



CONSECUENCIAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA "DEFINIDA" POR LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN

Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos

"... Queremos dos principios, y no uno solo: igualdad y diferencia. (...)
El derecho a ser iguales, cuando la diferencia nos inferioriza; el
derecho a ser diferentes, cuando la igualdad nos descaracteriza. ..."

Boaventura de Souza Santos

Informes y estudios sobre la situación educativa N° 2

El presente trabajo estuvo a cargo de Silvia Andrea Vázquez y Stella Maldonado. Contó con la colaboración de los investigadores del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Secretaría de Educación de CTERA, María Dolores Abal Medina en la recopilación, sistematización y organización de los datos, María José Vázquez, Juan Balduzzi y Deolidia Martínez en la lectura crítica de los mismos.

Está elaborado sobre la base de los datos recogidos durante los primeros meses del año 2004 por los equipos de investigación de los sindicatos de CTERA. Aunque con desarrollos dispares, posibilidades diferentes, valiéndose de relevamientos propios o de otras fuentes, nuestros sindicatos provinciales están construyendo colectivamente un banco de datos que posibilita la elaboración autónoma de datos acerca de la realidad educativa. Esta construcción de conocimientos propia nos afirma en la convicción de que aprender a analizar la realidad desde los trabajadores es un buen punto de partida para proponer alternativas a las políticas del modelo.

La llamada “transformación educativa” es implantada en nuestro país siguiendo las “orientaciones de política” impuestas por el Banco Mundial a los países de la región que aceptaron la extorsión de la deuda externa. Los “tecnopols” (técnicos asociados a las políticas) de la globalización (internacionales y locales) consideraron estratégico romper con la tradición universalista y homogeneizante de los sistemas educativos rioplatenses. Obviamente - y más allá de argumentos demagógicos- no lo hicieron desde el reconocimiento y respeto de la diversidad. En realidad se trataba de acompañar desde la estructura organizativa del sistema el proceso de dualización social que se le imponía a países que, como el nuestro, sustentaron la reproducción de las llamadas clases medias en una educación masiva, formadora de ciudadanía integrada y calificada en los marcos del capitalismo.

Bajo el paradigma de la “competencia como principio de organización social”¹ y con el discurso de la libertad y la autonomía, se mitificó el valor de lo desigual, producto no sólo de la condición social, sino de la localización geográfica, la pertenencia étnica, las capacidades diferentes, etc. En tal sentido el Grupo Sophia - uno de los equipos técnicos que elaboraron en los 90 propuestas educativas al servicio del poder económico en nuestro país- fundamentaba los beneficios de la “descentralización”²:

“Esta libertad de las escuelas posibilita la existencia de procesos educativos diferenciados, ofertas educativas distintas, que contribuyen a ampliar la cantidad de opciones de los consumidores de la educación (padres y alumnos). Los ciudadanos tienen mayor libertad de opciones educativas para sus hijos.”³

Desde CTERA hemos afirmado insistentemente que las reformas educativas neoliberales en nuestro país tuvieron dos instrumentos claves que fueron la Ley de Transferencia y la Ley Federal de Educación. Amparados en esas normas, dos procesos, la transferencia y la reforma de la estructura impactaron fuertemente un sistema centralizado, burocratizado y homogeneizante. Pero dicho impacto no fue democratizador, sino por el contrario cristalizó y profundizó desigualdades y segmentaciones ya existentes.

Respecto de la descentralización neoliberal decíamos en un trabajo anterior:

“... La experiencia de los procesos de descentralización en América Latina confirman que se han profundizado la injusta segmentación municipios o provincias, en la medida en que este ha provocado la fragmentación de las acciones y la disminución de su efectividad.

La complejidad de los problemas sociales de ciertas zonas exceden totalmente la dimensión territorial municipal y en varias oportunidades hasta la provincial. Por eso la multiplicidad de tareas necesarias para dar mínimas respuestas, sólo pueden ser

¹ Hayek, F.; Camino de servidumbre, Alianza editorial; 1990.

² Ya hemos discutido en otros trabajos que la llamada - por las reformas neoliberales - descentralización no fue en realidad ningún proceso de democratización del poder, sino un instrumento de ajuste financiero que implicó una transferencia de responsabilidades sin fondos y simultáneamente la re-centralización del control. Ver Descentralización y Municipalización. El debate del espacio público en la escuela; SNES-CTERA; Bs. As. Marzo 2003.

³ “Hacia una escuela con mayor autonomía” Camila Cámpora y otros; Grupo Sophia- Fundación Banco de Boston; 1996.

atendidos por la acción concurrente de políticas públicas de nivel local pero articuladas en un política social nacional....”⁴

Por su parte, el reemplazo de la vieja estructura del sistema por la actual y su implementación desarticulada en nombre del respeto al federalismo, fue el vehículo más poderoso para agudizar la fragmentación.

Identificamos como fragmentación al proceso de desintegración de todo colectivo social, que en nombre del principio neoliberal de libertad, hace del individuo no sólo la base de la sociedad sino su única expresión legítima.

A nivel de las instituciones la fragmentación es el proceso que acompaña, desde las políticas, la reducción de las respuestas “universales y comunes” a respuestas adaptadas a las -supuestamente naturales- necesidades individuales.

Este trabajo intenta hacer visible la multiplicidad de sistemas educativos que conviven (o disputan legitimidad) dentro de lo que hoy, casi eufemísticamente, llamamos sistema educativo argentino.⁵

EVIDENCIAS DE LA FRAGMENTACIÓN

A 10 años de la Reforma Educativa y Ley Federal de Educación podemos observar varios lugares y procesos en nuestro sistema educativo que han sido desarticulados, desmembrados, dispersados, desestructurados constituyendo verdaderas evidencias de la fragmentación.

Hemos intentado agrupar estos múltiples quiebres en algunas dimensiones significativas para el análisis del sistema, complementándolas con algunos ejemplos de situaciones provinciales donde se verifican.

1. La existencia de por lo menos tres formas de establecer cuántos años abarca el tramo del sistema considerado educación básica:

- La antigua primaria de siete años: Ciudad de Bs. As., Neuquén, Río Negro y estructuras tradicionales (escuelas Normales) en el interior de una provincia como Stgo. Del Estero
- Una EGB de nueve: Prov. de Bs. As., Catamarca, Corrientes, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Salta, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe, T. del Fuego y Tucumán.
- Una primaria o EGB de seis: Córdoba primaria, Entre Ríos EGB.

⁴ CTERA. Documento de conclusiones, en Mango y Vázquez (comp.) Descentralización y Municipalización. El debate del espacio público en la escuela; SNES-CTERA; Bs. As. Marzo 2003.

⁵ En los próximos informes estaremos analizando, dentro de los “fragmentos del sistema”, los datos de matrícula, deserción, repitencia, los que, cruzados con indicadores de condiciones de vida o clases sociales, nos permitirá confirmar o no el carácter reforzador de la desigualdad social que tienen determinados “circuitos educativos”. Si bien al respecto existe un discurso elaborado, creemos que es necesario poder decir: en esta región, tales grupos sociales, frente a tales terminalidades, preanuncian tales destinos sociales.

¿Qué tiene en común de “básico” niveles educativos con TRES AÑOS de diferencia entre ellos? Ocurre en seis lo mismo que en nueve años? ¿Los bonaerenses necesitan tres años más que los entrerrianos o que los cordobeses para alcanzar la educación básica? Las razones -y consecuentemente la actual discusión - sobre los “modelos” de instalación de la EGB no estuvieron circunscriptas a cuestiones técnico pedagógicas, sino - y las tres provincias mencionadas anteriormente son un claro ejemplo de ello -, las estrategias dependieron de las circunstancias económicas y electorales por las que atravesaron los gobiernos de turno.

Esta diferencia en la “duración” de la educación básica prefigura diferentes concepciones sobre la misma; ya que hoy no existen acuerdos curriculares para que lo básico a ser aprendido y enseñado pueda ocurrir en diferente cantidad de años.

En definitiva ¿qué quiere decir educación básica para el modelo que deviene de LFE?

2. La entrega de certificaciones reconoce terminalidad a tramos diferentes del sistema educativo

- La casi totalidad de las jurisdicciones no emiten la certificación de sala de 5 “obligatoria” para ingresar a EGB
- Certificación de educación básica con diferencia de cantidad de años de escolarización, ejemplos:
 - Seis años: Entre Ríos y Córdoba.
 - Siete años: Río Negro, Neuquén y Ciudad de Bs. As.
 - Nueve años: Buenos Aires y Santa Fe.

En el caso del nivel inicial nos preguntamos: ¿Por qué las jurisdicciones no otorgan certificaciones que acrediten el paso de alumnos por la sala de 5 años, siendo la misma “obligatoria” para ingresar a EGB? Por su parte, en el último ciclo de la EGB se concentra la dispersión de certificaciones, produciéndose distintas respuestas jurisdiccionales que reflejan la incapacidad de las gestiones educativas para garantizar la terminalidad -común o articulada a nivel nacional- de los tramos del sistema considerados básicos u obligatorios.

La falta de un piso de años común para la entrega de certificación se vincula con la indefinición respecto de la educación básica. Esta dispersión de certificaciones agrega más dudas a la forma de definir, identificar la terminalidad y por tanto certificar la educación básica. Simultáneamente distorsiona (¿oculta intencionalmente?) la falta de condiciones para garantizar la obligatoriedad.

Un ejemplo de “desregulación” del sistema educativo provincial lo constituye Santiago del Estero, donde la EGB 1 y 2 de seis años, está implementada en algunas - pocas- escuelas, ya que no incluyen las escuelas de personal único o grado nucleado (las que representan el 80% de las primarias que están dispersas por todo el territorio provincial). En definitiva, en la misma jurisdicción, se entregan certificaciones distintas, un certificado que acredita EGB 1 y 2 o bien 7º grado, según la escuela en la que el alumno haya cursado.

3. Múltiples fragmentaciones del tramo que representa la educación de adolescentes y jóvenes

Algunos ejemplos:

- Escuela secundaria 5 años (y 6 de industrial): Ciudad de Buenos Aires, Río Negro, Neuquén
- EGB3 (3 años) y Polimodal(3 años): Formosa, La Pampa y La Rioja
- EGB3 (2 años) y Polimodal (3 o 4 años) Mendoza
- Ciclo unificado (3 años) y ciclo de especialización (3 años): Córdoba
- Escuela intermedia (3 años) y polimodal (3 o 4 años): Entre Ríos

Así como se evidencia la imposibilidad de definir en el modelo educativo en marcha lo que se entiende por educación básica, se hace también imposible pensar en términos de una respuesta pedagógica común, qué se entiende por una escuela secundaria pública para todos los adolescentes y jóvenes.

4. La localización edilicia de los distintos niveles del sistema (combinándose nuevas y viejas estructuras) sobreimprime nuevas fracturas a las fragmentaciones anteriores

- Escuela primaria
- Escuela secundaria
- Edificio escolar (ex primaria) con EGB de 9 años
- Edificio escolar (ex primaria) con 1° y 2° ciclo de EGB
- Edificio escolar (ex primaria) con EGB 1 y 2 y el 7mo.
- Edificio escolar (ex secundaria) con EGB 3 y polimodal
- Edificio escolar (ex secundaria) con 8° y 9° de EGB 3 y polimodal
- Edificio escolar (ex secundaria) con Ciclo Unificado de secundaria o escuela intermedia
- Cruce de estas fracturas con localización de tramos de escuelas públicas en colegios particulares con pago por parte del Estado de la cuota de los chicos de la pública que asisten. Por ejemplo en La Pampa

¿Cómo “qué” se reconoce un establecimiento educativo? Donde hasta hoy reconocíamos una escuela primaria o secundaria, tenemos establecimientos cuya identidad es, por lo menos, confusa. ¿Cuántas “escuelas” viven dentro de un mismo edificio? ¿Cuántos edificios albergan una misma escuela?

Dos ejemplos provinciales ilustran la ausencia de identidades institucionales.

En la provincia de San Juan, por ejemplo, hay distintos tipos de escuelas:

- las EGB 1 y 2 que comparten el funcionamiento con Bloques de EGB 3, y hay bloques de EGB 3 que funcionan en contra turno en forma autónoma (estos bloques dependen administrativa y pedagógicamente del coordinador designado sin concurso, no tienen preceptores ni personal administrativo).
- El otro tipo de escuela es el antiguo Nivel Medio compuesto ahora por EGB 3 y Polimodal (una institución educativa con seis “años”).
- Un tercer tipo: en zonas alejadas existe la EGB 3 Rural Aislada. Los alumnos están a cargo de un maestro tutor y la enseñanza depende del docente itinerante (que tienen muchas escuelas a su cargo y por momentos carece de los recursos económicos necesarios para su traslado)

En la provincia de Entre Ríos hay varias modalidades de instalación institucional de la EGB 3:

- En los edificios de las escuelas primarias como un nivel independiente, con autoridades específicas. Esta forma se llamó "Escuela Intermedia"
- Articulado primaria y secundaria: esta modalidad se llevó a cabo mayoritariamente en instituciones de Gestión Privada que tienen todo el recorrido del sistema en una misma institución y muchas veces un mismo edificio.
- Escuela intermedia: este es el nombre del nivel o tercer ciclo. Se crearon las escuelas Intermedia en el ámbito rural o suburbano. La localización edilicia es en escuelas primarias, pero funcionan como unidad institucional.

En un análisis posterior habría que considerar la incidencia de la localización en un mismo edificio de distintos niveles del sistema en la complejización de la organización escolar que incluye muchas otras dimensiones no consideradas en esta lectura.

Asimismo cómo incide la distribución territorial de edificios en la posibilidad (o imposibilidad) de permanecer dentro del sistema de aquellos alumnos que tienen dificultades en el traslado.

5. En muchas provincias se implementaron de manera disociada las transformaciones curriculares previstas por la LFE y las modificaciones de la "nueva estructura de niveles", agregando fracturas curriculares a las fragmentaciones antes enunciadas.

- o Los 6tos y 7mos. Grados de la "vieja estructura" sin definición curricular: Río Negro, Ciudad Bs. As
- o La EGB3 de las escuelas rurales donde se cerró el proyecto 7 por lo que los "equipos itinerantes" de profesores a cargo del mismo continuaron total o parcialmente o desaparecieron según los presupuestos jurisdiccionales.
- o El curriculum de EGB3 en las escuelas intermedias o en ciclos unificados de secundaria: Córdoba y Entre Ríos

Si a las dificultades para definir "cuantitativamente" educación básica que emergen de la estructura del sistema, le agregamos el desorden curricular, hay un concepto muy usado por el discurso de la reforma que se torna definitivamente imposible de definir: **la unidad pedagógica.**

6. Fragmentación de las dependencias

Algunos ejemplos:

- o Dirección de primaria: Ciudad de Bs. As., Stgo del Estero, Santa Fe.
- o Dirección de educación inicial y primaria: Córdoba
- o Dirección de educación inicial y EGB 1 y 2: Chubut
- o Dirección de educación inicial y EGB: La Pampa
- o Dirección de educación básica o de EGB: Buenos Aires, Formosa, Mendoza
- o Dirección de EGB1 y 2: Entre Ríos, Tucumán

- Dirección de media: Neuquén, Santa Fe
- Dirección de media y técnica: Ciudad de Bs. As.
- Dirección de media, especial y superior: Córdoba
- Dirección de polimodal y TTP: Buenos Aires
- Dirección de EGB3 y polimodal: San Juan, Entre Ríos y Mendoza

Esta diversificación de los modos de inscribir y supervisar pedagógicamente los variados y nuevos tramos en que quedaron divididos los niveles educativos en las provincias, desde los modos de nombrar los niveles, es una evidencia más de la ausencia de unidad pedagógica

A MODO DE PRIMERAS CONCLUSIONES

Si bien esta descripción enfoca algunos aspectos “meramente administrativos” del sistema, confeccionarla no ha sido sencillo e indagar acerca de ella puso en evidencia la existencia de zonas de incertidumbre normativa. Esta ambigüedad genera no sólo desinformación, sino dificulta el tránsito por el sistema de docentes y alumnos que se cambian de jurisdicción o hasta de establecimiento educativo.

Podemos afirmar que la consecuencia más destructiva que se advierte en el proceso de imposición de la llamada “nueva estructura” es el impacto de **fragmentación** del sistema.

Desde las gestiones educativas que impulsaron y hegemonizaron la gestión de la implementación de la LFE - el gobierno mememista y sus aliados provinciales- se advertía y se daban garantías de que tal fragmentación nunca tendría lugar en nuestro sistema, ya que la implementación de la estructura estaba signada por el mandato de:

“... En primer lugar, para preservar la Unidad Nacional. La Argentina es una Nación, los argentinos tenemos similares necesidades, intereses, representaciones y, sobre todo, un destino compartido. La Unidad Nacional resulta fundamental si se desean **prevenir procesos desintegradores** como los que se viven en otras latitudes...”⁶ (las negritas son propias)

Sin embargo, vemos hoy que donde teníamos un sistema centralizado, rígido y homogeneizante no tenemos otro flexible, múltiplemente articulado y democratizado, sino fragmentos del anterior sistema cada uno de los cuales igualmente rígidos y centralizados. Eso sí, diversificado, con poco de “común” y fuertemente desarticulado.

A más de diez años de la implementación de la LFE, el resultado de las políticas educativas que han hecho explotar la estructura organizativa del sistema muestran:

- La incapacidad del modelo educativo de “la reforma” de definir una educación básica común nacional
- Niveles crecientes de dificultad para definir cuáles son los niveles del sistema educativo, su unidad pedagógica y sus modos de articulación vertical y horizontal

⁶ Consejo Federal de Educación; Documento A1 “METODOLOGÍA PARA ACORDAR ASPECTOS PRIORITARIOS PARA LA APLICACIÓN DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN”. 1993

- Ausencia de políticas estatales que garanticen en el cumplimiento /efectivización de la obligatoriedad
- Imposibilidad de hablar hoy de un sistema educativo nacional

Las situaciones provinciales en sí evidencian con suficiente contundencia cómo se ha desdibujado la identidad pedagógica de lo que se da en llamar - de muy diferente manera en distintas provincias y aún localidades- **educación básica**.

Simultáneamente las políticas educativas provinciales han generado estrategias muy diferentes para implantar una EGB de 9 años y un polimodal de 3, allí donde había una primaria de 7 y una media de 5 (o 6 años en el caso de la escuela técnica). Estrategias que fragmentaron de múltiples modos el tramo de la educación de los adolescentes, con la consecuente diversificación de certificaciones; en algunos casos, y como novedad de un sistema educativo que históricamente acreditaba al término de cada nivel, surgieron las certificaciones al interior por ejemplo al término de la EGB2.

Estamos trabajando en construir los datos de la relación entre la no terminalidad, una obligatoriedad no garantizada y este tramo problemático del sistema que concentra índices crecientes de deserción. Sabemos que la situación opera material y simbólicamente como reducción de las expectativas y las posibilidades educacionales de las clases sociales pauperizadas, desalentando la demanda de los sectores populares por acceder y concluir los estudios secundarios⁷.

Nos interesa completar esa mirada con la reflexión acerca de la **obligatoriedad**. Las múltiples fragmentaciones que hoy se verifican comprueban que la declamada ampliación de la obligatoriedad se convirtió en una "promesa incumplida" o directamente en el mejor indicador del fracaso de la estructura.

¿Qué advertíamos desde CTERA en aquellos años donde oponerse frontalmente a la Ley Federal de Educación nos situaba en el pequeño círculo de los "nostálgicos" sin consenso?

" ... ¿cuál es el criterio pedagógico que sustenta la extensión de la obligatoriedad? Sin ningún lugar a dudas acordamos con dicha extensión, pero cómo garantizar que además de más tiempo la educación básica implique mayor calidad en el proceso educativo, es decir, más conocimientos con un mayor grado de actualización, contruidos a través de mejores estrategias pedagógicas que implican nuevas prácticas docentes en otras condiciones de trabajo para alumnos y docentes? ¿Cómo hacer para que en los futuros diez años de obligatoriedad escolar no ocurran menos aprendizajes de los que hoy ocurren en siete años y garantizar que no se "fuguen

⁷ En nuestros próximos informes trabajaremos estas vinculaciones, motivados por descripciones como las que nos acercan los compañeros de SUTEDA. "En la provincia de Buenos Aires la implementación fue generalizada. Todas las escuelas tienen implementada la EGB completa ya sea en forma articulada con el tercer ciclo localizado en Media o como EGB pura con el tercer ciclo localizado en la misma escuela. En algunas escuelas rurales la articulación no es real por la distancia entre las escuelas. Hay dificultades en las articulaciones con deserción en el pasaje de EGB 1 y 2 y la EGB 3, se agravan los problemas de transporte para trasladar a los alumnos en el área rural. En este ciclo es donde se registran los porcentajes más altos de abandono anual. Comparando la matrícula inicial y la final en el año 2002 (en el cual se registró la tasa más alta de abandono al inicio del ciclo lectivo) según cifras oficiales fue de 5% (10.000 alumnos) en 7mo., 7,7% (15.000 alumnos) en 8º y 6,33 (11.000 alumnos) en 9º. En ese solo año 36.000 alumnos abandonaron en el transcurso del 3er ciclo sin tener acceso a una primera certificación después de haber concurrido 7 o más años a la escuela."

hacia delante” la adquisición de conocimientos valiosos? ¿Cómo garantizar la permanencia en el sistema de aquellos sujetos que hoy forman parte de los índices de deserción y fracaso escolar? ¿Qué respuesta se planteará el propio sistema para superar estas problemáticas?...”⁸

Si al cabo de diez años:

- no se entrega certificación de la sala de 5 años “obligatoria” porque no se quiere poner en evidencia que no se garantiza la cobertura;
- el piso de 10 años de obligatoriedad tiene nuevos y más complejos obstáculos en la diversificación de las terminalidades, las distintas formas de “articulación” - en realidad desarticulación- y la arbitraria localización en edificios donde el alumno debe completar el último tramo -¿de qué otra manera llamar a la EGB3 cuando en algunos lugares es un ciclo, en otros un nivel y en unos pocos apenas un bloque?-
- En las provincias como Bs. As, la extensión de la obligatoriedad del polimodal nunca dejó de ser un elemento de la oratoria del gobernador Duhalde, y sí se concretó como Ley en jurisdicciones que no aplicaron el cambio de estructura (como Neuquén y Ciudad de Buenos Aires)

En este contexto el discurso de garantizar la obligatoriedad resulta por lo menos una falacia, y en muchos casos una burla.

Hoy cuando desde los discursos y las políticas oficiales el pensamiento único del neoliberalismo parece haber entrado en un cono de sombra, a lo que se agrega la pérdida del consenso social que tenía diez años atrás, tal vez nuestros argumentos y este panorama sobre las consecuencias fragmentadoras de la implementación de la estructura de la LFE puedan ser mejor escuchadas.

“Este año se cumplirán diez ciclos lectivos completos de la aplicación de una reforma educativa impuesta a los docentes y los alumnos, bajo la consigna de la modernización. La descentralización que “provincializó” el sistema y la Ley Federal de Educación constituyeron las dos iniciativas con que el gobierno menemista aplicó verticalmente el recetario que entonces propiciaban los organismos internacionales. Los resultados están a la vista: pronunciado retroceso en términos de calidad si sólo miramos la foto recortada de lo que sucede en cada jurisdicción. Pero si además vemos la panorámica del conjunto del país, nos enfrentamos a un cuadro más grave aún. El de una creciente fragmentación y desigualdad, con alarmantes índices de fracaso escolar en relación directa con los niveles de pobreza. (...)Por eso la discusión de una mejor educación que recupere la mística de la construcción de futuro, adquiere sentido pleno en la decisión de avanzar hacia otro modelo de país, sin exclusión social y con trabajo digno para todos.

Ante esta oportunidad que hoy se nos abre a los argentinos una de las herramientas estratégicas que hay que recuperar es el sistema nacional de educación pública...”⁹

⁸ CTERA, Lectura crítica de la Ley 24.195, Documento del Equipo de Política Educativa de la Escuela “Marina Vilte”, publicado en Revista Movimiento Pedagógico N°2, noviembre 1993.

⁹ Hugo Yasky, Recuperar un proyecto nacional para devolverle sentido a la educación; artículo publicado en el diario Clarín el 20 de febrero de 2004.

Como bien señala Hugo Yasky la fragmentación es apenas la punta del iceberg, la condición de posibilidad de la segmentación, cuando la misma es reproduce o profundiza la desigualdad social estamos hacia un sistema educativo injusto

UNIDAD Y ARTICULACIÓN PARA RECUPERAR UN SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Frente a este panorama CTERA ha venido insistiendo en que “avanzar en la construcción de un sistema educativo nacional con alto grado de calidad, unidad y articulación”¹⁰ es uno de los puntos centrales de la agenda de política educativa pública donde el gobierno debe comprometer no sólo sus palabras sino fundamentalmente sus acciones.

“Frente a las necesarias transformaciones que históricamente se vienen demandando el diseño del sistema educativo, y tras el impacto desestructurador que ha significado la implementación de la actual reforma educativa, proponemos recuperar la necesaria unidad del sistema educativo nacional y darle un carácter común - donde lo común no sea lo impuesto desde arriba sino lo acordado desde la diversidad de la base - y democrático - en el uso del poder para tomar las decisiones - que fortalezca la defensa de la educación como derecho social y como política de Estado...”¹¹

Sabemos que la reunificación no constituye en sí ninguna propuesta transformadora del modelo educativo, pero creemos simultáneamente que es impostergable frenar la desarticulación creciente del sistema, creando la trama necesaria para poder volver a hablar de una educación común y de un sistema nacional. Y por tanto se transforma en una prioridad política.

- En tal sentido exigimos desde CTERA que el gobierno nacional manifieste su voluntad política de comenzar a reparar los daños ocasionados por la reforma neoliberal a través de una norma nacional que, en principio, detenga el proceso de implementación de la LFE.
- En lo atinente a la desarticulación y fragmentación del sistema -sobre lo que se trabaja en este informe- consideramos que en el ámbito del Consejo Técnico-Pedagógico del Consejo Federal de Educación es urgente discutir:
 - Normas de homologación automática de las certificaciones emitidas por las distintas jurisdicciones (que no hagan recaer sobre los docentes y alumnos restricciones a la habilitación o evaluaciones ad-hoc para revalidar títulos)
 - Acuerdos curriculares nacionales que establezcan los contenidos de aquello que se entiende por educación básica.
 - Políticas públicas que concurren a garantizar la obligatoriedad escolar prevista por ley (a nivel nacional y provincial) ya que constituye una responsabilidad indelegable del Estado.

¹⁰ Primer punto de la agenda pública que el Ministerio nacional de Educación y la Junta Ejecutiva de CTERA se comprometen a impulsar, firmada el 18 de febrero de 2004.

¹¹ CTERA, Documento final del II Congreso Educativo Nacional, 25 y 26 de junio 1999.

- Reunificar los distintos fragmentos educativos que atienden a la educación de adolescentes y jóvenes, refundando una escuela secundaria pública para todos con unidad pedagógica.
- Iniciar un proceso de re-estructuración del sistema educativo, potenciando la capacidad articuladora del 7° grado o año (en algunas jurisdicciones es el final de la primaria, en otras es inicio de la intermedia o la media y en la mayoría el inicio del tercer ciclo que es el tramo más conflictivo). Para esto es necesario acordar mucho más que contenidos a ser enseñados y aprendidos, es imprescindible redefinir (desde marcos culturales que contengan los intereses de nuestros adolescentes) qué conocimientos poner a circular en las escuelas, cómo reorganizar el funcionamiento de las instituciones, y qué nuevas formas y condiciones materiales debe tener el trabajo de los docentes para que esto pueda darse.

El presente informe fue elaborado sobre la base de relevamientos propios de los sindicatos de CTERA:

- al 2004: ADF, AGMER, AMSAFE, AMP, ATEN, SUTE, SUTEBA, SUTESE, UDAP, UTE.
- al 2003: UDPM, SUTEF, SUTECO, UTEPA, ADOSAC, UEPC.

También se contó con la colaboración de la U.N. del Comahue y U.N. San Luis

Nombre y extensión de los niveles de los Sistemas Educativos por jurisdicción*

Jurisdicción	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Buenos Aires	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
Cdad. de Bs. As.	Inicial	Primaria						Secundaria						I	Tec
Catamarca	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
Córdoba	Inicial	Primaria						Ciclo Básico Unificado			Ciclo de Especialización				
Corrientes	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
Chaco	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
Chubut	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
Entre Ríos	Inicial	EGB1			I	EGB2			Escuela Intermedia			Polimodal I Tec			
Formosa	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
Jujuy	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
La Pampa	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
La Rioja	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
Mendoza	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal I Tec		
Misiones	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
Neuquen	Inicial	Primaria						Secundaria						I	Tec
Río Negro	Inicial	Primaria						Secundaria						I	Tec
Salta	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
San Juan	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
San Luis	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
Santa Cruz	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
Santa Fe	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
Sgo. del Estero*	Inicial	Primaria						Secundaria						I	Tec
T. del Fuego	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		
Tucumán	Inicial	EGB1			I	EGB2			I	EGB3			Polimodal		

Fuente: Elaboración propia en base a Información de los Sindicatos de Base de la CTERA y de los Ministerios de Educación Provinciales.

*Este cuadro da una visión global de los niveles, pero no refleja el grado de fragmentación y diferencias existentes al interior de cada jurisdicción.