos 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 19, 20 y 21 los que requieren con mayor urgencia la construcción de nuevas escuelas. También es imprescindible acompañar y supervisar pedagógicamente desde el Estado diferentes iniciativas para la atención y cuidado de los niños de menos de 3 años que han surgido en la ciudad en respuesta a la falta de vacantes. Son éstas muy valiosas pero muchas veces no cumplen las exigencias de calidad que la atención de la primera infancia requiere. Entonces, mientras la Argentina sanciona la obligatoriedad de la sala de 4, los niños y niñas de la ciudad ven vulnerado su derecho a la educación en el nivel inicial, lo que sabemos imprescindible para transitar de modo pleno la infancia y garantizar una trayectoria escolar exitosa, **Brawer**.

Otros destacan que no se trata de un problema inherente a la Ciudad de Buenos Aires:

Las deudas de la ciudad son las mismas que tiene el resto del país, **Narodowski**.

Ni de un problema exclusivo de la gestión de gobierno de Macri:

El problema de la falta de vacantes no es un problema del PRO, es más viejo, **Colombo**.

Sobre la referencia al contexto nacional, efectivamente el mapa educativo argentino muestra un déficit general en la oferta estatal de servicios educativos de atención y cuidado para el tramo de población infantil de 0 a 2 años. Dentro del total de la matrícula del nivel inicial de todo el país, que se concentra fuertemente en la sala de cinco años, la franja correspondiente a jardines maternos resulta extremadamente marginal, representa apenas un 4% del total del nivel.

Además, las grandes diferencias interregionales en la escolarización del nivel evidencian importantes brechas educativas entre las provincias: las provincias del NEA y algunas del NOA presentan los indicadores de cobertura más bajos y requieren mayor expansión del nivel; Catamarca, La Pampa, San Luis, San Juan, Santa Cruz y Tucumán, carecen por completo de oferta estatal de jardines maternos²; y la provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires concentran mayormente la matrícula de sala de 4 y la de 3 de todo el nivel inicial del país.

De acuerdo con la información relevada por Unicef³, en base a datos obtenidos en la Encuesta Permanente de Hogares del 2010, *siete de cada diez niños que residen en el Gran Buenos Aires se encuentran escolarizados; mientras que en las zonas urbanas del Noroeste y Noreste del país, esta proporción desciende a menos de la mitad. Asimismo, en las áreas urbanas del país, más del 60% de los niños de 3 años no concurre a establecimientos. A los 4 años, esta proporción se reduce a un cuarto, y a partir de los 5, la asistencia es prácticamente universal en todo el país.*

² Año 2010. Educación Común. Nivel Inicial. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información Estadística.

³ La situación de la primera infancia en la Argentina. A dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los derechos del Niño. UNICEF. 2012.

Más allá de la comparación de la Ciudad de Buenos Aires con otras jurisdicciones de nuestro país, o de los años que lleva exhibiendo abultadas listas de espera para acceder a una vacante en el nivel inicial de gestión estatal, se trata de una problemática que pone de relieve la insuficiencia de las políticas públicas de asegurar y financiar el acceso a la educación a partir de los 45 días de vida, y le exige al Gobierno de la Ciudad la obligación de asumirla y resolverla.

El déficit en la infraestructura edilicia

Las deficiencias en la infraestructura y en el mantenimiento edilicio de los establecimientos educativos, han sido mencionados por varios de los entrevistados como otra de las problemáticas a destacar.

Para **Imen**, estas deficiencias edilicias están asociadas a la subejecución presupuestaria y deben ser analizadas dentro del conjunto de recortes que afectan el derecho a la educación:

El análisis del presupuesto educativo deja entrever una reducción sostenida de la parte del erario público destinado a educación, con una estrategia complementaria de subejecución de muchos de los recursos aprobados por la respectiva Ley de Presupuesto. Las luchas frente a las graves deficiencias de infraestructura edilicia o los ensayos de recortes sustantivos, por caso, en la política de becas; o las denuncias por el modelo de inscripción on-line revelan una eficaz vulneración a muy elementales dimensiones del derecho a la educación, **Imen**.

Para **González Gass**, los problemas de mantenimiento e infraestructura escolar se vinculan con la mala administración del gobierno:

Lo que han hecho con el sistema de mantenimiento de las escuelas es un desastre: armaron licitaciones que las gana el grupo Roggio. Nunca sabes cuáles son las atribuciones que tienen esas licitaciones. Te dicen, esto no nos corresponde, nosotros tenemos que pintar sólo veinte metros cuadrados, y nadie sabe si es por mes, por semestre o por año; las empresas no están capacitadas y tercerizan el trabajo, así que ni siquiera se hacen cargo ellos mismos, se hace cargo otra empresa, **González Gass**.

Y según **Gentili**, las condiciones de nuestras escuelas se explican por la falta de interés del gobierno de Macri por la escuela pública y por una política de desprestigio de lo público:

En infraestructura edilicia estamos en un nivel muy básico. Tenemos escuelas públicas centenares, espectaculares, que podrían ser museos, que se caen a pedazos. El Mariano Acosta, el Normal 1, el Bernasconi, son edificios históricos construidos hace 150 años, inspirados en una concepción de grandeza, con una impronta institucional de una escuela que representaba el ideal educativo que aspiraba a construir una nación con centro en Buenos Aires, que se mostraba al mundo con una infraestructura espectacular. No digo que repitamos los edificios clásicos o arquitectónico de ese

momento, hagamos otra cosa más moderna, más funcional y ecológica, pero no esas cosas horribles que hacemos y le llamamos escuelas. No es un problema de plata, es un problema de decisión política. No puede ser que una empresa privada tenga plata para hacer edificios espectaculares y el estado no. Es que no quiere hacerlo, **Gentili**.

Las disparidades regionales

Algunos entrevistados hicieron especial referencia a las disparidades regionales entre el norte y el sur de la Ciudad, tanto en la distribución geográfica de las escuelas, como en la calidad de la infraestructura y recursos educativos. López y González Gass, mencionaron particularmente la falta de escuelas de nivel inicial y de nivel medio.

Frecha subrayó el elevado número de alumnos que se concentran en algunas escuelas superpobladas:

Mientras que en distritos como Palermo tenés a diez chicos por aula, en el sur tenés a cuarenta chicos. En el Distrito 1 también pasa esto porque la villa 31 llena de alumnos las escuelas de esa zona, **Frecha**.

Los últimos datos disponibles sobre indicadores educativos de la Ciudad de Buenos Aires, evidencian estos señalamientos. Según la Dirección General de Estadísticas y Censos del GCABA⁴, los niveles de escolaridad no se manifiestan de manera uniforme en las distintas comunas de la Ciudad. En las Comunas 2, 5, 11, 13 y 15 se observan las tasas de escolarización más elevadas que superan el 99%. Como contrapartida, las Comunas 4, 8 y 9 exhiben las tasas de asistencia más bajas, oscilando entre el 95,2% y el 95,9%.

En relación con los adolescentes y jóvenes de 13 a 17 años, cuyo nivel de escolarización indica que el 5% está fuera del sistema educativo, los niveles de escolarización más bajos se presentan en las Comunas 4, 8 y 9 (89,6%, 90,3% y 90,1%, respectivamente), y alrededor del 10% de los adolescentes y jóvenes residentes en dichas comunas queda excluido de la educación formal.

Frente a la demanda insatisfecha de un importante número de alumnos que residen en la zona sur y por insuficiencia de establecimientos de nivel primario y medio no obtienen vacantes en las escuelas cercanas a sus hogares, una de las soluciones propuestas por el Gobierno de la Ciudad fue el traslado diario de dichos alumnos a escuelas ubicadas en distritos con vacantes disponibles. La mayoría de los entrevistados consideró esta medida como una solución provisoria e inconveniente.

⁴ Informe de Resultados 819. Principales indicadores educativos de la Ciudad de Buenos Aires. Año 2013. Dirección General de Estadísticas y Censos del GCABA.

La segmentación y fragmentación del sistema

El aumento de la matrícula de la educación privada. La subvención estatal.

Casi la totalidad de los entrevistados hizo referencia al marcado incremento en la matrícula de educación privada.

Narodowski afirma que dicho incremento constituye una realidad de alcance nacional que se explica en parte por la pérdida de confianza de las clases medias en la escuela pública, que *decidió que la escuela privada es mejor*. Sostiene que desde hace varios años el estado argentino viene implementando una política pro educación privada y no ofrece incentivos para la escuela pública:

No hay incentivos para ir a la escuela pública porque la escuela pública no tiene subsidios a la demanda, los subsidios del estado son a la oferta, no al bolsillo del padre, no hay más deducciones en ganancias. Se trata de un sistema cuasi monopólico estatal en el cual los pobres van a una escuela pública empobrecida y las clases medias y altas creen mejorar su nivel educativo mandando a sus hijos a una escuela privada,
Narodowski.

A nivel nacional, la tendencia al crecimiento de los colegios privados aumenta a partir de la década del 50, gracias al impulso de la legislación que favoreció la gestión de las instituciones educativas privadas. Pero es la década de los 90 el período en el cual se registra el mayor incremento de la matrícula de éste sector, fundamentalmente en la Ciudad de Buenos Aires⁵. En el marco del modelo neoliberal, la privatización del sistema educativo fue el rasgo distintivo que implicó la implementación de políticas educativas inspiradas en la concepción de un estado subsidiario que asumía los costos de la educación pública fundamentalmente para aquellos sectores sociales que no podían pagar una privada. La contracara de este proceso fue el abandono de la escuela estatal por parte de los grupos de mayor poder adquisitivo. A partir de allí, el componente económico adquiere un lugar central en la definición por el destino a las escuelas públicas o privadas.

En relación con el caso específico de la educación porteña, la información estadística corrobora que durante el período 2002/2009 el peso relativo de la demanda educativa de la población de 3 años y más sobre el sector estatal disminuyó alrededor de 8 puntos porcentuales, y aumentó la demanda sobre el sector privado⁶. Además, si observamos la evolución de la matrícula notamos que en los tres primeros años de gestión del gobierno de Macri (2008-2010), la matrícula de todo el sistema creció en 19 mil alumnos. De este total, más de dos tercios

⁵ A nivel nacional, en el año 1955, la participación privada en educación era del 8,5%, y la del sector público del 91,5%. En el año 1994, los colegios privados alcanzan un 21 % frente a un 79% de carácter público. La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Guillermina Tiramonti compiladora. Ed. Manantial. Año 2004.

⁶ Principales indicadores educativos de la población residente en la Ciudad de Buenos Aires. Año 2013. Informe de Resultados 819, enero de 2015. Dirección General de Estadística y Censos del GCABA.

correspondieron a las instituciones de gestión privada. El número se amplía más en relación al 2007: el 86% del aumento de alumnos se produjo en las escuelas privadas, mientras que solo el 14% fue en los establecimientos públicos⁷.

Algunos entrevistados consideran que ese incremento en el sector privado se debe en parte al desprestigio que la actual escuela pública sufre ante la constatación de su propia pérdida de eficacia, y en parte al tipo de intervención estatal que no se orienta a revertir esa dinámica.

En esa línea, **López** plantea que el corrimiento de la matrícula se explica por la falta de vacantes en el sector estatal y por la mala prensa que tiene lo público:

Todo lo que incluye lo que es de todos, y todo lo que puede modificar las relaciones de fuerza en una sociedad tiene mala prensa. El Gobierno de la Ciudad no pone reparos a quienes eligen la privada, sino a quienes eligen la pública, que después no tienen vacantes. Quien elige una escuela privada y tiene los fondos para hacerlo, consigue vacantes. En cambio a quien elige una pública -tenga o no los fondos- le cuesta conseguir vacantes. Hay es un cercenamiento del estado para las familias que eligen la escuela pública estatal. Ese mismo estado es el que tiene la teoría de que las familias huyen de la estatal por la política, los paros y la violencia. Y en realidad lo que se comprobó este año es que miles de familias que habían elegido la pública no tienen vacantes, por incumplimiento del gobierno, **López**.

Frecha agrega que se trata de una combinación entre un estado que no es capaz de dar respuestas a la demanda educativa y que al mismo tiempo no desincentiva a la educación privada:

Hay una variedad de razones por las que pasa esto: las condiciones edilicias, la falta de inversión, la falta de respuestas adecuadas a las diferentes problemáticas. Por ejemplo, son pocas las escuelas primarias con orientación específica, faltan escuelas de nivel inicial, hay retrasos en los pagos a los maestros que recién ingresan al sistema, faltan estrategias y recursos pedagógicos inclusivas para alumnos migrantes, **Frecha**.

La preponderancia del sector privado también se refleja en la inversión del presupuesto educativo de la ciudad. Si observamos qué porción del presupuesto se destina a este sector, vemos que los subsidios a Educación privada, que en promedio fueron el 15% del presupuesto educativo entre los años 2000 y 2007, aumentaron a 17,5% en el periodo de gestión de Mauricio Macri, mientras que en el caso de la educación pública, la tendencia es inversa: entre 2000 y 2007 su participación en el presupuesto era de alrededor del 85% promedio y en el periodo 2008-2012 disminuyó al 82,5% de la inversión. Más allá del aumento presupuestario del sector, cada alumno de escuela privada recibió en 2010 una mayor subvención del gobierno porteño, comparado con 2007. La inversión por alumno estatal creció por debajo del

⁷ Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Anuarios estadísticos.

incremento en las escuelas privadas. En el periodo mencionado (2007-2010), fue de un 81%, contra un 97 por ciento.⁸

Se trata de una doble financiación del subsistema escolar privado que en realidad viene desde el año 1958, cuando perdimos la pelea entre la laica y libre y cuando empezaron los subsidios. Hay una competencia desleal entre una estatal y una privada, hay cierto sector que no entra y encima tiene doble financiamiento: del papá que tiene plata y paga la cuota y del cartonero que paga el IVA, que a su vez financia el subsidios del estado para la privada, **López**.

La contraparte de la reducción sostenida del erario público destinado a educación y de la subejecución de muchos de los recursos aprobados por la Ley de Presupuesto, es las transferencias de recursos a instituciones privadas, **Imen**.

Para **González Gass** el actual Gobierno de la Ciudad tiene una responsabilidad directa en el incremento de la matrícula de la educación privada:

La educación privada no debería ser subsidiada por el estado de ningún modo. En el presupuesto educativo lo que aumenta en forma permanente y lo único que se ejecuta a rajatabla es la transferencia a la educación privada, **González Gass**.

Condiciones socio económica de los alumnos y tipo de establecimiento escolar

Es indudable que la opción de la enseñanza pública o privada se encuentra influida por diversos factores materiales y culturales. Además del empeño que pone el estado en sostener e incentivar la demanda de uno u otro sector mediante la inversión presupuestaria y la distribución geográfica de su oferta educativa, resultan determinantes la posibilidad económica de acceder a la educación privada y la valoración sobre la calidad educativa de una u otra gestión.

De acuerdo con la información disponible⁹, la mayoría de la población de 3 años y más concurre a establecimientos educativos de gestión estatal (55,1%). En la mayor parte de las comunas de la Ciudad prevalece la asistencia a las escuelas del sector estatal, siendo más acentuada en las Comunas 4 y 8 donde los alumnos que concurren a dichas escuelas representan el 74,7% y 75,9%, respectivamente. En el otro extremo, sobresalen las Comunas 2 y 13 donde la asistencia a los establecimientos educativos de gestión privada alcanza el 59,2% y el 62,2%, respectivamente.

⁸ Radiografía de la educación argentina, Axel Rivas. CIPPEC, 2010.

⁹ Principales indicadores educativos de la población residente en la Ciudad de Buenos Aires. Año 2013. Informe de Resultados 819, enero de 2015. Dirección General de Estadística y Censos del GCABA.

Aunque la demanda mayor sigue siendo sobre el sector estatal o público, la participación relativa de la población escolarizada por sector de gestión según el quintil de ingreso per cápita familiar evidencia una asociación entre la asistencia al sector estatal y los escolarizados que pertenecen a los hogares de menores ingresos (71,9%), e inversamente, entre la opción por la gestión privada y los estudiantes que componen los hogares de mayores ingresos (79,1%).

Por otro lado, la inserción sectorial de los escolarizados de acuerdo con el clima educativo del hogar muestra una correspondencia entre la concurrencia a establecimientos estatales y un clima educativo bajo o medio en los hogares de esos alumnos, y contrariamente –aunque con menor intensidad- entre la asistencia al sector privado y los escolarizados provenientes de los hogares con clima educativo alto.

No obstante esta tendencia, merece destacarse que una proporción no desdeñable de los hogares con clima educativo alto (alrededor del 34%) opta por la educación estatal o pública, y elige específicamente algunas escuelas estatales primarias y secundarias por su prestigio social y su desempeño escolar (por ejemplo, la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas, la escuela República Islámica de Irán, el Colegio Nacional de Buenos Aires o la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, entre otras).

Lo señalado hasta aquí pone de manifiesto una característica central del actual sistema educativo porteño, que ha sido señalada por la totalidad de los entrevistados, su gran heterogeneidad.

La demanda educativa se diferencia por nivel socioeconómico, por clima educativo, por la disponibilidad y cercanía de la oferta de establecimientos, por duración de la jornada escolar, por el prestigio de las escuelas, por su orientación, por el alto compromiso de su equipo de conducción, entre otros. Se trata de una diferenciación que no opera exclusivamente según tipo de gestión educativa (estatal o privada), sino que fracciona según el tipo de institución educativa. Las escuelas se diferencian una de otra según los sujetos que las conducen, la población de alumnos que atiende, el perfil de sus docentes, la comunidad en la que está inserta, los recursos disponibles, el tipo y la calidad de los aprendizajes que promueve. El sistema educativo se segmenta alentando la trayectoria de los alumnos por circuitos desiguales que confirman la correspondencia entre pobreza social y pobreza educativa.

Según **Pomeraniec**:

Hoy la distinción entre escuela pública y privada merece ser repensada.

Y **Colombo** agrega:

Hablo de la escuela pública como entelequia porque lamentablemente no podemos hablar homogéneamente de la escuela pública.

Ya no se trata de establecer si las escuelas privadas enseñan mejor. Si comparamos alumnos de escuelas públicas y privadas pero de igual nivel socioeconómico, no vamos a encontrar grandes diferencias en los aprendizajes. Pero si la educación pública ve afectado su funcionamiento de modo tal que deja de ser una opción para aquellos que pueden pagar por una escuela privada, entonces la posibilidad de compartir experiencias de aprendizaje comunes se desdibuja y éstas aparecen cada vez más fragmentadas. La mayoría de los entrevistados analiza esta situación como preocupante.

Narodowski advierte sobre el empobrecimiento de la matrícula pública cuando la demanda resulta tan homogénea:

Salvo la escuela que es excepción en el distrito, en el resto todo es más parecido porque los chicos son más parecidos entre ellos, **Narodowski**.

Tiramonti afirma:

Es necesario evitar las 'Pedagogías para pobres' que en nombre del 'derecho a la inclusión' incorporan a los chicos a la escuela sin procurarles aprendizajes relevantes. No hay sectores 'cognitivamente pobres' se trata de grupos sociales que tienen recursos culturales diferentes a los de los chicos de clase media, la escuela debe movilizar esos recursos de origen y acércales otros para que todos aprendan aquello que hoy se considera relevante.

Para **Gentili**:

Es muy distinto que la gente mande a sus hijos a la escuela pública porque no le queda otra alternativa a que los mande porque valorice la escuela pública. Hoy muchos están mandando a sus hijos a la escuela pública porque no les queda otra alternativa. Si no lo pueden pagar, no se trata de una elección.

Regal subraya la encerrona educativa en la que la escuela privada excluyente es financiada por el estado:

Hoy nos encontramos ante una escuela pública totalmente clasista, los sectores más carenciados van a la escuela pública, y los que pretenden un poquito de calidad van a la escuela privada, que también está subsidiada por el Estado. Esa es la paradoja, **Regal**.

García responsabiliza al proceso de descentralización educativa por la fragmentación actual del sistema:

La descentralización del sistema educativo, tanto del nivel elemental como del nivel medio, producto de la Ley Federal de Educación, dinamitó la única posibilidad real que se planteaba de movilidad social; transfiriendo especialmente la responsabilidad de

financiamiento a regiones diferentes en insumos, infraestructura y presupuestos, determinó en el tiempo que el sistema educativo reproduzca al mejor estilo desarrollado por Bourdieu las diferencias sociales, **García**.

Brawer hace hincapié en la segmentación horizontal que afecta por igual a escuelas públicas o privadas:

Las escuelas públicas al igual que las privadas están muy segmentadas, tenemos escuelas mejores que otras, con proyectos educativos más o menos fuertes y en función de esto se orienta la matrícula según sus características económicas, sociales y culturales. Hoy la escuela deja de ser un punto de encuentro. Cuando no había circuitos tan segmentados los distintos sectores sociales se encontraban allí, y eso hoy no sucede. **Brawer**.

Colombo subraya el carácter aleatorio del proyecto pedagógico de cada escuela según su equipo de conducción.

Si hay un directivo que le pone ganas y trata de encontrarle los resquicios, esa escuela quizás funciona mejor; pero si el directivo no está a la altura de las circunstancias, la escuela se viene abajo. Tenemos que pensar en estructuras que perduren en el tiempo, en proyectos educativos en los cuales si uno se va, el proyecto continúa, **Colombo**.

Y **Zorzoli** resalta el valor de la heterogeneidad social en el ámbito educativo:

Lo mejor que le puede pasar a una escuela es ser heterogénea. Ese es un rasgo a rescatar de la escuela de antes, me parece que lo heterogéneo le permite a uno conocer al otro dentro de la sociedad y no ir haciendo escuelas homogéneas, **Zorzoli**.

El trabajo docente

Para la mayoría de los entrevistados el debate sobre la educación actual en la Ciudad de Buenos Aires implica una reflexión profunda sobre las condiciones del trabajo docente.

Salario y carga horaria

Para **Narodowski** se trata de uno de los temas que la educación viene eludiendo:

El sistema salarial docente en Argentina tiene 60 años de existencia y nunca se tocó. Discutimos si es un punto más o un punto menos de actualización inflacionaria, pero no discutimos si está bien que a los docentes le suban el sueldo por antigüedad, o si hay que aumentar el sueldo por otros motivos, **Narodowski**.

En relación con el salario docente, en general los entrevistados reconocen una importante suba en los últimos diez años. Sin embargo, coinciden en afirmar que la labor docente no está suficientemente reconocida ni jerarquizada y que las condiciones de trabajo desincentivan la opción por el ejercicio de la docencia.

Para **Gentili**:

No es que la gente no quiera ser docente, ya que se trata de una profesión que ofrece un trabajo estable y garantiza una carrera.

Para **López**:

Faltan maestros porque la pasan mal. Tenés que estudiar 4 años después del secundario para ganar 6 mil pesos y todos te verduguean y tenés presentismo y te hacés cargo de una problemática social compleja.

En torno al modelo de contratación por horas cátedras (sobre todo en el nivel medio y terciario), la crítica al llamado docente taxi es generalizada.

Hoy es necesario revisar las condiciones de trabajo docente para que no atenten contra la pertenencia institucional ni vayan en desmedro del vínculo pedagógico con los estudiantes, fundamentalmente en la escuela secundaria. Las condiciones de trabajo deberían facilitar que los docentes centren sus esfuerzos en la enseñanza y realicen un mejor acompañamiento de las trayectorias escolares. Deberían tener más tiempo en las escuelas y menos tiempo de circulación, habría que terminar con el famoso docente taxi, **Brawer**.

Para llegar a completar un salario más o menos satisfactorio, algunos docentes llegan a alcanzar las 70 horas semanales asignadas en diferentes instituciones, implicando un desgaste importante y una falta de tiempo para la preparación de las clases, lo que afecta no sólo la calidad de vida del trabajador, sino también la calidad de los aprendizajes, **Frecha**.

Hay que cambiar el secundario y terminar con el profesor taxi, el que da su materia y se va y no conoce al pibe. Nosotros pedimos que haya más profesores por cargo en las escuelas secundarias con capacitación en servicio y con evaluación. En la capital pedimos maestros itinerantes, que es un maestro por distrito y lo logramos. Si falta un maestro dos días, que haya un reemplazo, **López**.

Los docentes concurren a la unidad educativa sólo en las horas en las que dictan sus clases. No tienen pertenencia a algún equipo de trabajo institucional, no establecen un vínculo más integral con los alumnos, ni construyen una relación estrecha con la escuela ni con la comunidad educativa en la que estás insertos, **Regal**.

Algunos de los entrevistados proponen un esquema salarial de horas por cargo, que integre en el salario tanto el tiempo de preparación de las clases, como el tiempo de corrección de los exámenes.

Carrera docente y formación continua

En términos generales, los entrevistados asumieron una posición crítica sobre la formación docente y la calidad de los estudios que provee el profesorado. Resaltan que muchos maestros finalizan sus estudios con bajo rendimiento académico y con muy poca experiencia en la práctica docente.

Para **Pomeranic**:

La profesionalización de los docentes constituye uno de los principales desafíos educativos a nivel nacional y local.

En relación con la duración de la carrera, **Zorzoli** señala que no está de acuerdo con el progresivo aumento de los años de estudio del profesorado:

La nueva extensión no necesariamente implica una mejor formación y porque se da en un contexto de jubilación anticipada en el que se vaciaron las escuelas de docentes y se alentó el ejercicio de la docencia sin título. Hemos pasado de tener una carrera de 2 años en el año 1972, a tener un plan de 3 años a partir del 2002, y uno de 4 años en 2009. En la Ciudad de Buenos Aires los maestros ejercen antes de recibirse, se acepta que los alumnos que están en el último año de su formación, por hacer la residencia, empiecen a trabajar en las escuelas. Hay un doble mecanismo porque en 2005 entró en vigencia el decreto que permite a los docentes jubilarse con el 82% de su sueldo en bruto y eso implicó que muchos docentes con edad avanzada se jubilaran anticipadamente. Eso dejó muchos cargos vacantes. Al mismo tiempo se alargó la carrera, **Zorzoli**.

Sobre la falta de tiempo y de disponibilidad para la capacitación docente, el consenso es amplio.

Un maestro que trabaja tres turnos no tiene tiempo de formarse. Hoy podés trabajar más, pero porque te pagan menos. El máximo de horas posibles es más alto. Esto implica menos tiempo para formarse y para preparar el trabajo y eso va en detrimento de la educación, **Frecha**.

Frente a esta evidencia, **López** reivindica la capacitación en servicio:

En Toyota al obrero lo sacan de la planta, se lo llevan 2 meses y lo capacitan con una tecnología superior que paga Toyota. Eso se llama capacitación en servicio. Al maestro nadie lo saca dos meses para capacitarse, **López**.

Brawer sostiene que es imperioso reorganizar las instancias de orientación y apoyo a las instituciones educativas, centrándolas en lo pedagógico y en el sostenimiento de la escolaridad de niños y jóvenes:

Las estructuras actuales de capacitación son insuficientes para asumir estas responsabilidades. Proponemos supervisiones ampliadas, con la incorporación de equipos que potencien la tarea de los supervisores. Sólo de este modo tendrán reales capacidades para acompañar y orientar la tarea de directivos y docentes, lo que hoy resulta imposible con sólo dos o tres supervisores para quince o veinte escuelas, **Brawer**.

Colombo defiende la necesidad de otra estructura escolar:

Que la escuela promueva espacios que le permitan a los docentes posicionarse más allá de lo que la estructura escolar establece, como un mero reproductor de un saber planificado, y encontrarse con otros docentes y apropiarse de las experiencias más valiosas, **Colombo**.

Por otra parte, se subrayó también la escasa articulación entre el ámbito escolar y otras instituciones que podrían aportar conocimiento y experiencia a la formación docente como la Universidad de Buenos Aires u otras unidades académicas especializadas en políticas educativas.

En esta línea, **Brawer** repiensa el papel de la UBA:

La Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, no dialoga con el sistema educativo de la ciudad. Las universidades y los institutos de formación docente deberían articular con las escuelas y trabajar cotidianamente con ellas, no solamente en el momento de las prácticas. Como política, los profesorados no van a las escuelas, las universidades tampoco. Es un desafío generar puntos de encuentro y de circulación, donde haya una retroalimentación de todos esos saberes y experiencias. El saber hacer docente es uno de los que más se pierde. Hay muchos docentes que tienen experiencias y saberes que deberían volver al sistema para un mejor aprovechamiento en beneficio de todos, **Brawer**.

Para **Gentili**, falta una política de formación que incluya una buena universidad docente, porque además de incorporar tecnología se requiere una formación en la experiencia práctica del ejercicio de la educación:

Tenemos entre 7 u 8 universidades públicas de excelente calidad con sede en la Ciudad de Buenos Aires que podrían contribuir a pensar en forma coordinada una política de valorización del magisterio, no sólo en la valorización salarial, si no también en la

valorización en cuanto a la dignificación del trabajo y valorización de la autoestima docente, **Gentili**.

Otro tema que aparece mencionado por varios de los entrevistados es el de la promoción y concursos de los docentes. Algunas críticas se centran en la modificación de los concursos que propuso el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2012.

El caso de la primaria en la ciudad, era el último lugar en donde la gente votaba cómo se armaban los concursos, por estricto orden de mérito. Con la reforma que votó la Legislatura ahora van a ser “notables” los que eligen, pero ¿quién nos garantiza que los notables realmente van a tener una mirada más objetiva o experta que los propios docentes? **Frecha**.

Otros cuestionan el modo en que está concebida la carrera docente.

A **Brawer** le preocupa que haya sólo un modo promoción, el vertical, y que el ascenso implique necesariamente para el docente, salir del grado. Propone la promoción horizontal, vinculada con la tarea y la expertise adquirida por el docente, como un reconocimiento a la permanencia en un proyecto educativo.

La Ley de Educación Nacional, en su artículo 69, establece carreras horizontales en el sentido de que un docente pueda ascender sosteniendo un proyecto educativo o siendo el que hace asesoramiento pedagógico dentro de su comunidad educativa. La idea es que un buen docente no se vea obligado a acceder a un cargo de secretario abandonando su experiencia en el aula, para ascender económica y laboralmente, **Brawer**.

La evaluación del aprendizaje y las pruebas estandarizadas

Para la mayoría de los entrevistados esta problemática debe ocupar un lugar central en el debate educativo.

Por un lado, hay consenso respecto de la necesidad de producir resultados sobre el sistema educativo. Por el otro, hay importantes críticas a las pruebas estandarizadas que no tienen en cuenta las particularidades de cada contexto y apuntan sólo a determinados conocimientos o habilidades de parte de los adolescentes de 15 años¹⁰.

¹⁰ La referencia es a las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) de evaluación de estudiantes implementadas por la OCDE. Se trata de la aplicación de pruebas estandarizadas durante tres años a muestras nacionales de niños escolarizados de 15 años. El programa de evaluación incluye una prueba en tres áreas generales del conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias, además de una encuesta aplicada a alumnos y personal escolar. Los resultados obtenidos se traducen en un ranking del conjunto de países que participan de las mismas. En la prueba correspondiente al año 2012 Argentina obtuvo un muy bajo rendimiento educativo. De 65 países evaluados, nuestro país aparece entre los ocho países peor rankeados detrás de Brasil, Chile, Costa Rica,

Sobre la importancia de la evaluación, **Pomeraniec** afirma:

No basta con llegar al 6% de PBI en inversión educativa, si no se ven los resultados en términos de capacitación y aprendizaje.

Gentili plantea la necesidad de tener en cuenta las diferencias:

Evaluar el sistema educativo para mejorarlo, pero superando un debate atrasado que repite cosas que no funcionan aplicando por ejemplo, una evaluación PISA en la villa de la CABA.

López contextualiza:

La evaluación tiene que ser en contexto y teniendo en cuenta las diferencias sociales de los alumnos que concurren a las escuelas del norte y las del sur de la ciudad.

Regal propone una redefinición de todo el sistema:

Es necesario cambiar todo el sistema de promoción porque es elitista y no contempla los distintos puntos de partida de los docentes. Sobre las escuelas recaen dispositivos de evaluación externa que reproducen las desigualdades de las propias instituciones. Falta una evaluación de todos los maestros, con los directivos, con los padres, en los grados, diciendo, cómo nos fue, de dónde partimos, a dónde queríamos llegar, repensemos nuestras prácticas.

Para **Colombo** la escuela debe brindar explicaciones sobre su funcionamiento a todos los actores de la comunidad educativa:

Hay que dar explicaciones a los padres, a los trabajadores, a los pibes. Eso genera otro vínculo con el laburo, me encantaría que la estructura escolar de la escuela pública cambiara y que todos los actores tuvieran mayor espacio de decisión.

Imen subraya que la conquista por obtener buenos resultados en los operativos de evaluación estandarizados, desnuda la concepción tecnocrática de calidad educativa del Gobierno de la Ciudad:

México y Uruguay y muy lejos de los países asiáticos y de la OCDE. Por otra parte, ese mismo año fue evaluada como jurisdicción aparte, la Ciudad de Buenos Aires, que obtuvo mejores resultados que el promedio argentino, pero que aún así se ubica muy por detrás de los países desarrollados. Además, presentó diferencias muy marcadas entre el sur y el norte de la ciudad. Para un análisis pormenorizado de los resultados de las PISA véase el informe de Alejandro J. Gainman "No logramos mejorar" en <http://educar2050.org.ar/>.

La calidad educativa como medición y comparación de resultados tiene su elemento mercantil al concebir al conocimiento como un paquete apropiable, medible, y a la vez insumo de estímulo a la competencia entre escuelas, docentes y estudiantes, **Imen**.

Brawer asocia el sentido político pedagógico de la evaluación con la concepción de Estado:

La propuesta de un Instituto autárquico de evaluación docente, con sus idas y vueltas, deja ver que las concepciones neoliberales que tanto auge tuvieron en nuestro país en la década de los 90 siguen vigentes en la ciudad. El problema no es si evaluar o no evaluar sino cuál es el sentido político pedagógico que se le atribuye a la evaluación. Bajo la concepción de que la educación es un servicio o una mercancía, el rol de la evaluación es claro: orientar la asignación de recursos. Desde la óptica neoliberal, que siempre pone al Estado bajo sospecha, es necesario recurrir a agencias externas que garanticen la “independencia” de la evaluación. Quienes estamos convencidos de que la educación es un bien público y un derecho social, creemos que lejos de restringir o debilitar al Estado, es necesario dotarlo de herramientas que le permitan concretar sus políticas, y la evaluación es una de ellas. Pero para que efectivamente pueda serlo, tiene que ser parte de un proceso que tienda a mejorar de manera integral la educación.

Para **Zorzoli**, sin necesidad de caer en las comparaciones forzadas que producen las evaluaciones internacionales, éstas aportan datos que pueden resultar útiles, por ejemplo para analizar la prueba de lengua y advertir que muchísimos pibes no saben interpretar lo que leen:

No importa si bajé en el ranking, o si otros subieron, no importa la comparación, no es una cuestión de carrera, pero hay algunos datos objetivos que son muy alarmantes, **Zorzoli**.

A **González Gass** le preocupa el efecto de mayor fragmentación que puede generar entre escuelas:

A partir del sistema de evaluación vas a tener una jerarquización de las escuelas y mayor competitividad entre los alumnos. Son todos los criterios económicos que se aplican al sistema educativo, se va a descentralizar más el sistema educativo porque responde a un concepto mercantil donde la equidad no existe, **González Gass**.

Narodowski se muestra a favor de las evaluaciones estandarizadas y comparables, siempre y cuando éstas resulten buenas y eficaces:

Argentina es el único país de América Latina que no tiene evaluaciones estandarizadas y producidas por el estado, que carece de un sistema de evaluación y que no hay responsabilidad por los resultados, **Narodowski**.

Más allá de nuestra consulta, estas pruebas estandarizadas han recibido diversas críticas tanto por su enfoque limitado de la calidad educativa, como por su metodología y técnicas de análisis. En relación con su enfoque, es importante tener en cuenta que la prueba evalúa específicamente contenidos y objetivos que no necesariamente pueden resultar significativos para nuestro sistema educativo y por lo mismo, tampoco nuestro país prioriza una instancia de preparación de los estudiantes para estas evaluaciones. En relación con metodología, dada la población objetivo, se trata de una muestra acotada, cuyos resultados no necesariamente pueden generalizarse a los de toda la población escolar. Además, tres años de aplicación del programa son apenas una foto y no constituyen un piso razonable para analizar resultados de aprendizaje de manera contundente. Finalmente, la prueba estandariza competencias para la vida de los jóvenes, definidas con independencia de sus propias realidades y contextos nacionales. Finalmente, las críticas subrayan el carácter normativo y prescriptivo con que los gobiernos y la población en general analiza los resultados.

La calidad de la educación que reciben los alumnos debe ser objeto de un amplio debate. Necesitamos establecer acuerdos y compromisos básicos para precisar cuál será el objeto de nuestra evaluación, qué metodología utilizaremos, con qué periodicidad la aplicaremos, qué actores participarán del proceso, cómo analizaremos sus resultados. Porque evaluar la calidad educativa implica ante todo una valoración cuyos criterios requieren ser legitimados y no pueden asimilarse a una verdad científica de aplicación universal.

No cabe duda que la evaluación es un componente fundamental de toda política pública democrática y que los dispositivos de evaluación de los sistemas escolares pueden constituir un valioso aporte para comprender su funcionamiento y ampliar el derecho a la educación, promoviendo una mejor calidad del trabajo pedagógico.

Tal como plantea **Gentili**:

Es imprescindible que la evaluación sea realizada de forma persistente y confiable, llevada a cabo con transparencia y autonomía, haciendo que sus resultados contribuyan a diseñar estrategias orientadas a mejorar las políticas gubernamentales en todos los campos de actuación. Un gobierno que no pone a disposición de la sociedad una evaluación sistemática de sus programas y acciones, evidencia un déficit democrático cuyas consecuencias pueden ser irreversibles.

El rol de los sindicatos

Fueron varios los entrevistados que hicieron referencia al papel que juegan los sindicatos en resistir o en impulsar reformas educativas. En general, prevalece una mirada respetuosa sobre el rol histórico que han tenido los sindicatos de la educación en nuestro país.

Sin embargo, hay coincidencias en señalar el grado de politización en los gremios, que en ocasiones ha implicado la subordinación de sus medidas a las orientaciones del Gobierno Nacional; y por el otro, cierto conservadurismo en materia de innovaciones educativas.

Frecha justifica éste carácter reactivo de los sindicatos docentes:

Los cambios implementados en el área educativa en las últimas décadas han sido para peor, **Frecha**.

López, por el contrario, considera que los gremios son permanentes motores del cambio educativo y que han contribuido a impulsar diversas reformas:

Modificamos la ley federal, la ley de financiamiento, la ley de educación sexual, la de enseñanza técnica. Vamos por un PBI del 8%, excluido la ley de educación superior, pedimos que se derogue y que haya una nueva ley de educación superior con fondos propios, porque en el actual 5, 3% del PBI están las universidades. Pedimos que haya más escuelas de jornada completa, menos profesores taxi, más profesores por cargo en las escuelas secundarias, capacitación en servicio, evaluación. Estamos impulsando el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, es un intento por cambiar la concepción de la educación para enseñar un mundo en donde entren todos los mundos, **López**.

COMO AVANZAR EN LA AMPLIACIÓN DEL EJERCICIO EFECTIVO DEL DERECHO A LA EDUCACION

Habiendo repasado algunos de los problemas actuales de la política educativa de la Ciudad de Buenos Aires de la mano de las respuestas de los entrevistados, en el presente apartado nos proponemos destacar sus aportes en torno a las dos últimas preguntas orientadas a sucintar su reflexión sobre el modelo educativo y las posibilidades que éste ofrece para avanzar en la ampliación del derecho a la educación.

El modelo de intervención estatal y los márgenes de acción para impulsar una reforma educativa

En todas las respuestas subyace la idea general según la cual, la escuela no satisface las demandas educativas actuales de la población; y en mayor o menor medida, esa pérdida de eficacia es atribuida, a razones de índole política.

La mayoría de los entrevistados destaca el componente político de la educación y reconoce que el modelo de intervención estatal es el principal fundamento que le da sentido y orientación a las políticas educativas. Se trate de la escasez de incentivos y de recursos, o de la mala administración, o de la falta de política, voluntad y decisión, y/o bien de la falta de audacia y



creatividad para responder a los problemas, la principal responsabilidad de la pervivencia de un modelo educativo que se presume caduco es del Estado.

La educación es política, no es técnica. No hay otra forma de cambiar las cosas que no sea con la política, con la escuela pública, el sindicalismo, el parlamento, el estado. Regal agrega, que la educación no puede eludir su dimensión política y que ésta alcanza también a los trabajadores de la educación, que deben asumir su protagonismo en tanto educadores. Sin embargo, no piensa que la educación sea el motor del cambio social, ni que pueda asegurar por sí misma el buen futuro para el país, **López**.

En la medida en que en la Argentina la escuela pública sigue teniendo mucha fuerza simbólica el cambio implica voluntad política, **Pomeraniec**.

No se trata de un problema económico sino de la audacia para pensar un formato diferente de escuela. Hoy el sistema educativo dispone de recursos. En los últimos años se ha puesto mucha plata en educación, ha crecido el presupuesto y la inversión, pero seguimos defendiendo el mismo modelo. Para mí las reformas no tienen muchas posibilidades de tener un resultado efectivo, no soy nada optimista con respecto a ellas, **Zorzoli**.

Tiramonti, por su parte, pone la relevancia de la educación en contexto y la sitúa en función de la capacidad del mercado de trabajo de ampliar sus posibilidades de ofrecer empleo:

La recuperación del impacto de la escolarización en el ascenso social requiere no solo una escuela cognitivamente relevante sino además un mercado de trabajo con capacidad de absorber la mano de obra educada. La escuela que permitió la conformación de las clases medias en la Argentina y de esta manera cumplió con la expectativa del ascenso lo hizo a través de la titulación legitimada socialmente y de la disponibilidad de puestos de e trabajo. La recuperación de una función de ascenso social para la escuela depende en gran parte de que el mercado de trabajo que amplíe sus posibilidades de ofrecer empleo, **Tiramonti**.

Frecha también establece una asociación directa entre el proyecto económico y el proyecto educativo de un país, y plantea que las políticas que impulsan una mayor igualdad de la riqueza son precisamente las que priorizan la educación:

Un caso contrario sería el del Gobierno de la Ciudad. Muchos aspectos de la política del macrismo se fundamentan en la convicción ideológica según la cual lo privado es más eficiente, por eso se produjo un abandono del estado y del sistema educativo estatal y se dejó de poner plata ahí, **Frecha**.

García enmarca las deudas de la educación porteña en el contexto general de todo el país:

No creo correcto plantear que la educación en la Ciudad de Buenos Aires tenga mas deudas frente a las necesidades populares de percibirla como motor de equidad y promoción social, que en otras regiones del país. No porque no las tenga, sino porque entiendo que en la actualidad la educación en su conjunto expresa está perdida de la misión esencial de incluir a los ciudadanos con la misma formación más allá de su realidad social, **García**.

Narodowski también entiende que el problema del derecho a la educación excede la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires y debe analizarse como una cuestión argentina:

Falta un proyecto educativo argentino, que a la clase dirigente no le interesa la educación y que hay una congruencia bastante evidente entre el modelo educacional argentino y el tipo de desarrollo que tenemos, **Narodowski**.

En tal contexto descreo de un debate técnico:

No hay debate educativo que pueda ser interesante; salvo que haya un cambio del modelo de desarrollo económico. No hay una clase dirigente que esté pensando en la educación como pasó a fines del siglo XIX, acá hay una inercia cortoplacista. Un país con una renta agropecuaria, para el cual el valor tecnológico agregado ya está puesto, en donde toda la cultura está desarrollada en base a quién está más cerca de la birrome del que firma un decreto, una resolución o un contrato. Por ejemplo, ¿para que querría la Argentina más graduados secundarios? Aún habiendo 50% de deserción, pero ¿para necesita más? Por supuesto que a mí me gustaría que se graduaran todos, pero a la estructura de desarrollo económico argentino, ¿le es necesario tener más graduados? Yo creo que no, **Narodowski**.

Brawer advierte sobre la ausencia en la Ciudad de Buenos Aires, de una política educativa entendida como tal, con fijación de metas integradas y coordinadas entre sí, y lo atribuye en parte a la falta de una ley de educación:

Algunos pueden decir que en la ciudad lo que hay es una política de brindar servicios (económicos, didácticos, de infraestructura, etc.), pero no hay un proyecto educativo actualmente, hay acciones aisladas que no hacen a una política educativa, **Brawer**.

Gentili pone en evidencia la visión tecnocrática del Gobierno de Macri:

Considera que los problemas de las políticas públicas se pueden resolver con soluciones en su administración. El derecho a la educación involucra un problema político que implica pensar en qué modelo educativo se tiene que construir y qué educación queremos para esta ciudad, **Gentili**.

Imen lo enmarca en una cosmovisión neoliberal conservadora:

Se trata de una cosmovisión neoliberal-conservadora que, lejos de pretender asegurar el derecho pleno a la educación, apunta a un modelo de reducción del campo de derechos y ampliación de la perspectiva empresarial como fundamento de la política pública. Un rasgo de ese carácter empresarial de la propuesta pedagógica es la pretensión de ligar la formación al empleo imponiendo nuevos términos que ayudan a crear sentido como "EMPREDIZAJE" (a aprender a formar verdaderos emprendedores para competir y triunfar en un idílico mercado económico), **Imen**.

En esta misma línea, **González Gass** apunta a su intencionalidad:

La política educativa de la Ciudad revela la intencionalidad del neoliberalismo de jerarquizar la educación privada y mercantilizar la educación, **González Gass**.

Más allá del componente que cada uno de los entrevistados enfatiza (la crítica al modelo educativo neoliberal y tecnicista, la necesidad de enmarcar las políticas educativas de la ciudad en una política integral de alcance nacional, y/o de vincular la escuela con el mercado de trabajo y el modelo de desarrollo económico), todos reconocen el derecho a la educación como una cuestión de resolución política. No hay garantía del derecho a la educación, sin Estado. Sin la existencia de una instancia común que asegure la plena realización del derecho para todos, no es posible tal materialización.

¿Qué escuela queremos? ¿Iguales pero diferentes?

En el apartado anterior hemos hecho referencia al proceso de fragmentación que caracteriza al sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Dicho proceso se inscribe dentro de un contexto más amplio de creciente desintegración y heterogeneización social, que supone para los ciudadanos condiciones desiguales de apropiación y uso de los bienes.

En este marco, la fragmentación educativa aumenta la distancia social entre los alumnos, según su pertenencia a un grupo social determinado y configura circuitos institucionales que producen diferentes tipos de experiencias educativas (por ejemplo entre una escuela prestigiosa o de élite y una escuela "para pobres"). La escuela se ofrece "abierta para todos" pero selectiva y desigual en el modo en que incluye a los niños y niñas, en virtud de las desiguales oportunidades de acceso a ciertos recursos, perfiles docentes y tipo y calidad de los conocimientos que distribuye. En el mejor de los casos, la masificación de la educación supone un crecimiento y expansión de la matrícula (más alumnos, más docentes, recursos y establecimientos) que conviven con crecientes procesos de diferenciación interna, de segmentación y de devaluación académica y social de los grados o títulos que la escuela generaliza.

Frente a esta evidencia, aumentan las críticas y los reclamos a la escuela. Queda claro que el acceso a la escuela constituye una condición necesaria pero no suficiente para asegurar el derecho a la educación. Se necesitan escuelas que enseñen conocimientos significativos para todos, más allá del origen social de los alumnos y alumnas. Para ello es imprescindible transformar la escuela.

Algunos entrevistados establecen una relación estrecha entre educación y estructura social, y contrastan la función asociada a la movilidad que tuvo la escuela en contextos de mayor integración y homogeneidad del país, con el papel de contención social que parece resignarse a cumplir hoy.

Así lo explica **Tiramonti**:

La escuela que permitió la conformación de las clases medias en la Argentina y de esta manera cumplió con la expectativa del ascenso lo hizo a través de la titulación legitimada socialmente y de la disponibilidad de puestos de e trabajo. Hoy la situación es muy diferente, porque la escuela está incorporando sectores “excluidos” del trabajo porque el sistema funciona dejando un sector de la población fuera de la red de trabajo. Justamente la compulsión por incorporar a la escuela no solo se genera por el reconocimiento del derecho sino también en el temor que genera en la población la existencia de jóvenes que no tienen el arraigo social que produce la inserción laboral.

Antes la escuela era una herramienta para el ascenso social. Yo soy reflejo del ascenso social, hijo de un albañil y de un ama de casa, fui a una escuela secundaria que me permitió ir a la universidad. Creo que eso hoy no ocurre, los pibes que salen de la escuela no tienen esas herramientas. Está garantizado el acceso gratuito a la universidad, pero rápidamente muchos quedan excluidos, son esos miles que no terminan el CBC. Tienen un papelito sellado que dice que pueden entrar, pero no creo que hoy el ascenso esté garantizado, **Zorzoli**.

García también reconoce el sentido emancipador y la tarea homogeneizadora que tuvo la educación en el momento del surgimiento del sistema educativo argentino:

Integrando a los nuevos sectores sociales a un proyecto común, con la fuerte socialización de valores que generaron una cultura del trabajo y del mérito; en un sistema que se presentaba como promotor de ascenso social.

Hoy, en las nuevas coordenadas la escuela pierde su fuerza igualadora porque son las condiciones iniciales de los sujetos las que determinan en buena medida sus trayectorias educativas.

La escuela puede ser liberadora o producir y reproducir las estigmatizaciones del sistema. La escuela pública igualaba y homogeneizaba en una sociedad mucho menos desigual. Hoy no creo que la escuela pueda achicar la brechas social. En una sociedad

totalmente desigual la escuela pierde el poder igualador, porque el poder igualador es de la política, no de la escuela pública, **López**.

En el mismo sentido, **Pomeraniec** subraya el carácter desigual de la escuela actual:

La Argentina consiguió que los hijos de inmigrantes se integraran gracias a la escuela pública, que ponía a todos los chicos en igualdad de condiciones actual. En ese sentido, la escuela fue más emancipadora que ahora. Hoy, el problema es la notable diferencia de nivel que hay entre una escuela y otra, **Pomeraniec**.

Las desigualdades sociales y las diferencias pasan a ser componentes ineludibles del proceso educativo. Por un lado, el sistema educativo segmenta circuitos diferenciados, que provienen más de las condiciones sociales de los alumnos, que del diseño de la oferta de las instituciones educativas; a la vez que sostiene un currículum universal que propone contenidos iguales para todos. Por el otro, al interior de cada segmento, la población resulta cada vez más homogénea.

Entonces, ¿las escuelas deben tender a ser iguales entre sí? ¿Es preferible que todas las escuelas sean como el Nacional de Buenos Aires? ¿O es necesario garantizar una oferta educativa diversa? Y en tal caso, ¿cómo hacer para no resignar calidad educativa frente a esa diversidad? Los entrevistados proponen diferentes opciones. Algunos se muestran a favor de ofrecer diferentes formatos y orientaciones (artes, oficios, técnicas, bachilleratos, deportes) y plantean que precisamente en la variedad está la calidad. Otros van más allá y proponen que sea la propia institución la que defina su proyecto educativo.

Brawer define el denominador común que debería tener la escuela pública:

Todas las escuelas públicas deberían garantizar los conocimientos y aprendizajes que les permitan a las personas desarrollarse en sus estudios y en sus trabajos. En este sentido deben ser igualadoras, pero eso no quiere decir que sean idénticas. Un caso interesante de diversificación de la oferta en la CABA son las escuelas primarias con intensificación curricular en Artes, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Actividades Científicas y Tecnología. Estas escuelas, que resultan de una innovación de gestiones anteriores, buscan enriquecer las experiencias escolares de los niños y niñas, ofreciéndoles más tiempo, más espacios y diversidad de propuestas didácticas para vincularse con diferentes campos del saber. Y no casualmente han sido altamente elegidas por las familias, **Brawer**.

López proyecta una escuela pública que conjugue igualdad con diversidad:

Donde todos tengamos igual derecho a ser diferentes, todos somos iguales porque todos somos diferentes, **López**.



Frecha agrega:

Puede haber una oferta diversa, que no todo tiene que ser del mismo tipo de calidad y que debería haber distintas opciones para distinta gente, **Frecha**.

Zorzoli refuerza la idea de la libertad de elección de los alumnos:

El objetivo de la escuela es justamente formar ciudadanos críticos, que puedan elegir y seguir el recorrido que ellos quieran, sea en el mundo del trabajo o en el mundo de los estudios, **Zorzoli**.

Sobre la función de la escuela, **Gentili** plantea:

La escuela publica tiene que poder administrar las desigualdades, ofreciendo una escuela heterogénea y garantizando un piso común de conocimiento para todos. Democratizar la escuela es ofrecer un sistema educativo público y abierto, que asegure que todos vayan a la escuela pública, salvo que tengan opciones particulares (religiosas o ideológicas), **Gentili**.

Narodowski, se pregunta *cómo hacer para que haya diversidad y recuperar un poco la igualdad de oportunidades*. Se expresa a favor de una escuela pública más heterogénea y defiende un concepto de justicia educacional que contemple más que el acceso a la educación:

Debería incluir qué es lo que van a aprender en la escuela y estaría bueno que aprendan cosas que tengan que ver con sus idearios, con su forma de ver el mundo y no que el estado les imponga un currículum homogéneo, que la escuela pública empiece a aparecer como una escuela más diversa, más heterogénea, más flexible, que haya distintos tipos de escuela pública que se puedan elegir. Para ello, propone transformar la escuela en una unidad de decisión, que las escuelas generen sus propios proyectos, su propia innovación y tengan una actitud reflexiva respecto de lo que hacen. Por ejemplo, deberían tener un margen para poder elegir a sus propios docentes. En Argentina -no sólo en la ciudad- las escuelas estatales no eligen a sus propios docentes y las escuelas privadas sí. No es muy difícil de hacer, no implica vulnerar la estabilidad, yo estoy a favor de la estabilidad de por vida del docente, se puede modificar por ejemplo, haciendo que tenga el cargo titular no en tal escuela, sino en la ciudad, **Narodowski**.

En relación con el modelo educativo que propone la creciente autonomía por parte de las escuelas, entendemos que es necesario evitar que las instituciones queden libradas a su propia capacidad y a los recursos disponibles, porque aquellas con menores recursos, tendrán escasos márgenes de libertad para asegurar su funcionamiento, y se corre el riesgo de fragmentar aún más el sistema educativo entre escuelas con recursos y escuelas pobres.

Inclusión y calidad. Repensando los alcances del derecho a la educación

Por lo visto hasta aquí, si bien no puede establecerse una relación de causalidad entre el promedio de años de escolarización alcanzado por la población adulta y su nivel de ingreso actual, los años de estudio de dicha población condicionan las oportunidades de acceso al mercado de trabajo y por ende, las posibilidades de movilidad social ascendente que permiten superar las situaciones de pobreza y una adecuada inserción social.

También es indudable la incidencia de las credenciales otorgadas por instituciones educativas prestigiosas de favorecer el acceso de sus egresados a determinados puestos de trabajo, en detrimento de aquellas procedentes de instituciones de baja calidad y de escaso reconocimiento social. Por ello, es imprescindible asegurar condiciones efectivas para asegurar la ampliación del derecho a la educación de todos. La totalidad de los entrevistados coincidió en que la escuela debe conjugar inclusión con calidad.

No alcanza con que los chicos accedan a la escuela, si esta no les proporciona aquellos saberes, habilidades y conocimientos que necesitara en su inserción laboral y en el dialogo social, político y cultural, y que el desafío central de cualquier gobierno es transformar a la escuela moderna para que esta desarrolle en los alumnos las habilidades que se requieren en el mundo contemporáneo y hacerlo para todos los alumnos sea cual sea su origen social. Hoy como ayer la escuela debe cumplir una función emancipadora al poner a disposición de todos los recursos culturales que la sociedad distribuye muy inequitativamente, para esto debe cambiar porque cambio la cultura y los recursos que se requieren hoy no son los mismos que los de la primera mitad del siglo XX, **Tiramonti**

No hay inclusión sin calidad, no alcanza con que los chicos estén en la escuela. El problema de la inclusión y la calidad, en el caso de la escuela secundario, requiere una reformulación de todo el modelo. Creo que este modelo de pibes sentados en un aula recibiendo -como yo lo llamo- once visitantes médicos que vienen con el portafolio, entran, salen, se van, no funciona. Sabes qué bueno sería que los once profesores apunten al mismo lugar en vez de a todos lugares diferentes, **Zorzoli**.

Brawer también reconoce que no hay calidad si no hay inclusión, como no hay inclusión sin calidad, pero se diferencia en el uso del término calidad:

Aparece muy referido a la efectividad o a los controles de calidad de las mercancías. Considera que el gran desafío pendiente es mejorar la enseñanza y los aprendizajes y que la comunidad tiene que trabajar en este objetivo en forma conjunta con la escuela, **Brawer**.

Imen contrapone el concepto de calidad de un proyecto educativo elitista al de uno de inspiración igualitario:

La calidad educativa tiene como aspecto sustantivo la universalización del derecho a la educación. Es un modo de afirmar o preguntarse qué entendemos por una buena educación. Para la visión elitista y tecnocrática, la calidad educativa se organiza en torno a un sistema educativo (y unas prácticas pedagógicas) selectivas y excluyentes, estructuradas alrededor de la medición de exámenes estandarizados. Por el contrario, un paradigma educativo de inspiración emancipadora, igualitaria, democrático-participativa y protagónica, omnilateral, crítica, diversa, transformadora, propone formar para la soberanía cognitiva (aprender a pensar con cabeza propia), a desarrollar todos los aspectos de la personalidad (cognitivo, afectivo-expresivo, del hacer, del decir y del convivir); a formarse para el trabajo liberador; a formar ciudadanos-gobernantes; a recuperar el acervo cultural propio activando una educación endógena, contextualizada, socialmente pertinente, que contribuya a la ampliación y profundización de la democracia, del espacio público, de la ciudadanía. En este modelo la tensión calidad/inclusión es inaceptable, pues no puede haber modelo de calidad que al mismo tiempo sea excluyente, **Imen**.

Narodowski hace hincapié en la necesidad de diversificar la oferta educativa pero sin resignar calidad:

Una escuela pública de Lugano tiene que ser diferente a una escuela pública de Barrio Norte, porque los chicos son diferentes. Que sea diferente no quiere decir que sea mejor, peor o más discriminadora, quiere decir que sea diferente, que tenga una oferta común respecto de la otra escuela (cosa que hoy no ocurre) pero que también tenga una modalidad, uno estilo, una estética diferente, **Narodowski**.

Se trata de entender que el proceso de enseñanza aprendizaje implica una condición de relación entre docentes y alumnos, que supone la disposición de un conjunto de recursos que tienen que ser garantizados. Como ya hemos señalado, la escolarización por sí sola no alcanza y la inclusión escolar debe ser entendida en su carácter dinámico. El elemento democratizador que tuvo la expansión del sistema educativo y que implicó la incorporación de nuevos grupos sociales a la escuela, hoy exige ser revisado. Necesitamos replantearnos si tal como se presenta la oferta escolar, la escuela puede garantizar aprendizajes igualitarios para todos los alumnos. En la medida en que los establecimientos educativos con menos recursos disponibles vean afectado el tipo y la calidad de los aprendizajes que promueven, el sistema educativo confirmará la correspondencia entre pobreza social y pobreza educativa.

REFLEXIONES FINALES

En el presente documento hemos puesto de manifiesto los aportes realizados por un conjunto de especialistas sobre educación, a partir de una consulta impulsada por el LPP sobre la ampliación del derecho a la educación en la Ciudad de Buenos Aires.

En función de dichos aportes hemos destacado los principales ejes problemáticos que en la actualidad plantea la política educativa porteña. Señalamos que el elemento democratizador que conllevó la inclusión escolar de nuevos grupos sociales al sistema educativo hoy exige ser revisado, porque en la actualidad la escuela no satisface las demandas educativas de toda la población.

El ejercicio efectivo del derecho a la educación supone ir más allá de garantizar el acceso de todos los niños y niñas a la escuela. Requiere disponer de un conjunto de recursos fundamentales que aseguren la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje: calidad educativa, recursos suficientes, infraestructura adecuada, inversión presupuestaria, revalorización del ejercicio del docente y mejoras en su formación y condiciones de trabajo, entre otros.

Pero fundamentalmente requiere de un compromiso político, tanto de parte de las actuales autoridades del Gobierno de la Ciudad, como del Gobierno Nacional, que integre la educación como parte de un proyecto de país y reconozca el carácter prioritario de la educación pública como un bien de todos y no exclusivo de aquellos grupos o sectores sociales que no pueden acceder al sistema privado. En la medida en que la educación deja de ser un asunto público, reconocido como un valor y reclamado por todos los sectores sociales, y pasa a ser el interés particular de un sector o grupo social, disminuye su posibilidad de representar un interés más general.

La lucha por el derecho a la educación requiere hallar el modo de generalizar y construir la aspiración ciudadana por una educación pública de calidad, democrática e igualitaria. Es necesario generar incentivos para revalorizarla y constituirla en una opción para todos. Para ello, buena parte de su estructura, formatos, dispositivos y recursos exigen un profundo cuestionamiento. La principal responsabilidad de cambiar un modelo educativo que se presume caduco es del Estado. No hay garantía del derecho a la educación, sin Estado. Sin la existencia de una instancia común que asegure la plena realización del derecho para todos, no es posible tal materialización.

No basta con administrar mejor (aunque por supuesto esto es condición necesaria para contribuir a mejorar su eficacia): se impone la tarea de construir un sistema educativo más justo que distribuya aprendizajes valiosos para todos y atienda a los modos complejos de exclusión que ha ido imponiendo. Si la educación pública ve afectado su funcionamiento de modo tal que deja de ser una opción para aquellos que pueden pagar por una escuela privada, entonces la posibilidad de compartir experiencias de aprendizaje comunes se desdibuja y éstas aparecen cada vez más fragmentadas. Por ello, la calidad de la educación que reciben los alumnos debe ser objeto de un amplio debate.

Necesitamos establecer acuerdos y compromisos básicos para precisar cuál será el objeto de nuestra evaluación, qué metodología utilizaremos, con qué periodicidad la aplicaremos, qué actores participarán del proceso, cómo analizaremos sus resultados. No cabe duda que la evaluación debe ser un componente fundamental de toda política pública democrática y que

puede constituir un valioso aporte para comprender el funcionamiento del sistema educativo y ampliar el derecho a la educación, promoviendo una mejor calidad del trabajo pedagógico.

En el actual contexto de creciente desintegración y heterogeneización social, se necesitan escuelas que enseñen conocimientos valiosos más allá del origen social de los alumnos. Ese es el papel emancipador que hoy puede jugar la escuela y la garantía que ofrece para reconstituir la condición ciudadana a los sujetos. Los responsables gubernamentales de la educación tienen la obligación de considerar este diagnóstico y de implementar los cambios que hagan frente a este desafío. En este punto, parece haber acuerdo al menos, entre todos los entrevistados:

La escuela pública es un mundo en el que entran todos los mundos. Yo creo que la escuela pública es el lugar protagonista de libertad y ampliación de ciudadanía. Las diferencias son riquezas, creo que es más rica una escuela diversa, con diferencias de credos, de posiciones políticas que una escuela homogénea, **López**.

El sentido de lo público tiene que ver con aspirar a un horizonte de igualdad de derechos y aunque no sea de resolución exclusivo de la escuela, una escuela progresista que mire hacia el futuro, que dé lugar a lo nuevo, que rompa con estructuras tan arcaicas, genera mejores condiciones para que ese cambio social exista y poder compartir trayectorias, **Regal**.

El saber tiene de por sí una potencialidad emancipadora en la medida que habilite la superación de las limitaciones individuales o de clase o geográficas para interactuar con el mundo contemporáneo. Tendemos a entender a lo público como a lo estatal y gratuito. Es una acepción algo mezquina de lo público que debería ser pensado como un espacio de realización del derecho de todos a una educación de relevancia. Por supuesto a este derecho podemos asociarle la construcción de los lazos de solidaridad con los otros iguales en sus derechos y obligaciones y en nuestro caso, por sobre todo, en el reconocimiento y respeto de las reglas que nos permitan una convivencia con arreglo a los principios de justicia, **Tiramonti**.

Me parece que el objetivo de la escuela es formar ciudadanos críticos, que puedan seguir el recorrido que ellos quieran, sea en el mundo del trabajo o en el mundo de los estudios. Hay un discurso que termina vinculando estrechamente la escuela pública a la inclusión, objetivo que no cumple además. El hecho de que el 50% no esté en la escuela, muestra que lo que hacen allí no les interesa, que la escuela no tiene nada que ver con las motivaciones que ellos tienen y también esto se relaciona con un mundo externo muy cruel. Por eso creo que hay que ir a preguntarles a los pibes qué escuela secundaria quisieran, qué les parece que habría que aprender allí, **Zorzoli**.

Todos debemos tener el mismo derecho a acceder de la misma forma e intensidad al espacio público. La constitución de un espacio común y colectivo, que al mismo tiempo sea el lugar de realización de la libertad requiere de una gran responsabilidad social. Requiere reconocer al otro diferente como sujeto de derecho, es decir vivir en una

comunidad claramente pluralista. Será entonces, los valores de diversidad y alteridad que deben ser socializados en el ámbito educativo como elementos constitutivos de una sociedad democrática y plural, **García**.

En la Argentina la escuela pública sigue teniendo mucha fuerza simbólica porque Argentina era un país de clases medias, entonces esta compatibilidad debería poder generarse si hubiera una voluntad política, **Pomeraniec**.

Hoy creemos necesario reeditar el pacto educativo con la sociedad como condición para que la escuela pueda efectivamente cumplir con su función de transmisión, desde la promesa de un futuro mejor. Lograr más y mejores aprendizajes para todos sólo es posible cuando la sociedad, en su conjunto, se compromete y cada uno desde su lugar asume su responsabilidad. Las responsabilidades son distintas pero todos tenemos un compromiso que asumir. Porque sabemos que la escuela sola no puede, la formación de las jóvenes generaciones es corresponsabilidad de las escuelas, las familias y, más allá de ellas, de la comunidad en su conjunto. No sólo la ciudad, sino toda la Argentina necesita un acuerdo educativo fuerte por el cual todos vamos a tener que ceder algo, porque los parches se están haciendo muy dificultosos. Para transformar la escuela cada uno tiene que poner algo, **Brawer**.

El sistema educativo está tan destruido y no hay parche que lo sostenga, si a mí me regalaban hoy el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires lo primero que tengo que hacer es parar, llamar a todos y preguntar ¿qué es lo que hacemos, qué es lo que queremos? Yo quiero un sistema educativo que vuelva a dar respuesta a los distintos sectores sociales, que les permita a todos los chicos que salen de la escuela ir a la universidad y que los egresados tuvieran un nivel al menos parecido y no es así, **Frecha**.

Lo que hace la democracia es compatibilizar las exigencias particulares y los intereses comunes. Nosotros en Argentina manejamos un concepto de justicia educacional muy centrado en que los chicos vayan a la escuela. Pero también el concepto de justicia educacional debería incluir qué es lo que van a aprender en la escuela, y estaría bueno que aprendan cosas que tengan que ver con sus idearios, con su forma de ver el mundo y no que el estado les imponga un currículum homogéneo. El punto es cómo hacer para que la clase media vuelva a la escuela pública. La idea es que la escuela pública empiece a aparecer como una escuela más diversa, más heterogénea, más flexible, que haya distintos tipos de escuela pública que se puedan elegir, que haya distintos proyectos, que haya distintos criterios de innovación; pero esto es imposible si no hay un proyecto general con cuatro o cinco consensos básicos. Acá el único consenso básico del estado educador es que la escuela pública es para pobres. Lamentablemente, porque yo pienso que la escuela pública debería ser para todos, no solo para los pobres, **Narodowski**.

La escuela pública tiene que poder administrar las desigualdades, ofreciendo una escuela heterogénea y garantizando un piso común de conocimiento para todos. Democratizar la escuela es ofrecer un sistema educativo público y abierto, que asegure que todos vayan a la escuela pública, salvo que tengan opciones particulares (religiosas o ideológicas). Algunos van a pedir que la comida sea buena porque en su casa no comen bien y otros van a reclamar más deportes, o más horas de arte. El problema de la escuela pública no es que haya conflictos, siempre va a ver tensiones en relación con las desigualdades, eso es lo bueno que tiene la escuela pública, que puede administrar esas desigualdades, porque propone el acceso de todos a un piso común de conocimientos socialmente significativos, **Gentili**.

Si entendemos que la educación pública es un lugar de disputa, existen prácticas y aspectos que impulsan una pedagogía emancipadora. Estas prácticas ensanchan el contenido y la forma de lo público, de la democracia y van guiando hacia prácticas emancipadoras. La pedagogía radicalmente democrática o emancipadora no existe como proyecto acabado. Más bien hay elementos, fragmentos, preguntas y posibilidades de (re)construir ese proyecto pedagógico, que necesariamente debe integrarse a un proyecto político más amplio y general. No hay educación emancipadora sin una sociedad y un Estado que alienten la emancipación social, la democracia en todos los planos de la vida humana aunque sí hay – y debe haber – esfuerzos en el campo pedagógico de modo paralelo, simultáneo y específico para que los cambios se produzcan del modo más acompasado posible. Pero también, resulta imperioso involucrar a las instituciones y organizaciones territoriales para avanzar en la idea de escuela como centro del quehacer comunitario, y comunidad como centro del quehacer educativo, **Imen**.

Somos conscientes de cierto agotamiento de la escuela pública y privada y de que con esta estructura escolar tal como está pensada necesitamos hacer otra cosa. A mí me gustaría que además de permanecer en la escuela por obligación, lo cual me parece bien, ese permanecer tenga algún sentido. Debería haber una intencionalidad de generar seres con pensamiento propio, **Colombo**.

La educación es emancipadora pero tenemos que empezar por establecer una ley de educación para poder establecer otras cosas. Hoy el sistema educativo está colapsado. Vamos a tardar años en llegar medianamente a resolverlo. Reorganizar el sistema educativo va a ser complicado. Hay que hacer una reforma curricular, buscar un sistema de calidad que sea exactamente el mismo para todos, revisar los salarios docentes y elevando la profesión, **González Gass**.