

Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región



Compiladores:
Mónica Báez Sus
José Miguel García



Compiladores:

Mónica Báez Sus
José Miguel García

Autores:

Rosita Inés Ángelo
Mónica Báez Sus
Gabriela Bañuls
Angela Behrendt
José Miguel García
María Teresa Lugo
Guillermina Tiramonti

Coordinación editorial:

Mónica Báez Sus

Diseño gráfico:

Ximena Apezteguía

Corrección de estilo:

Cecilia Blezio

Catalogación:

Ana María Bon

ISBN: 978-9974-99-119-4



FLACSO Uruguay 2013
Zelmar Michelini 1266, piso 2
CP: 11.100 Montevideo, Uruguay
(598) 2903 0236
virtual@flacso.edu.uy
www.flacso.edu.uy

Los autores de los artículos se hacen responsables por lo que expresan, lo cual no necesariamente refleja la opinión de la FLACSO ni de las organizaciones en las que se desempeñan. Los contenidos de la presente publicación no tienen fines comerciales y pueden ser reproducidos haciendo referencia explícita a la fuente.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported.

Usted es libre de compartir, **copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra**, bajo las siguientes condiciones: Reconocimiento - **Debe reconocer los créditos de la obra.**

Uso no Comercial - **Usted no puede utilizar esta obra para fines comerciales.**

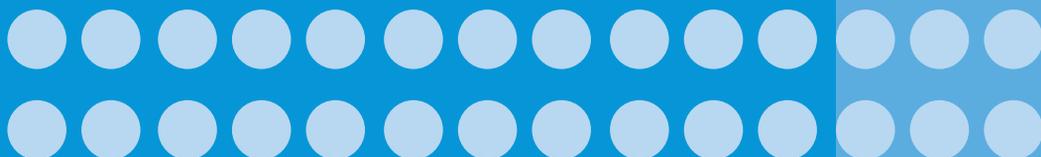
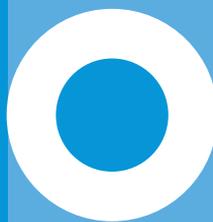
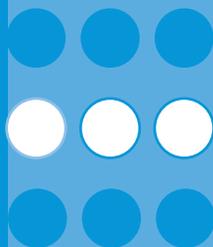
Sin obras derivadas - **Usted no puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.**

Acceso al libro en versión digital

http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Baez_Garcia_Aportes_para_re-pensar.pdf

Claves para mirar las políticas educativas de la región

Guillermina Tiramonti



Acceso al capítulo en versión digital



[http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/
libro_educacion_tecnologia_2013/Tiramonti_
Claves_para_mirar.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Tiramonti_Claves_para_mirar.pdf)



Claves para mirar las políticas educativas de la región

Guillermina Tiramonti

FLACSO Argentina, Universidad Nacional de La Plata

tiramonti@gmail.com

Introducción

América Latina ha vivido en los últimos veinte años una etapa de cambios muy pronunciados. A fines de la década del 80 la región procesó una modificación de su modelo de desarrollo y fue escenario de la implementación de las políticas neoliberales que transformaron las funciones estatales, modificaron su estructura social profundizando en muchos casos las desigualdades ya existentes y, en el campo de la educación, mutaron los criterios de organización de los sistemas, los dispositivos de regulación y el conjunto de valores orientadores de la acción educativa.

La ola reformista fue procesada por los diferentes países desde su propia historia, tradiciones y posibilidades, de modo que, si bien la propuesta se presentó como un recetario neutral, con posibilidades de ser implementado sin alteraciones en diferentes espacios sociohistóricos, las condiciones sociales, políticas y económicas de los países en que se aplicaron generaron procesos muy diferentes.

Para solo nombrar los casos más extremos, en Colombia, país con una histórica debilidad de lo público en materia educativa y bajos niveles de escolarización, la derivación de la problemática educativa al espacio del mercado terminó constituyendo un sistema regulado y organizado de acuerdo a la lógica mercantil, donde el Estado es solo un guardián de su funcionamiento (Miñana Blasco, 2010). En la posición opuesta, Uruguay, cuyo sistema educativo está históricamente enraizado en la



acción del Estado, procesó la onda reformista sin que esta haya hecho mella en la condición prioritariamente pública del sistema.

Pasados los 90, y habiéndose comprobado los límites del recetario neoliberal, la región vuelve a experimentar transformaciones políticas, económicas y sociales profundas y aceleradas. Por una parte, han llegado al poder nuevos actores, como los movimientos indigenistas y representantes de corrientes muy diversas de las izquierdas. Por otra parte, en los países del cono sur se registra un crecimiento, como consecuencia de una reversión en su favor de los términos de intercambio, que genera equilibrios macroeconómicos y una situación de bonanza que, sin embargo, no alcanza para modificar la condición de desigualdad de la región.

En este nuevo marco, ¿qué es lo que despunta en el panorama de la región como líneas de acción política destinadas a intervenir en los sistemas educativos? En principio no se reconoce una reconstrucción paradigmática que sirva de orientación al conjunto de los países. Sin embargo, se puede identificar una serie de tendencias, algunas de ellas continuidades de las implementaciones de los 90 y otras que emergen como resultado de la interlocución con nuevas demandas provenientes del campo cultural, social y político.

Sin tener la pretensión de hacer una lectura exhaustiva del actual panorama educativo de la región, el artículo que aquí presentamos se propone aportar algunas claves que ayuden a la construcción de un mapa de lo que acontece en nuestros países.

El marco legislativo

En la última década muchos de los países de la región (Argentina, Uruguay, Perú, Chile, Bolivia, Nicaragua, Guatemala, Brasil y El Salvador) han dictado una nueva legislación en materia educativa en la que explicitan renovadas visiones, énfasis y soluciones institucionales para las problemáticas educativas nacionales. En líneas generales la legislación se propone redefinir el marco jurídico que se generó al amparo del neoliberalismo de los 90, orientándolo en favor de una mayor presencia de la institución estatal como garante del



derecho a la educación. Después de la ola descalificatoria del Estado que caracterizó la década anterior, esta legislación da cuenta de un esfuerzo de reconstrucción de su legitimidad y de recuperación de su función de organizador del sistema.

Las leyes ponen énfasis en la ampliación de las matrículas en los diferentes niveles educativos, introducen una preocupación fuerte por la calidad de la educación y una clara apelación al reconocimiento de la diversidad cultural que va desde la adopción del principio de multinacionalidad, en Bolivia, al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, en Argentina.

Sin duda, esta legislación expresa un consenso generalizado respecto del valor de la educación y el derecho que tiene toda la población a acceder a sus beneficios. Sin embargo, hay una brecha importante entre estas declaraciones del deber ser y la creciente tendencia a la fragmentación y exclusión social. Aunque ya nadie crea en la posibilidad de cambiar la realidad social por intermedio de la legislación, es claro que la ley marca un norte a seguir y tensiona las acciones políticas.

Las leyes expresan, además, las alianzas de poder con que cada Estado se propone garantizar el gobierno del sistema educativo. En este sentido es interesante observar continuidades y diferencias en las legislaciones nacionales. Por ejemplo, la ley mexicana de 1993 y la argentina de 2006 ilustran sobre una alianza netamente corporativa en el gobierno del sistema. En el capítulo VII, dedicado a la participación social en educación, la Ley General de Educación mexicana instituye consejos de participación social en los diferentes niveles de la administración educativa (escolar, local, federal y nacional); en todos ellos hay representación de los sindicatos docentes. La ley argentina dictada en 2006 instituye seis consejos consultivos, en cinco de los cuales hay representación gremial; también se incluyen empresarios, representantes de la academia, personalidades destacadas de la cultura, la ciencia, la técnica, las comunicaciones y la educación privada. Solo en el caso de las reuniones de la Asamblea Federal del Consejo Federal de Educación¹, se prevé la participación, con voz pero

¹ El Consejo Federal de Educación es un organismo interjurisdiccional formado por todos los ministros de las provincias y tres representantes del Consejo de Universidades. Está presidido por el ministro de Educación de la Nación. Es un espacio de concertación, acuerdo y coordinación de las políticas a nivel nacional, en el marco de un sistema educativo descentralizado.



sin voto, de dos representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría. La ley no incluye ninguna otra participación de fuerzas políticas.

Chile presenta una realidad diferente. La Ley General de Educación dictada en 2009 crea el Consejo Nacional de Educación, que es un organismo autónomo que se articula directamente con el presidente de la Nación. Este consejo está compuesto por diez miembros, todos académicos de reconocida trayectoria; cinco son nombrados por el Poder Ejecutivo, uno de ellos es el presidente del consejo, los otros cuatro consejeros requieren la aprobación de los dos tercios del Senado. Dos más son designados por el Consejo de Rectores, uno por los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica, los dos restantes son profesionales de la educación en ejercicio, nombrados por el presidente de la República, uno de los cuales es consultado con los gremios. La legislación chilena da cuenta de una alianza de los sectores políticos con la academia y una clara apuesta al conocimiento técnico y al prestigio académico como recurso de poder.

Finalmente, en Uruguay el gobierno del sistema tiene características peculiares, ya que confía su dirección a una serie de Consejos directivos autónomos (de Educación Inicial y Primaria, de Educación Secundaria, de Educación Técnico Profesional) y a un Consejo Directivo Central formado por cinco miembros, tres nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado y dos por los cuerpos gremiales. Del mismo modo, en el caso de los Consejos directivos autónomos que tienen tres miembros, uno de ellos es electo por los gremios docentes y los dos restantes por el Consejo Directivo Central. La condición para formar parte de los Consejos es ser o haber sido docente con no menos de diez años de ejercicio. En el caso uruguayo hay una alianza asentada en el reconocimiento de la profesionalidad docente, que mantiene su tradicional impronta institucional política (con los acuerdos del Senado) y con una nueva presencia de los sindicatos docentes en el gobierno del sistema.

Los ejemplos presentados dan como resultado una clara participación del sindicalismo docente en el gobierno del sistema y una escasísima presencia de la representación política, fuera de la del partido de gobierno a través del Poder Ejecutivo.



El mandato de la inclusión y la búsqueda de nuevos formatos

Las declaraciones legislativas no solo marcan un consenso en el plano del deber ser sino que se constituyen en un referente para el reclamo e instituyen un compromiso que tensiona las acciones estatales. Es desde esta perspectiva que importa rescatar que tanto la nueva legislación como las metas educativas para 2021, suscritas por todos los países de la región en la reciente Cumbre Iberoamericana celebrada en Mar del Plata, definen en términos de “inclusión” la nueva “cuestión educativa”, que debe ser abordada por el conjunto de los países de América Latina.

De acuerdo a esta documentación, hay una redefinición de los mandatos que la sociedad proyecta sobre el sistema educativo. Así como en los 90 la cuestión a considerar y procesar era la competitividad y la eficiencia de los aparatos de gestión y de las propias instituciones, en este momento el foco está puesto en la incorporación y contención de nuevos sectores en el sistema educativo.

Es interesante hacer el ejercicio de comparar las propuestas y las metas que emanan de los documentos de organismos internacionales en los que se referencian los gobiernos nacionales para organizar sus agendas de acción política. En los años 90 el documento de CEPAL-UNESCO “Educación y Conocimiento: eje de la educación productiva con Equidad” (1992: 17) expresaba las exigencias para la región en la década venidera:

“En lo interno se trata de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social y la equidad, la participación: en suma la moderna ciudadanía. En lo externo, de compatibilizar las aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos con la generación que permita efectivamente dicho acceso: la competitividad internacional [...] En el pasado se ha hecho con frecuencia referencia al objetivo estratégico de ciudadanía, a la equidad como lineamiento para las políticas, y a la integración nacional como motivación del esquema institucional. Se omitieron los otros tres componentes de la actual propuesta estratégica: la competitividad como objetivo, el desempeño como lineamiento de política y la descentralización como componente del esquema institucional”.



Diez años después, el discurso cambia y orienta el sistema educativo hacia las metas de inclusión e integración:

“Recogiendo la propuesta realizada por los ministros y ministras de Educación, la XVIII Cumbre Iberoamericana incluyó en su declaración de El Salvador el siguiente acuerdo: ‘fortalecer las políticas educativas y culturales tendientes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, la cobertura universal y gratuita de la primaria y secundaria y a mejorar las condiciones de vida y oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países y avanzar en la consolidación del espacio iberoamericano del conocimiento en el marco de las metas educativas del 2021’”(CEPAL/OEI, 2010: 25).

La reestructuración a la que fueron sometidas las sociedades latinoamericanas como consecuencia de la adopción de las políticas neoliberales fue acompañada de una redefinición de la “cuestión social”, que dejó de estar basada en la problemática del trabajo –y, por tanto, del desarrollo de estrategias destinadas a integrar a través de esta actividad–, para ser definida en torno a la consigna de la lucha contra la pobreza. La estrategia fue adelantada por los organismos internacionales que transnacionalizaron de este modo las políticas públicas. Las Naciones Unidas declararon el decenio 1997-2007 como un período dedicado a la erradicación de la pobreza, reafirmado por el lanzamiento en 2001 de los documentos estratégicos de “lucha contra la pobreza” (Merklen, 2005). En el contexto de los años 80 y comienzos de los 90 asistimos también a la difusión de una serie de estudios sociológicos que contribuyeron a la generación de un consenso alrededor de la idea del fin de la era del trabajo² y la necesidad de redefinir una nueva “cuestión social” cuya formulación teórica estuvo a cargo de Rosanvallon (1995).

Este giro en la concepción de la problemática social modificó de modo sustancial las orientaciones de las políticas públicas, tanto en el terreno de las recomendaciones de los organismos internacionales, como en el de la formulación de los programas a nivel nacional y en

2 Hacemos referencia a los textos *Adiós al proletariado*, de André Gortz (1980), y *El fin del trabajo*, de Jeremy Rifkin (1995).



el de las intervenciones del Estado en el campo social. Así, las políticas sociales fueron reorientadas a favor de la implementación de una serie de planes destinados a distribuir recursos entre una población que estaba fuera del mercado de trabajo, habilitando la acción de una serie de organizaciones no sindicales destinadas tanto a la gestión de las demandas y distribución de estos recursos como a organizar la protesta y las estrategias de supervivencia de esta población a nivel local (Merklen, 2005).

Según las estimaciones de la CEPAL (2005) los pobres en América Latina y el Caribe son el 40,6% de la población, algo más de 223 millones de personas. A su vez, el número de indigentes –aquellos que viven en la pobreza extrema– es de 79 millones, lo que representa casi el 15 % de la población. En materia de desigualdad, el índice de Gini de la región es superior a 0,43, lo que en términos de distribución del ingreso significa que la región es la más desigual del mundo.

En el campo específicamente educativo esto se tradujo, en los años 90, en la implementación de una serie de programas destinados a “compensar” las carencias de los sectores más desfavorecidos, cuyos ejemplos más conocidos son el plan de las 900 escuelas de Chile y el plan social argentino. En paralelo a estos programas se desarrolló el discurso de la competitividad y la introducción de un conjunto de criterios de mercado para reorientar y reconfigurar la gestión y administración de los sistemas educativos.

Como ya señalamos previamente, en la década del 2000 la “cuestión de la pobreza” redefine sustancialmente las políticas para el sector transformándolas en estrategias de integración-inclusión. En la demanda por una mayor incorporación de la población al sistema educativo confluyen diversos objetivos. En primer lugar, la necesidad de los Estados de proveer, fundamentalmente a los jóvenes, de alguna red institucional que los articule a la sociedad y a la vez aporte a la neutralización de la amenaza que proyecta sobre el orden social una población vacante, que no estudia ni trabaja. En las últimas dos décadas los Estados de la región han desarrollado una política agresiva en materia de incorporación de nuevos sectores sociales al beneficio de la educación. Kessler (2010) a partir de una encuesta realizada a jóvenes de cuatro países de la región (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) muestra que en la percepción de los jóvenes hay una disyunción entre



educación y trabajo. Mientras la educación es percibida como un derecho adquirido, el ingreso al trabajo es visto como más dificultoso e incierto. Estas representaciones de los jóvenes dan cuenta, según el autor, del impacto de la persistencia de las políticas estatales a favor de la incorporación educativa que contrasta con la dificultades que encuentran los jóvenes para incorporarse al mundo del trabajo.

El concepto de empleabilidad³ ha venido a zanjar la contradicción existente entre el aumento de la escolarización de las nuevas generaciones y su creciente dificultad para insertarse en el mundo laboral. De acuerdo a Weinberg (2004):

“La empleabilidad abarca las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida. Esta concepción deposita totalmente en los individuos la posibilidad de mantenerse en el mercado de empleo, aunque este se haya estrechado al punto que carezca de posibilidades de incorporar al conjunto de los miembros de las nuevas generaciones al empleo. Estos argumentos se utilizan en cualquier contexto histórico y nacional. No cabe duda que las posibilidades de un individuo de ser ‘empleable’ varían de un mercado a otro. Países como Brasil que en las últimas décadas han diversificado su producción a favor de la inclusión de productos industriales proporcionan a su población una posibilidad de ser ‘empleables’ mucho mayor que otros países que están sosteniendo su crecimiento en base a la venta de commodities agrícolas, mineros o energéticos.

La preocupación por mejorar el nivel de empleabilidad es otro de los objetivos que justifican la implementación de políticas destinadas a aumentar el nivel de escolarización de la población. Como ya hemos señalado, este propósito puede dar cuenta o no de las exigencias del mercado productivo de acuerdo al país de que se trate.

³ Para un análisis de la noción de empleabilidad ver Formichella, M. M. y S. London (2005).



En el último documento de las metas educativas para 2021, se insiste en explicar el desfase entre nivel educativo y acceso al empleo como un resultado de la asimetría entre el desarrollo tecnológico y el alto nivel de especialización alcanzado en determinados sectores productivos de la región y las competencias profesionales específicas de los jóvenes en un campo ocupacional. Para superar estas asimetrías el documento retoma la antigua propuesta de establecer una vinculación más estrecha entre la educación y la educación técnica profesional.

Más allá de estos argumentos, y casi con independencia de las demandas del aparato productivo, los distintos países han avanzado en la implementación de políticas destinadas a mejorar sus indicadores educativos. En el caso específico de Brasil, Krawczyk (2010) agrega como motivación la presión por equiparar sus indicadores a los de los países desarrollados para mostrar un capitalismo más “civilizado”, que ha logrado superar los anteriores niveles de inequidad en el acceso de los bienes socialmente valorables. Sin duda la participación de los elencos de gobierno, en el escenario internacional, los acuerdos que allí se plasman y los créditos que pueden lograrse atados a la implementación de los acuerdos juegan un papel en la transnacionalización de las agendas nacionales y en la generación de una tendencia regional a favor del aumento de la escolarización de la población.

Las estadísticas marcan que, si bien en las últimas décadas ha aumentado la escolarización de la población en los diferentes niveles, hay todavía dificultades para terminar de universalizar la escuela elemental y estamos muy lejos de lograr la universalización de la educación secundaria. Del mismo modo son importantes las tasas de extraedad o rezago educativo y hay diferencias considerables entre el porcentaje de niños que ingresan a la educación y aquellos que efectivamente terminan los diferentes ciclos (Montes, 2010).

La mayor dificultad para avanzar en la universalización de los diferentes niveles está en lograr la incorporación de los sectores marginados, caracterizados por su situación de extrema pobreza o de pertenencia a minorías históricamente excluidas. En este contexto, diferentes países de la región han avanzado en la creación de alternativas de escolarización que modifican los formatos tradicionales de la



escuela moderna, con la finalidad de flexibilizarlos y adaptarlos a las posibilidades de las poblaciones que atienden. Estas experiencias desarrolladas en muchas de las grandes ciudades de la región ponen en evidencia los límites de la escuela tradicional para cumplir con la promesa de una educación inclusiva en el contexto de sociedades crecientemente desiguales⁴.

Las experiencias de este tipo son muy variadas. Hay un conjunto de ellas que están destinadas a atacar el problema de la extraedad. Se trata de programas de aceleración educativa que permiten completar el grado o el año escolar en menos tiempo del estipulado. Dentro de este grupo hay propuestas presenciales y otras semipresenciales (las clases se concentran en el día sábado o domingo). Estos programas se han aplicado (hasta donde conocemos) en países como Brasil, El Salvador, Bogotá y Argentina. En todos los casos están dirigidos a atender a los sectores más vulnerables de la población.

Hay otras experiencias destinadas a generar lazos más estrechos entre escuela y comunidad o escuela y familia. En esta línea pueden inscribirse las experiencias de maestros y aulas comunitarias de Uruguay. En México se han creado los centros de transformación educativa que funcionan como comunidades de aprendizaje y educación. Hay también, en ese país, un programa que instituyó la figura del facilitador comunal que actúa como animador de las comunidades de aprendizaje.

En Medellín, Colombia, se implementa el programa Escuela busca niño destinado a identificar y caracterizar a los niños desescolarizados para luego acondicionar un espacio donde reciben el apoyo psicosocial necesario para ingresar a instituciones cercanas a su residencia.

En Argentina hay dos experiencias a rescatar. Por un lado, está la creación en 2001 de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), que tienen como objetivo principal abrir espacios de producción cultural conjunta con adolescentes y jóvenes (que asistan o no a las escuelas) para acercarlos a manifestaciones de la cultura no disponibles para ellos. Los CAJ funcionan en los edificios escolares los días sábados y proponen un espacio de encuentro a partir de actividades culturales⁵.

⁴ Para una recopilación de estas experiencias ver Terigi (comp.) (2009).

⁵ Ver Llinas (2011).



La otra experiencia argentina que vale la pena señalar es la creación de diez Escuelas de Reingreso en la ciudad de Buenos Aires en el año 2004, que introducen variaciones en el formato escolar tradicional y están destinadas a reincorporar, como lo indica su denominación, a las aulas de la escuela secundaria a los jóvenes que habían dejado de asistir (Grupo Viernes, 2008).

Con respecto a estas alternativas escolares es interesante señalar que su sola existencia pone en cuestión la viabilidad de lograr el objetivo de universalizar la educación a través de los dispositivos escolares creados por la modernidad. Los discursos que proliferan en favor de una educación capaz de incluir la diversidad se transforman en meras declaraciones de buenos propósitos si no van acompañados por la renovación de una gramática escolar que fue concebida para homogeneizar y borrar cualquier atisbo de diferencia.

Hay que destacar, a su vez, que la inclusión de los nuevos sectores sociales está asentada, en muchos casos, en la estrategia de segregar para incorporar y que este hecho genera un ajuste de las expectativas de logro de docentes y directivos a las condiciones de origen de los alumnos. El encierro de los diferentes sectores sociales en instituciones social y culturalmente homogéneas es una modalidad abarcativa de todos los sectores, que está presente en muchos de los países de la región. Entre los grupos de privilegio esta estrategia preserva esta condición; en cambio, para las poblaciones marginales el encierro no resulta de una acción voluntaria, no es una elección, sino una imposición que deviene de su condición de expulsados o no incorporados a los circuitos educativos a los que concurre el resto de los sectores sociales. Para el caso argentino, hemos planteado en escritos anteriores el impacto en la fragmentación del sistema educativo que generan estas prácticas de segregación de la población (Tiramonti, 2004).

Se construyen mundos diferentes para chicos socialmente diferentes: se crea un espacio adicional, que permite incluir sin interrumpir en el espacio ya ocupado y sin obligar a que los ya instalados se acomoden para hacer lugar y entablar un nuevo diálogo con los que recién llegan. Se trata de una estrategia de agregación que no solo no irrumpe sino que confirma las distancias entre las incorporaciones marginales y aquellas que se realizan en las instituciones tradicionales.



Esto no invalida las experiencias como las de las escuelas de reingreso, y mucho menos desdibuja sus contribuciones para repensar el actual modelo de escolarización, pero sí marca sus límites en materia de democratización del nivel e integración de la población.

La preocupación por la escuela media

Hay un grupo de países, entre los que se encuentran Argentina, Chile, Uruguay, Brasil y México, que establecen en su legislación la obligatoriedad de la escuela media. El propósito ha dado lugar a una discusión interesante respecto a la naturaleza de este dispositivo y sus limitaciones para incluir al conjunto de la población.

En términos generales los especialistas coinciden en señalar la función selectiva que tuvo en sus orígenes la escuela media y las dificultades existentes para transformar una institución destinada a unos pocos en un espacio capaz de incorporar y sostener a todos los miembros de las nuevas generaciones.

Las características de la organización del nivel medio y la cultura imperante en esas instituciones tienen un fuerte efecto discriminador de los sectores populares. Las dimensiones que se identifican como discriminadoras son: 1) una organización curricular basada en la existencia de un número que va entre 10 a 13 disciplinas que deben ser cursadas en paralelo por los jóvenes; 2) la exigencia de aprobar el conjunto de las materias para poder promover el año; y 3) un sistema de promoción que provee escasos puentes entre las pretensiones de las escuelas y las condiciones culturales de origen de los alumnos. Todos estos factores condenarían a los sectores populares a sufrir una selección negativa en las escuelas de este nivel.

La flexibilización de los formatos escolares que proponen las nuevas experiencias de escuelas urbanas destinadas a incorporar sectores tradicionalmente excluidos del nivel se proponen actuar en la remoción de estos núcleos discriminadores sin que hayan podido, hasta ahora, construir una alternativa superadora de la propuesta moderna.



La problemática actual de la escuela media no solo resulta de su carácter selectivo en un contexto en que se le demanda su universalización, sino también proviene de sus referencias culturales, centradas en la propuesta iluminista y enciclopedista de fines del siglo XIX y principios del XX. El colosal cambio cultural producido en las últimas décadas pone en cuestión el tipo de saberes y las formas de transmisión que caracterizan al nivel. La confluencia de estos dos elementos –el paso de la selección a la un universalización y el cambio cultural– ha generado una serie de problemáticas puntuales de difícil superación. Sin ánimos de ser exhaustivos enumeramos algunas de ellas:

- **Pérdida de sentido del nivel.** Bajo esta denominación se inscribe tanto un problema de identidad del nivel como una dificultad de los jóvenes para construir interés y sentido en su paso por la escuela. En ambos casos se trata de una pérdida de las referencias que otorgaban sentido a la escolarización media. Las tradicionales articulaciones entre educación, trabajo y ciudadanía, si bien no han desaparecido, están mediadas por otra serie de recursos que relativizan el lugar de la educación como formadora de ciudadanía y garante de la inserción laboral. Este hecho, sumado a las asimetrías existentes entre la cultura contemporánea y el arbitrario cultural vehiculado por la escuela, ha generado una dilución del sentido de la escolarización de los jóvenes⁶.
- **Baja eficiencia del nivel,** que se expresa en las altas tasas de repitencia, extraedad y deserción. Estas problemáticas están asociadas, como ya hemos señalado, a una estructura y formato escolar que las genera. Cuanto más retraso acumulan los estudiantes, más difícil les resulta sostener el ritmo de la cursada. Algunos estudios afirman que el abandono se explica en un 40% por la extraedad. El ciclo básico de la educación secundaria alberga a un número importante de estudiantes, y presenta mejores tasas de retención que el resto del nivel. Sin embargo, a partir del tercer año se produce una merma de la matrícula, en las tasas de asistencia, y un considerable

6 Más que una pérdida de sentido es una modificación de los sentidos originarios. Ver Llinas (2009) “Imágenes y sentidos de la experiencia escolar” y Wess (2009) “Jóvenes bachilleres en México: el proceso de subjetivización, el encuentro con los otros y la reflexividad”, ambos en *Propuesta Educativa*. Año 18, N° 32, FLACSO, Buenos Aires.



aumento del retraso y del abandono, que dan cuenta de trayectorias que la literatura especializada calificó como de “fracaso escolar” (Montes, 2010).

- **Calidad en cuestión.** Las mediciones estandarizadas realizadas a partir de programas internacionales han mostrado el déficit de aprendizaje de los estudiantes de la región en competencias básicas como matemática y comprensión lectora. Sobre el valor de las pruebas estandarizadas hay múltiples discusiones, relacionadas fundamentalmente con el tipo de conocimientos y saberes que miden, su pertinencia para diferentes regiones y, por sobre todo, su función de control y regulación de la actividad escolar. Más allá de estas observaciones, todas ellas atendibles, las pruebas confirman los datos de investigaciones nacionales que marcan un deterioro de los aprendizajes básicos de las nuevas generaciones de alumnos.
- **Creciente desigualdad** del sistema educativo en general y del nivel en especial. Los grados de desigualdad no solo se expresan en tasas de escolarización muy dispares de acuerdo a los países, regiones dentro de los mismos países y sectores sociales, sino también en la creciente tendencia a la fragmentación de los sistemas que se expresa en la generación de espacios escolares cerrados socialmente.

Un repaso de las tendencias en los esfuerzos oficiales para el nivel arroja, por un lado, una búsqueda de alternativas para mejorar la inclusión de la población en la escuela media y, por otro, la construcción de mecanismos de regulación y sistematización de una oferta que se ha desarrollado con superposiciones de dependencias, modalidades y contenidos. Se mantiene la tradicional discusión entre formación profesional/general, especialización o conocimiento integral. Recientemente el Ministerio de Educación de Ecuador presentó una propuesta de reforma de la educación media, con la que se propone desarticular el sistema de elección temprana de las especializaciones y promover una formación en conocimientos integrales. La propuesta del Bachillerato General Unificado (BGU) articula un tronco común de materias obligatorias y las modalidades de Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico. Se incluye una serie de disciplinas optativas que permitirán adaptar el curriculum a las necesidades locales.



En el caso de Brasil el Ministerio de Educación acaba de plantear una nueva modalidad de organización de la enseñanza media: la enseñanza media integrada a la educación profesional técnica de nivel medio. El objetivo es superar la dicotomía entre educación media y educación profesional mediante la integración de sus objetivos y métodos, contemplando en un mismo currículum los contenidos de formación general y profesional y posicionando al trabajo como elemento educativo. Se retoma, de este modo, el principio politécnico como eje organizador del currículum que integra la ciencia, el trabajo y la cultura (Krawczyk, 2010).

En 2007 México inició una reforma integral de su educación media superior orientada a la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que articula la diversidad de instituciones y subsistemas existentes en el país. Los elementos con los que se pretende articular la diversidad, que Ornelas (2009)⁷ llama dispersión, son la construcción e implementación de un marco curricular común basado en competencias, la regulación de las diferentes modalidades de oferta de educación media, la instrumentación de mecanismos de gestión destinados a racionalizar el subsistema y sus procedimientos y la unificación de los diplomas y certificados.

En el caso argentino, el Consejo Federal de Educación ha focalizado sus esfuerzos en regularizar las trayectorias de los alumnos secundarios en un marco de “dispersión y fragmentación” de la oferta educativa del nivel, tanto en el plano normativo como en la dimensión práctica del desarrollo curricular. Al mismo tiempo, la provincia de Buenos Aires multiplicó las modalidades de finalización de la educación secundaria superior y el Ministerio Nacional lanzó un programa que habilita y financia a las instituciones escolares que innoven tanto en las trayectorias de los alumnos como en la implementación de espacios para la enseñanza.

El esfuerzo por incluir pareciera estar atravesado por la tensión entre integrar, coordinar, articular y unificar, por un lado, y diversificar, diferenciar y segregar, por el otro.

⁷ Ornelas (2009) y Sandoval Flores (2007).



Los cambios culturales leídos en clave tecnológica

Es ya un lugar común plantear la profundidad del cambio cultural sucedido en las últimas décadas, y es también una reflexión repetida que la nueva configuración cultural ha modificado de manera sustancial los modos de habitar el mundo, fundamentalmente en el caso de los jóvenes que conforman su subjetividad en un medio organizado alrededor de una disponibilidad tecnológica nunca antes existente.

El impacto no solo se hace presente en el devenir de nuestra vida cotidiana, sino también en los modos de producir y transmitir el conocimiento. La reconfiguración cultural ha modificado la relación valorativa de los diferentes saberes, transformando algunos en obsoletos y trasladando al centro de la escena otros que hasta ahora eran considerados secundarios o marginales. Ha cambiado, a su vez, los modos de conocer y aprender, los soportes intelectuales y los lenguajes. Ha irrumpido en los diferentes campos académicos, reconfigurándolos a partir de la inclusión de nuevos actores, diferentes principios de legitimación del saber y rompiendo las fronteras entre la producción propiamente académica y aquella destinada al consumo del gran público.

Para la educación escolarizada este es un cambio que pone en cuestión su propia existencia. Barbero (2002) ha propuesto que hoy en día un elemento definitorio de las relaciones sociales es el tránsito de una sociedad donde el conocimiento legítimo estaba asociado a un "sistema educativo" con instituciones, grados y reglas, medios y lenguajes muy específicos, a una sociedad donde el conocimiento se puede realizar en cualquier lugar, en cualquier momento, a través de varios lenguajes y medios y bajo condiciones muy diferentes de aquellas que mediaron el modo escolar de educar.

A pesar de que el cambio cultural está poniendo en cuestión la identidad de la institución escuela, el hecho está escasamente presente en las orientaciones actuales de las políticas educativas y cuando se hace alusión al fenómeno se lo reduce a la necesidad de incorporar las PC ya no al mobiliario escolar, como fue anteriormente, sino que la tendencia es a la distribución de PC a los alumnos.



Dentro de estos programas podemos distinguir el Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) de Uruguay, destinado a proveer de una computadora personal móvil a cada niño, niña y maestro de las escuelas públicas del país.

Recientemente en Argentina se ha comenzado a implementar el Programa Conectar Igualdad.com.ar, con el fin de proporcionar una computadora a cada alumna, alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, de educación especial y de Institutos de Formación Docente.

En Perú se implementa el programa una laptop por niño, y en Chile Yo elijo mi PC. Hay también experiencias en Bolivia y Ecuador.

En algunos países la distribución de las PC ha estado acompañada de la producción de materiales y capacitación específica a los docentes y, a su vez, de la introducción del software libre como modo de inscribir a la población en una opción de democratización de los contenidos y productos informáticos.

Las alternativas descolonizantes

Hay un conjunto de países que, a partir de un pensamiento crítico de matriz descolonizante, plantean cambios curriculares y orientaciones en sus políticas educativas que se proponen revertir la visión eurocentrista que impregna el arbitrario cultural que transmite la escuela. Los estudios poscoloniales y las propuestas descolonizantes surgen en los países africanos y asiáticos, fundamentalmente en India, con autores como Spivak, Said, Bhabha y Charterjee y, en el caso de América Latina, se formalizan con la creación del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, formado principalmente por académicos latinoamericanos que viven y trabajan en Estados Unidos. En términos generales, el poscolonialismo desarrolla una visión crítica del papel de la colonización occidental y la implementación de la modernidad iluminista que esta realizó en países de otra raigambre cultural.



Las posturas políticas descolonizantes plantean que la eliminación de las administraciones coloniales no supuso la descolonización del mundo. Por el contrario, según Grosfoguel (2006) estamos en una situación de colonialidad caracterizada por la continuidad de las formas de dominación política, económica, espiritual, sexual y lingüística producidas por el sistema mundo capitalista.

El caso más interesante es el que sucede en Bolivia que, a partir de la llegada al poder de un indígena, Evo Morales, adopta esta concepción y desde ella se plantea una reorientación radical del sistema educativo, que los documentos oficiales presentan como “descolonización” o “deshispanización”, a realizarse a través de una “revolución antropológica del hombre boliviano” en busca de su pasado. El argumento es que la educación constituye un elemento sustancial para terminar con las fronteras étnicas y la sociedad de castas que duró 500 años. En este marco, las políticas tienden no ya a adaptar la educación a los idiomas nativos, sino a que quienes hablan español aprendan sobre las culturas indígenas y hablen sus idiomas. Se trata de una redefinición completa que comprende intenciones, contenidos y materialidades de la cultura escolar; las culturas indígenas se plasman en los textos de enseñanza (Finocchio, 2010).

La propuesta incluye modificaciones en la toma de decisiones en materia educativa. Según un comunicado del Ministerio de Educación de Bolivia,

“el sistema comunal en educación tendrá la virtud de superar el sistema de democracia representativa liberal. En adelante el representante solo expresará la decisión adoptada por la colectividad en una reunión y no está designado para mandar sino para organizar el curso de la decisión común” (www.mineduc.gob.bo; consultado en enero de 2011).

En 2006 Bolivia dictó una nueva ley de educación que, de acuerdo a las declaraciones oficiales,

“es un hito histórico no solo en lo educativo, sino en la vida política del país. Hasta ahora los pueblos indígenas, excluidos desde siempre, no habían participado de discusiones sobre educación. Sucesivos gobiernos encargaban esta tarea a



‘consultores’ con millonarios costos pagados por organismos internacionales. La nueva ley está basada en una educación descolonizadora, comunitaria y productiva” (citado por Finocchio, 2010: 5).

En el caso de Venezuela, la llamada educación bolivariana se propone un cambio radical en relación a las propuestas de reforma de los años 90. El propósito es volver a hacer de la escuela uno de los ejes de la cohesión, pero en este caso “asociándolo a las definiciones éticas y morales del bien y la justicia que se quieren para el nuevo contrato social, reivindicando en esta empresa, las tradiciones no liberales de la democracia radical”⁸. La llamada misión Ribas se propone que todos los jóvenes venezolanos se conviertan en bachilleres con el perfil del

“Nuevo Republicano Bolivariano y Nueva Republicana Bolivariana, ciudadanos y ciudadanas capaces de valorarse a sí mismos(as) y a su comunidad para vivir en democracia, de manera participativa, protagónica y corresponsable en el marco del ideario bolivariano, con visión holística y en armonía con el ambiente, para la construcción de una sociedad de convivencia, cooperación, solidaria, de justicia y, por ende, de paz” (www.me.gov.ve; consultado en enero de 2011).

La permanencia de las tecnologías de los 90

Si bien las reformas de los años 90 han sufrido numerosas críticas, hay quienes plantean el fracaso de su implementación. Esta última aseveración es discutible. Sin duda sus promesas de aumentar la equidad y calidad de la educación no fueron cumplidas; por el contrario la región se ha vuelto más desigual y, si bien ha habido un aumento de la escolarización de la población, también se han agrandado las brechas en términos del valor social del saber adquirido y aumentado la fragmentación del sistema.

Sin embargo, en muchos casos la tecnología de gestión de los sistemas y sus criterios de valoración y organización permanecen intactos y no parece que hubiera intentos de desterrarlos. Por supuesto la situación

⁸ Ver Casanova (2008).



de los países, en este punto, es muy dispar. Algunos, que adoptaron íntegramente el modelo noventista, mantienen estas políticas sin que hayan mediado cambios en esta última década. Es claramente el caso de Colombia y de Chile, cuyo modelo precedió a los 90 y fue en cierta manera inspirador de las políticas de la región en ese período.

Además, hay países que, si bien han incorporado una retórica de impugnación de las políticas neoliberales, mantienen en vigencia muchas de las tecnologías de gestión incorporadas en la última década del siglo pasado. La evaluación nacional de los sistemas educativos es un hecho en la mayoría de los países de la región. Del mismo modo subsisten los estándares educativos, las evaluaciones a los docentes, los criterios competitivos para asignar fondos, la focalización de las políticas y la intervención del Estado a través de un conjunto de programas puntuales que han modificado totalmente la relación escuela-Estado. La permanencia de las tecnologías incorporadas en el período de los 90, fundamentalmente las de regulación, muestra que vinieron a dar respuesta a una necesidad de las administraciones que se enfrentan a la exigencia de gestionar sistemas de una complejidad y tamaño inabarcables por las tradicionales vías burocráticas.

En este último aspecto, la reforma fue exitosa y construyó un sentido común entre los gestores de política que permanece. Las razones de esta continuidad hay que buscarlas, por un lado, en las inercias burocráticas, los intereses creados alrededor de la permanencia de esas políticas entre los expertos en estos temas, la permanencia de estas líneas de acción en las propuestas de organismos financiadores del sistema, la ausencia de tecnologías de reemplazo y la efectividad de las ya instaladas para la regulación de los actores y los sistemas.

Referencias bibliográficas

- // BARBERO, J. M. (2002) *La educación desde la comunicación*, Norma, Buenos Aires.
- // CASANOVA, R. (2008) "La irrevocable voluntad de igualdad o la escuela venezolana en la transición posliberal. Iniciativas,



- tensiones y conflictos”, *Revista Propuesta Educativa*, N° 29, FLACSO, Buenos Aires; pp. 51-62.
- // CEPAL (2005) *Panorama social de América Latina*, CEPAL, Santiago de Chile.
- // CEPAL/OEI (2010) *Las metas Educativas 2021. Documento de Base*, Santillana, Buenos Aires.
- // CEPAL/UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con Equidad*, CEPAL/UNESCO, Santiago de Chile.
- // FINOCCHIO, S. (2010) “Cartografía de saberes en movimiento en América Latina”, material bibliográfico preparado para el curso virtual de FLACSO: *Educación Secundaria: Principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*.
- // FORMICHELLA, M. M. y S. LONDON (2005) *Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad*. Disponible en http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2005/formichella_london.pdf
- // GORTZ, A. (1980) *Adiós al proletariado. Más allá del socialismo*, Imago Mundi. Buenos Aires, 1989.
- // GROSFOGUEL, R. (2006) “La descolonización de la economía política y los estudios pos-coloniales”, *Tabula Rasa*, Colombia, N° 4.
- // GRUPO VIERNES (2008) “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela meía: las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires”, *Revista Propuesta Educativa*, Año 17, N° 30, Flacso, Buenos Aires; pp. 57-69.
- // KESSLER, G. (2010) “La disyunción educación trabajo en el Mercosur. Coincidencias y Diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y México”, *Revista Propuesta Educativa*, Año 19, N° 34; pp. 53-64.
- // KRAWCZYK, N. (2010) “La enseñanza media en Brasil”, material bibliográfico preparado para el curso virtual de FLACSO: *Educación Secundaria: Principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*.
- // LLINAS, P. (2009) “Imágenes y sentidos de la experiencia escolar”, *Propuesta Educativa*. Año 18, N° 32, FLACSO, Buenos Aires; pp. 95-109.
- // LLINAS, P. (2011) “Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria”. En Tiramonti (dir.) (2009) *Variaciones sobre la*



forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, Homo Sapiens, Rosario (en prensa)

- // MERKLEN, D. (2009) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, Gorla, Buenos Aires.
- // MIÑANA BLASCO, C. (2010) "Políticas neoliberales en un marco constitucional adverso. Reforma educativa en Colombia 1991-2010", *Revista Propuesta Educativa*, Año 19, N° 34, diciembre de 2010, FLACSO, Buenos Aires; pp. 37-52.
- // MONTES N. (2010) "Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística", *Revista Propuesta Educativa*, Año 19, N° 34; pp. 13-23.
- // ORNELAS, C. (2009) "La dimensión institucional de la educación media en México", en Tenti Fanfani (comp.) (2009) *Diversidad cultural, Desigualdad Social y estrategias en políticas educativas*, UNESCO/IIPE, Buenos Aires; pp. 213-275.
- // RIFKIN, J. (1995) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*, Paidós, Barcelona, 1996.
- // ROSANVALLON, P. (1995) *La nueva cuestión social. Repensar el Estado de Providencia*, Manantial, Buenos Aires.
- // SANDOVAL FLORES, E. (2007) "La reforma que necesita la secundaria mexicana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* N° 32, México. Información disponible en <http://Knol.google.com/K/reforma-integral-de-la-educación-media-superior-en-México>; pp. 165-183.
- // TERIGI, Flavia (comp.) (2009), *Educación en Ciudades. Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*, FIECC, Madrid.
- // TIRAMONTI, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Manantiales, Buenos Aires.
- // WEINBERG, Pedro (2004) *Formación profesional, empleo y empleabilidad*. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Porto Alegre.
- // WEISS, E. (2009) "Jóvenes bachilleres en México: el proceso de subjetivización, el encuentro con los otros y la reflexividad", *Revista Propuesta Educativa*, Año 18, N° 32, FLACSO, Buenos Aires; pp. 83-94.



●●● Guillermina Tiramonti

Licenciada en Ciencia Política y Magister en Educación y Sociedad (FLACSO). Es investigadora principal del Área de Educación de esa institución. Directora de la *Revista Propuesta Educativa* y de la Maestría en Educación y Sociedad de FLACSO Argentina. Profesora titular e Investigadora de la Universidad Nacional de la Plata. Es autora de varios libros y artículos sobre temas de política y sociología de la educación entre los cuales cabe destacar la compilación *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (2004), Manantial, Buenos Aires. Otras publicaciones: Tiramonti, G. y S. Ziegler (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Paidós, Buenos Aires. Tiramonti, G. y N. Montes (comps.) (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial/FLACSO, Buenos Aires. Tiramonti, G. (dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Buenos Aires.