



El “Plan Maestro” y la profundización de la desorganización escolar¹

LINDA KHODR (CAS-IDES) Y DIANA MILSTEIN (FACE-UNCO/CIS-CONICET-IDES)
6 DE JULIO DE 2017

En la nota *Algo más que un “conflicto docente”*² se describe la coyuntura educativa argentina en los comienzos del ciclo lectivo 2017. Allí la autora narra algunos factores y circunstancias que generan malestar –tanto en lxs docentes como en lxs estudiantes y sus familias– y permanecen desde la recuperación del sistema democrático, es decir

1 La elaboración de este artículo surgió y se enriqueció en el ámbito de trabajo colectivo del Grupo de Estudio y Trabajo de Antropología y Educación del Programa de Antropología Social del Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social (PAS-CIS/CONICET-IDES) coordinado por Diana Milstein que inició sus actividades en el año 2005 como parte del CAS-IDES. Para mayor información, ver <http://pas.ides.org.ar/grupo-de-estudio-y-trabajo-sobre-antropologia-y-educacion>.

2 Por Diana Milstein. Recuperado de <http://revistabordes.com.ar/el-malestar-en-la-educacion/>

nos muestra, que son parte de un proceso de larga data que dificultan poder establecer un sistema educativo “de calidad”. Dichos factores aparecen con mayor visibilidad en forma cíclica, cuando el proceso se tensa e impulsa a la comunidad educativa a manifestar su malestar en los principales espacios públicos del país. Marcándose así con nitidez la impotencia de quienes gobiernan la educación para darle al sistema un sustento político-educativo y económico que sea satisfactorio para el conjunto de la sociedad argentina.

En estos momentos y en un clima de discursos políticos deshistorizantes con visiones reducidas a una suerte de presente inmediato que apela al pasado para exculparse y alude a un futuro impreciso, los responsables de la gestión política y administrativa del gobierno nacional están por un lado, planteando a la población que sume sus aportes al ante proyecto del *Plan Maestro*³ como una apertura a la participación democrática y, por el otro, desacreditando a los docentes, uno de los actores principales del proceso educativo escolar. Así, el discurso de participación y apertura democrática queda descalificado desde un inicio al excluir a los docentes a quienes hacen responsables principales de la crisis del sistema educativo que quienes gobiernan el Estado desde hace décadas, no han podido/querido paliar y mucho menos, solucionar. A esta situación ya contradictoria, se agrega que los actores que toman decisiones sobre el diseño e implementación de las políticas educativas de las últimas décadas –en los distintos poderes, niveles y jurisdicciones– aún no han hecho un balance y/o evaluación de lo que éstas políticas producen a diario en las aulas, ya sea por su vigencia plena o por efecto residual de las mismas. Simplemente instalan su discurso en prospectiva sin tomar en cuenta su desempeño y sus responsabilidades políticas y administrativas pasadas y presentes. Por ende es muy probable que se instaure un “nuevo plan educativo” que culmine profundizando la crisis del sistema y el malestar de la comunidad educativa.

Consideramos un punto clave, para comenzar a paliar el malestar y el conflicto educativo que surge por la crisis del gobierno de la educación, realizar una descripción sobre los efectos negativos aún vigentes de la ya caduca Ley Federal de Educación. En forma urgente es necesario focalizar el análisis en aquellas transformaciones realizadas por la

primera reforma educativa que a mediados de los '90 han provocado –y en muchos casos continúan causando– una profunda desorganización de la vida cotidiana en muchas escuelas.

La provincia de Buenos Aires ha sido la primera en aplicar la reforma de los años '90 que extendió en tres años la escolaridad obligatoria, que pasó a ampliar el derecho a educarse desde los 5 a los 14 años de edad. Sin embargo ésta ampliación de derechos en su implementación ha provocado, en numerosas escuelas, efectos sumamente negativos debido a la decisión política de constituir el tercer ciclo de lo que se denominó Educación General Básica (E.G.B.) dentro de los edificios de las anteriores escuelas primarias, agregando así en los mismos edificios dos nuevos cursos (el octavo y noveno año) lo que se denominó por esta razón E.G.B. integrada. Aquellas escuelas primarias que no pudieron “hacer lugar” para las nuevas aulas se denominaron E.G.B. articulada, por funcionar los últimos años en el edificio de un polimodal que, a partir de la reforma, disponían aulas vacantes ya que la ex secundaria pasó a tener una duración de sólo tres años en vez de cinco.

Ante el fracaso evidente de la reforma de los '90, en el año 2006 una nueva reforma estructural fue introducida por la vigente Ley Nacional de Educación N° 26206 que dejó librada a voluntad y decisión de cada una de las provincias que las escuelas primarias tuvieran 6 o 7 “grados” o “años” y amplió la obligatoriedad hasta el nivel secundario completo. En concordancia con lo anterior, en la provincia de Buenos Aires en el año 2007 comienzan las primeras cohortes de estudiantes de Escuela Primaria de 6 años y de Escuela Secundaria Básica (E.S.B.) de 3 años, éstas últimas tienen nuevo currículos e inauguran equipo directivo pero las que “venían” desde una E.G.B. integrada funcionan en los mismos predios que la primaria, por lo que ambas instituciones deben pensar, negociar posibles adaptaciones edilicias que les permitan desarrollar sus tareas educativas cotidianas sin interferirse unas con otras y acorde a los recursos disponibles. En el año 2010, se completa el cambio al ponerse en marcha la Escuela Secundaria Superior Orientada, también de 3 años de duración, que contiene al 4º, 5º y 6º año del nivel secundario. Además en la provincia, el gobierno de la educación procura lograr que las instituciones brinden ambos ciclos que componen el nivel secundario, pasando a denominarse Escuelas de Educación Secundarias (E.E.S.) a aquellas que se constituyen a par-

tir tanto de las Escuelas de Enseñanza Media (ex polimodales) como de las E.S.B. y sus extensiones. Con la sigla E.E.S.A. se denominan a las Escuelas de Educación Secundaria Especializadas en Arte; Escuela de Educación Secundaria Agraria (E.E.S.A.) y E.E.S.T. a las Escuelas de Educación Secundaria Técnica. A todo esto, se suma el hecho que esta provincia recibe un flujo continuo de estudiantes provenientes de distintas provincias, cada una de las cuales ha adoptado distintas modalidades para la educación primaria y secundaria y producido sus propias formas de desorganización. Esto, entre otras consecuencias, acrecienta las dificultades de inserción en la escolaridad.

Esta selva de siglas trae a la superficie y vuelve visible el caos y la desorganización al que hemos sido arrastrados quienes trabajamos y estudiamos en las escuelas argentinas. Ante esta situación, no es aventurado afirmar que las nociones mismas de “sistema educativo”, “estructura escolar”, “organización escolar”, “organigrama escolar”, etc., han perdido sentido para referirse a las realidades de la vida en las escuelas. Así, estos términos persisten en discursos oficiales u oficiosos de algunos pedagogos, técnicos y políticos para encubrir y ocultar realidades, más que para nombrarlas.

Pero no es solo un tema de siglas o formas de nombrar, sino que además se vuelve a requerir una reestructuración del espacio en muchísimas instituciones educativas de distintos niveles sobre la anterior, que ya tenía serios problemas edilicios en cuanto a seguridad, ventilación, dimensiones, servicios, materiales de construcción, en muchos casos, absolutamente contradictorios con los fundamentos básicos de la arquitectura escolar. Quienes impulsaron desde niveles gubernamentales las nuevas medidas, se anticiparon a las posibles deficiencias en su implementación por “falta de recursos”, lo cual invalida la idea misma de un proyecto o plan educativo. Así, las reformas se vieron limitadas porque quienes las diseñaron, definieron e implementaron, no contemplaron la imprescindible previsión de recursos físicos y financieros. Esto indica, entre otros factores, desentendimiento, desarticulación, fragmentación, impericia, en varios niveles gubernamentales del Estado.

Entonces, es preciso alargar la mirada crítica sobre este largo proceso de *fraccionamiento del espacio escolar* y sobre sus consecuencias en la vida cotidiana de las escuelas. Desde el planeamiento central, la dirección de “infraestructura” suele pensar la cuestión en base

a reasignar metros cuadrados que permitan levantar un aula aquí y otra allá, colocar otro sanitario, etc. Se enfoca el problema reduciéndolo a una cuestión de topografía y ni siquiera se cumple en la mayor parte de los casos con la ubicación y las dimensiones que deben (o deberían) estar en proporción a cantidad de estudiantes y mobiliario que van a albergar. Además, hay que señalar que las aulas, los patios, etc. son espacios sociales donde las distintas personas que integran la comunidad educativa se relacionan, tienen vivencias que tejen lazos no sólo con las personas sino también con las cosas que dan marco y permiten esos encuentros y, por lo tanto, son muy importantes para ellas. Pensemos, por ejemplo, el aprecio que tienen las y los niños por el patio de su escuela, cómo pueden describirnos al detalle sus rincones, con qué vivacidad explican los juegos que realizan en cada uno de ellos en los recreos o cuando este patio se convierte en el aula de Educación Física. Luego de tener esta supuesta charla con los niños es sencillo comprender el malestar que han sentido cuando han visto alterado "Sus patios" por materiales de construcción, nuevas aulas que achicaban sus posibilidades de juego, etc. De igual modo, esto genera preocupación también entre los docentes por el riesgo de mayores accidentes, llevando a limitar los juegos en los recreos y las actividades en las clases de Educación Física. Podemos también hacer otro ejercicio hipotético, intentar ponernos en el lugar de lxs docentes que integran un Equipo de Orientación Escolar, que durante unos años han acondicionado su salón de trabajo, donde reciben a lxs estudiantes y a sus familias, sintiéndose a gusto en el mismo. ¿Cómo se sentirían si debieran ceder ese salón o parte del mismo para que allí se "dé lugar" a requerimientos de "otra institución"? ¿Es muy lejano imaginar futuros roces con quienes necesitan ese espacio? ¿A qué presiones se somete a los equipos directivos de ambas instituciones? ¿Qué sentirán y harán los padres antes estos cambios?

Quienes habitamos las escuelas primarias y secundarias, tanto como docentes e investigadores, hemos visto en las últimas décadas como literalmente han fraccionado los edificios, cortando patios, rebanando bibliotecas, salones de uso múltiples, comedores escolares, colocando placas de durlock para dividir aulas y hasta en los pasillos. Este fraccionamiento del espacio social escolar ha propiciado disputas tanto con los responsables de decidir si aprobar o no las "reformas de infraestructura" como entre distintas

instituciones que pujan por conservar sus espacios y, también, entre distintos actores de una misma institución.

El anteproyecto del “Plan Maestro” muestra la intención del gobierno de intervenir otra vez el espacio escolar sin haber considerado las consecuencias que las reformas anteriores han causado en el mismo. Éste anteproyecto carece, nuevamente, de un sustento serio sobre nociones de arquitectura escolar entendida como una dimensión del proceso educativo-pedagógico. En su reemplazo se vuelven a plantear iniciativas similares a las de los ’90, que ya fracasaron, repitiendo imprecisiones y utilizando un discurso que habla de “oferta” y “demanda” –como si se tratara de un fenómeno de mercado o de producción industrial (encima sin contar con recursos físicos ni financieros)– para proponer, utilizando términos psico y socio pedagógicos, extender la jornada escolar. En el capítulo 2 de este anteproyecto, sus autores ya adelantan que van a avanzar en extender al menos dos horas más la jornada escolar, aunque no cuente la escuela con los requerimientos para hacerlo. El texto expresa:

“Se considera crítico lograr que las escuelas públicas que atienden a los sectores de menores recursos brinden en el corto plazo una oferta de jornada extendida. Por eso, el plan propone avanzar efectivamente en la implementación de la misma sobre la base de dos criterios principales:

-Que se concentre en las escuelas más vulnerables, en lugar de acomodarse a la disponibilidad de espacios o a la capacidad de demanda de los distintos sectores de la población”. (Proyecto de Ley Plan Maestr@, borrador marzo 2017, p.16).

Y con una pátina progresista, proponiendo una integración escuela-sociedad civil en la cual podemos coincidir, agrega:

“se configura una nueva propuesta de ampliación de la jornada escolar que se enfoca a repensar el tiempo de la inclusión de los niños en la escuela, a la vez que se plantea extender las posibilidades de producir acciones con las familias y el entorno sociocomunitario. Familias y organizaciones de la sociedad civil que trabajen junto a la escuela en los desafíos presentes y que permitirán no solo la extensión de la escolarización de los niños en términos cuantitativos, sino que, fundamentalmente, colaboren en recon-

figurar la idea misma de lo escolar, ampliando sus sentidos. Desde esta perspectiva, lo escolar, redefinido, permite abrir las puertas de la escuela y aprender en diversos espacios y ámbitos donde se desarrollen renovadas iniciativas". (Proyecto de Ley Plan Maestr@, borrador marzo 2017, p.17).

Se apela a las organizaciones sociocomunitarias para paliar la carencia de espacio, no por un planeamiento educativo de integración con las mismas. Esta situación ya sucedió con escuelas que debieron reconstruir su edificio, asistiendo sus estudiantes y docentes a sociedades de fomentos, clubes, salones parroquiales, etc. durante un período lectivo o más. Las comunidades educativas que pasaron por esas experiencias narran situaciones que generaron desorganización, incomodidad y dificultades, más que "desafíos", "reconfiguraciones" o "redefiniciones de lo escolar". Con este discurso, nuevamente quienes ocupan lugares y funciones gubernamentales en el Estado se excluyen a sí mismos de su responsabilidad –resolver los problemas de infraestructura y arquitectura escolar– y la depositan entre instituciones de la denominada sociedad civil. Generan planes en los que ellos disponen, deciden, legislan, etc. que depende de quienes no tienen ni poder ni autoridad para disponer y decidir.

La intervención estatal con sus políticas educativas de fraccionamiento del espacio escolar pone en evidencia que el problema está en niveles de decisión y planeamiento gubernamental. Que los planes que proponen y su implementación producen y acenúan los problemas de infraestructura y funcionamiento de las escuelas, desorganizan las actividades que allí se despliegan, desautorizan y desacreditan a docentes y directivos por cuestiones que no están a su alcance resolver y alientan formas de desintegración de vínculos sociales. Imposibilitan así que se creen condiciones para que los docentes y estudiantes desarrollen sus tareas y actividades de manera adecuada en instituciones escolares apropiadas.