

II. educación media básica

APORTES PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

**Aportes para la elaboración de
propuestas educativas**

**EDUCACIÓN MEDIA
BÁSICA EN URUGUAY**



**Marcelo Ubal Camacho
Compilador**

2009

© UNESCO

Sector Educación
Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el
Caribe – UNESCO cluster Mercosur
Dr. Luis Piera 1992, 2º piso
Edificio MERCOSUR
11200 Montevideo, Uruguay
Tel. (5982) 413 2075
Fax (5982) 413 2094
educacion@unesco.org.uy
www.unesco.org.uy/educacion

© Ministerio de Educación y Cultura

Dirección de Educación
Reconquista 535, 6º piso
11700 Montevideo, Uruguay
Tel. (5982) 915 86 03
Fax (5982) 916 5475
educacion@mec.gub.uy
www.mec.gub.uy/educacion

Esta publicación ha sido realizada por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura con la colaboración de UNESCO y financiado con fondos de fideicomiso del Gobierno de Japón.

Equipo de trabajo:

Director del Proyecto MEC:

Mtro. Luis Garibaldi

Profesional del Sector Educación de UNESCO:

Dra. María Paz Echeverriarza

Consultora del Sector Educación de UNESCO:

Mag. Sonia Scaffo

Referente del Proyecto para la temática Educación Media Básica:

Prof. Daniel Martínez.

Consultor para Educación Media Básica:

Lic. Marcelo Ubal

Secretaría Administrativa del Proyecto:

Prof. Natalia Silva

Los autores se hacen responsables por la elección y presentación de los hechos que figuran en la presente publicación y por las opiniones que aquí expresan, las cuales no reflejan necesariamente las de la UNESCO, y no comprometen a la Organización, así como tampoco las del Ministerio de Educación y Cultura.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos, no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

Esta publicación se encuentra disponible en <http://educacion.mec.gub.uy> y puede ser reproducida haciendo referencia explícita a la fuente.

Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, se ha optado por usar en algunos casos los términos generales *los niños y los adolescentes*, sin que ello implique discriminación de género.

ISBN: 978-9974-36-144-7

375.001 Uruguay. Dirección de Educación

URUa Aportes para la elaboración de propuestas educativas. -- Montevideo:

MEC-Dirección de Educación/UNESCO, 2009.

4v. -- ISBN: 978-9974-36-142-3

Contenido: v. 1 Primera infancia / Mara, Susana, comp.; v. 2 Educación Media Básica / Ubal, Marcelo, comp.; v. 3 Educación no formal / Morales, Marcelo, comp.; v. 4 Educación terciaria / Domínguez, Ernesto, comp.

1. EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA 2. URUGUAY 3. ELABORACION DEL PLAN DE ESTUDIOS 4. ENSEÑANZA SECUNDARIA-1ER CICLO 5. ENSEÑANZA SUPERIOR 6. EDUCACION PREESCOLAR 7. ENSEÑANZA TÉCNICA 8. EDUCACIÓN NO FORMAL.

- I. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- II. Mara, Susana, comp.
- III. Ubal, Marcelo, comp.
- IV. Morales, Marcelo, comp.
- V. Domínguez, Ernesto, comp.



Ing. María Simon
Ministra de Educación y Cultura

Dr. Jorge Grandi
Director Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe

Dr. Felipe Michelini
Subsecretario de Educación y Cultura

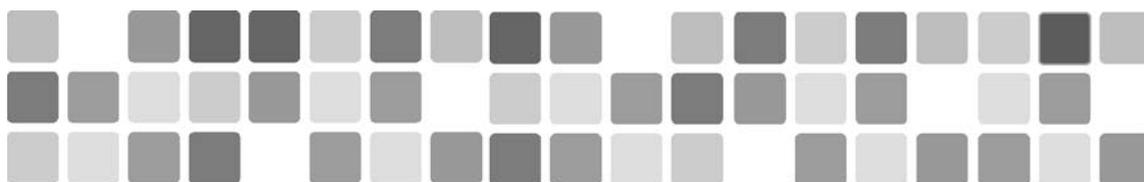
Dra. María Paz Echeverriarza
Profesional Sector Educación

A/T Eduardo Martínez
Director General de Secretaría del Ministerio de Educación y Cultura

Mag. Sonia Scaffo
Consultora Sector Educación

Mtro. Luis Garibaldi
Director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura

Dr. Jorge Balán
Consultor Sector Educación



Índice

1.	Presentación a cargo del MEC	9
	Luis Garibaldi / Director de Educación – Ministerio de Educación y Cultura	
2.	Presentación a cargo de la UNESCO	15
	Jorge Grandi / Director UNESCO-Montevideo	
3.	Prólogo	19
	Daniel Martínez	
4.	Introducción	27
	Marcelo Ubal Camacho	
5.	Formación docente y educación media básica en el contexto de los cambios societarios.	31
	Gaudencio Frigotto	
6.	La resignificación de la alfabetización como clave deconstructiva de la identidad de la Educación Media Básica.	45
	Marcelo Ubal Camacho	
7.	Características de los sujetos de la Educación Media Básica	59
	Diego Silva Balerio	
8.	Aportes para pensar la Educación Media Básica	73
	Leticia Folgar y Eloísa Bordoli	
9.	La escuela en la encrucijada del cambio epocal	85
	Guillermina Tiramonti	
10.	El complejo (e ineludible) diálogo entre la formación docente y la educación media básica: aportes desde la relatoría	103
	María Ester Mancebo	
11.	Transformación e innovación en la enseñanza media: ¿desafíos para la formación de profesores?	115
	Bettina Corti y Jorge Nández	

12.	Desafíos de la formación docente permanente en Uruguay: Formación permanente vs capacitación continua	137
	Elsa Gatti y Margarita Luaces	
13.	PROEJA: Uma experiência para compartilhar e aprender	155
	Clóris Maria Freire Dorow	
14.	Articulación entre la Educación Formal y la Educación No Formal	165
	Ximena Varón	
15.	Fines, estructuras y modalidades de Educación Media Básica en la región	183
	Mariano Palamidessi	
15.	La Educación Media Básica dentro de la reforma de los sistemas educativos. Formulación e implementación de políticas para la educación secundaria.	199
	Jorge Balán	



Presentación a cargo del MEC

Luis Garibaldi¹

El Proyecto Formación de Equipos técnicos para la elaboración de políticas educativas fue elaborado por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en colaboración con la Oficina regional de la UNESCO en Montevideo y fue financiado con fondos del fideicomiso japonés. Se desarrolló entre junio 2008 y junio 2009.

El Proyecto tuvo como objetivo contribuir a la formación de equipos técnicos que aporten a la implementación de las nuevas líneas de política educativa proyectadas en la Ley General de Educación N° 18.437, aprobada en diciembre de 2008.

Se seleccionaron las áreas de educación en la primera infancia, educación no formal, educación terciaria y educación media básica. Las tres primeras responden a políticas que la Dirección de Educación viene desarrollando, áreas sobre las cuales tiene responsabilidad legal y que han sido privilegiadas desde el año 2005. La educación media básica fue seleccionada por ser una de las áreas en donde se prevén modificaciones importantes en la nueva Ley de Educación. En esta temática se trabajó en forma estrecha con los Consejos de Educación directamente vinculados, el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU).

En el período 2005 – 2009, la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura puso especial énfasis en la elaboración de políticas educativas en diferentes niveles con el objetivo de impulsar y coordinar a todos los actores del ámbito de la educación para lograr educación para todos durante toda la vida en todo el país, mediante la conformación de un verdadero Sistema Nacional de Educación.

Entre 2005 y 2007 se trabajó en la preparación, organización y publicación de los resultados del Debate Nacional sobre la Educación que convocó

¹ Maestro Luis Garibaldi Director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura

a toda la ciudadanía, recogiendo opiniones y propuestas sobre diversos ejes temáticos. Los materiales recogidos durante el Debate que incluyó un Congreso Nacional, han sido publicados y utilizados en la formulación de políticas por los entes de enseñanza -ANEP y UdelaR- así como por el Ministerio de Educación y Cultura, especialmente en el momento de elaboración de la Ley General de Educación.

Uruguay, como los demás países de la región, enfrenta importantes desafíos en materia educativa. La educación de su población constituye una prioridad para el desarrollo de una sociedad más justa, democrática, integrada y basada en la innovación y el trabajo productivo. Por ello al elaborarse la nueva Ley de Educación, el MEC promovió el debate sobre los objetivos de la educación, antes que sobre su organización o institucionalidad. La prioridad otorgada por el gobierno a la educación quedó demostrada también en la creciente asignación presupuestal durante el período, hasta llegar en 2009 al 4.5% del Producto Bruto Interno.

Las políticas impulsadas por el MEC en materia educativa estuvieron orientadas a fortalecer los niveles y modalidades educativas que permitieran plasmar el concepto de educación durante toda la vida. La responsabilidad legal del control de las “guarderías” privadas, se transformó en la promoción de una educación de calidad para niños y niñas de 0 a 3 años y la orientación y acompañamiento de los Centros de Educación Infantil Privados que atienden niños de hasta 5 años de edad.

Con ese propósito se elaboró el Diseño Básico Curricular para niños de 0 a 36 meses, se realizó el Primer Censo Nacional de Centros de Educación Infantil Privados y se creó un sistema de Supervisión de estos centros. En esa misma dirección, la Ley de Educación incluyó la Educación en la Primera Infancia como parte del Sistema Nacional de Educación y creó el Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia con participación de todos los actores con el propósito de elaborar y articular políticas educativas para esta etapa de la vida.

En el año 2005 la Dirección de Educación del MEC creó el Área de Educación No Formal y convocó a los distintos organismos e instituciones vinculadas a la educación para articular y proponer acciones con fin educativo que se desarrollen fuera de los ámbitos formales. Se crearon grupos de trabajo, se realizaron varios eventos y se hicieron publicaciones.

Al mismo tiempo, la Dirección de Educación ejecutó dos programas dirigidos a jóvenes y adultos. Uno de ellos fue el Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET) a partir de la experiencia de los CECAP de Montevideo y Rivera. Este Programa se dirigió a los jóvenes de entre 15 y 20 años que no estudian, no trabajan, ni terminaron el Ciclo Básico. El otro fue el Programa Aprender Siempre (PAS) dirigido a personas jóvenes y adultas de más de 20 años de edad, con el propósito de ofrecerles educación para la vida.

Estas experiencias, así como la reflexión y la articulación con otras instituciones que trabajan en esta modalidad, fueron los antecedentes de la incorporación de la Educación No Formal y la creación del Consejo Nacional de Educación No Formal en la Ley 18.437.

Según la normativa vigente, el MEC tiene la responsabilidad de la autorización para funcionar y el reconocimiento de instituciones de educación terciaria universitaria y no universitaria y de sus carreras. También de su seguimiento y control. La preocupación central en este período fue transformar el control administrativo en supervisión y seguimiento con el fin de asegurar y mejorar la calidad de las instituciones. En este sentido, durante este período se estandarizaron los procedimientos de presentación de información, se realizaron varias evaluaciones externas a instituciones terciarias privadas y algunas de sus carreras, se ajustaron los criterios de actualización de información y se adoptaron medidas de revocación de instituciones y carreras en casos de incumplimiento o modificación sustancial del proyecto aprobado inicialmente.

Sin embargo, el objetivo principal del período, en el marco del mejoramiento de la calidad de la educación terciaria, fue la creación de la Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET). Se pretende que esta Agencia reúna las funciones de regulación de la educación terciaria privada, la acreditación de la educación universitaria en la que el país ha venido participando en la órbita regional (sistemas MEXA y ARCUSUR de MERCOSUR Educativo) y el reconocimiento y supervisión de otras propuestas de educación terciaria que provengan del ámbito privado o de instituciones públicas no dependientes de entes autónomos de enseñanza.

Luego de más de dos años y medio de labor con participación de las instituciones directamente involucradas (Universidad de la República y universidades privadas) el proyecto se encuentra a consideración del Parlamento.

Además de la educación en la primera infancia, la educación no formal y la educación terciaria, el Proyecto se propuso aportar a la elaboración de políticas educativas para la Educación Media Básica dado que la nueva Ley de Educación crea el Consejo de Educación Media Básica con el propósito de transformar la educación en este nivel educativo a partir de las experiencias existentes como la del Ciclo Básico de Secundaria, el Ciclo Básico Tecnológico, los 7º, 8º y 9º del ámbito rural y las Escuelas de alternancia de la UTU. La ley crea una comisión de trabajo para elaborar una propuesta de carácter integral con participación de los diversos actores. En el marco del Proyecto se realizaron varias actividades con participación de especialistas internacionales y profesionales uruguayos con el fin de contribuir a este objetivo. El acento se puso en los objetivos, las modalidades y los contenidos de la Educación Media Básica. Los aspectos institucionales no fueron abordados.

La inclusión de esta temática en el Proyecto confluó con las acciones que han promovido el CES y el CETP-UTU. Estos han desarrollado transformaciones con el propósito de avanzar en la universalización del acceso y el egreso de los adolescentes a la Educación Media Básica, mejorar la calidad y disminuir el rezago escolar en este nivel educativo. Para ello se han implementado varias acciones en este período entre las que se destacan las modificaciones curriculares, la creación de la “Formación Profesional Básica. Plan 2007” (FPB de UTU), la creación del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU del CES) y el fortalecimiento de la gestión de los Centros Educativos incrementando los recursos humanos y materiales. Por esta razón en esta temática se trabajó en forma conjunta con los Consejos de Educación Secundaria y Técnico Profesional.

La serie que se publica en esta oportunidad recoge los aportes de los profesionales nacionales y extranjeros que participaron en los Talleres y Seminarios que se organizaron. Su contenido no solo refleja los aportes producidos en el período de aplicación del Proyecto, sino también las políticas desarrolladas desde el año 2005, en las cuatro áreas seleccionadas. A pesar de la cuidada selección y presentación, la publicación no puede dar cuenta totalmente de los debates y los intercambios de los participantes de los Seminarios y Talleres. Esa riqueza es uno de los resultados intangibles del Proyecto.

En el transcurso del Proyecto participaron más de quinientos profesionales y técnicos de los diferentes niveles y modalidades educativas. Responsables pedagógicos de Centros de Educación Infantil, directores, inspectores de liceo, coordinadores de programas y proyectos educativos, directores de unidades académicas y especialistas, además de otros docentes y educadores, fueron los beneficiarios directos del Proyecto. La serie que se publica ahora permite que los aportes lleguen a un público mayor. Una contribución más para las imprescindibles transformaciones educativas que requiere nuestro país. Estas deben estar sustentadas en trabajo, estudio, investigación, imaginación, capacidad de diálogo y voluntad política. Un poco de cada una de estos componentes está presente en estas publicaciones.

Cada publicación ha sido producto de la compilación y edición de los especialistas de cada una de las Áreas. Cada uno de ellos fue contratado en virtud de su trayectoria y preparación en la temática, luego de los respectivos llamados públicos. La Dirección de Educación del MEC y UNESCO seleccionaron como asesores a: Mag. Susana Mara para la Educación en la Primera Infancia, Mag. Ed. Soc. Marcelo Morales para Educación No Formal, Arq. Ernesto Domínguez para Educación Terciaria y Lic. Marcelo Ubal para Educación Media Básica. Además se seleccionó a la Prof. Natalia Silva quien apoyó administrativamente el Proyecto.

Estas cinco personas trabajaron con gran capacidad y responsabilidad, junto a los profesionales de la Dirección de Educación, especialmente en las

tres áreas ya existentes. Esto permitió que el trabajo repercutiera favorablemente en el mejoramiento de los equipos técnicos del Ministerio y contribuyó con las políticas que se vienen desarrollando.

Especial reconocimiento merece el apoyo recibido de parte de los Consejos de Educación Secundaria y Técnico Profesional los que a través de Mag. Margarita Romero y Mag. Rita Ferrari, respectivamente, tuvieron una participación insustituible para que el Proyecto cumpliera con los objetivos propuestos y contribuyera con las acciones que venían desarrollando estos Consejos.

También cabe agradecer a la Oficina de la UNESCO en Montevideo en las personas del Director de la Oficina Regional Dr. Jorge Grandi, a la Profesional del Sector Educación Dra. Ma. Paz Echeverriarza y a la Consultora Mag. Sonia Scaffo con quienes la Dirección de Educación trabajó, desde la elaboración hasta la ejecución del Proyecto, en forma armónica para cumplir con los objetivos, en los términos y plazos previstos.

Montevideo, agosto de 2009.



Presentación a cargo de la UNESCO

Jorge Grandi¹

La educación siempre está presente en todas las convocatorias, análisis, iniciativas y proyectos que aspiran a promover cambios y enfrentar los desafíos de las sociedades en procura de una mejora, del fomento, del desarrollo de las personas y de las colectividades, de acuerdo a los problemas y necesidades de cada época.

Es unánime el reconocimiento de su papel cuando se aspira a transformaciones profundas en los valores, en los comportamientos, en el desarrollo integral de hombres y mujeres a lo largo de la vida. No hay esfuerzo colectivo en la construcción de sociedades más justas y democráticas, en los esfuerzos por eliminar la pobreza y promover una convivencia en paz y de respeto a la diversidad cultural, que no la tenga en el centro de los programas y en la lista de indicadores para identificar sus logros. Es, como lo expresara Jacques Delors “una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras”. (Delors, Jacques, 1996, p. 9).

En el año 1996, al finalizar su trabajo, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, presentó su Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En su segunda parte, dedicada a los Principios, el informe contiene un capítulo en el que se enuncian los cuatro pilares de la educación: *aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, y aprender a vivir juntos*. Ellos constituyen los principales desafíos de la educación contemporánea, tan importantes como arduos.

En el comienzo de este nuevo siglo, UNESCO ha asumido e impulsado compromisos programáticos profundos, iluminados por un conjunto de principios fundamentales, vigentes desde el nacimiento de la Organización. Otros, más recientes, surgieron del reconocimiento de los graves problemas que obstaculizan y amenazan el desarrollo de las personas y de las sociedades,

¹ Director UNESCO-Montevideo. Oficina Regional de Ciencia para América Latina
Representación de UNESCO ante el MERCOSUR
Representación de UNESCO en Argentina, Paraguay y Uruguay

en forma desigual, a lo largo y ancho del mundo. Las naciones se han unido en torno a los Objetivos del Milenio, y señalado, en forma específica, el papel de la educación en relación con ellos.

Ello dio lugar al programa de Educación para Todos. Sus seis objetivos formulados para ser alcanzados en el 2015, han generado consecuencias en las políticas educativas de los países, de manera especial en sus decisiones para garantizar, no solo el acceso a la educación para todos sino, fundamentalmente, en su responsabilidad para promover que ésta sea de calidad. De ello derivan, entre otros, los esfuerzos por tomar en cuenta la extensión de la educación y delimitar tramos extendidos que resulten obligatorios en la escolarización, el reconocimiento de otros espacios y ámbitos educativos, así como la idea misma de lo que la alfabetización supone, para los hombres y mujeres de este tiempo.

Desde el momento en que fueron concebidos y cuando los países comprometieron sus esfuerzos para lograrlos, fue posible visualizar que los objetivos de la Educación Para Todos seguirían vigentes por muchos años. Tal vez no fue posible anticipar entonces cómo la dinámica de los cambios, el agravamiento de situaciones que amenazan su logro, serían factores emergentes en el seguimiento del progreso hacia las metas comprometidas. En los ocho años transcurridos es posible evidenciar avances notorios, pero subsiste un considerable trecho para alcanzarlos plenamente y el tiempo del avance es demasiado lento como para asegurar que alcanzaremos las metas propuestas para el 2015 (Informe de seguimiento 2009).

Como consecuencia, los países han tomado iniciativas nacionales, regionales y globales, que suponen replanteos en la formulación de sus políticas educativas, en las acciones definidas, en las rendiciones de cuenta, en la búsqueda de coherencia acerca de lo que se entiende y de lo que se hace en procura de alcanzar los objetivos de educación de calidad para todos como asunto derechos humanos. Tan importante como comprender y adoptar los principios, es trascender el nivel de enunciados e incorporarlos sistemáticamente en la definición de políticas y asegurar los mecanismos para dar cuenta de sus avances. Los principios y los focos estratégicos son elementos que obligan a ir más allá de visiones meramente instrumentales y deterministas, introduciendo otros enfoques educativos y dando paso a nuevas perspectivas.

En América Latina, en particular, se ha señalado un conjunto de factores que dan un signo especial al programa de alcanzar educación para todos: nuevos modelos de desarrollo, profundas desigualdades sociales, procesos de exclusión y deterioro social y por ende en la convivencia, crisis de los vínculos sociales y de los valores. En el año 2001, los Gobiernos de la región se propusieron organizar, en forma conjunta, un proyecto que les permitiera alcanzar las metas de educación para todos (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PREALC).

En ese contexto, luego de un extenso período de análisis que comenzara en el 2005, entre el Gobierno Nacional, a través de su Ministerio de Educación y Cultura, y la cooperación internacional (UNESCO y el Gobierno de Japón) surgió el Proyecto “Formación de equipos técnicos para la elaboración de propuestas de política educativa”. Constituye una de las iniciativas para políticas directamente relacionadas con el programa EPT y el PREALC, referida a cuatro áreas temáticas: Educación de la Primera Infancia, Educación No Formal, Educación Media y Educación Terciaria.

La UNESCO y el Gobierno de Japón, han apoyado el foco en la formación de equipos, que el Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay formulara. Una mirada retrospectiva a las actividades implementadas durante un año, permite afirmar que se ha hecho una contribución en la línea de desarrollar capacidades para el desarrollo.

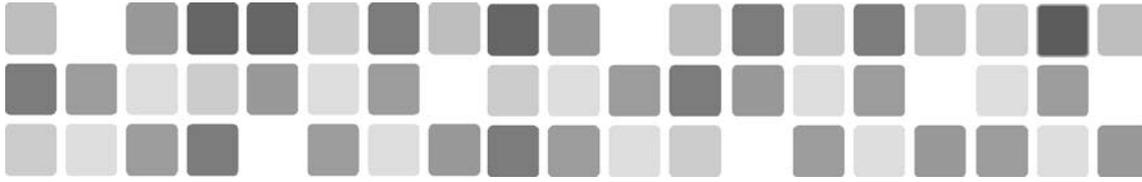
OBJETIVOS DEL PROGRAMA “EDUCACIÓN PARA TODOS”.

- 1).- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- 2).- Velar porque, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- 3).- Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo y programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria.
- 4).- Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- 5).- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.
- 6).- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, a fin de conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

La serie de documentos temáticos que se ha preparado, fue pensada con el interés de estar a mano para ser consultada, en la mesa de trabajo de quienes son parte de la construcción de las políticas educativas del país de los próximos años. Ofrece insumos para conocer el estado del arte en materia de contenidos, investigaciones y experiencias realizadas en Uruguay y en la región, fundamentalmente; y para recoger focos de análisis y debate que presentan distintos modos de representarse los problemas educativos en esas áreas y de visualizar posibles líneas de acción. Se ha hecho una apuesta fuerte a estos contenidos para que su lectura anime a pensar los cambios que la educación necesita, con una reflexión informada.

Los cuatro documentos de trabajo que componen la serie, ponen luz en los desafíos, problemas, conceptos y propuestas. En buena medida son un reflejo de la situación del país, sus preocupaciones y tareas pendientes en relación con la educación de la Primera Infancia, la Educación No Formal, la Educación Media Básica y la Educación Terciaria. Para entenderlos es pre-

ciso ubicarse en las urgencias actuales y visualizar los esfuerzos del país, a través de las instituciones con directa responsabilidad en la educación, pero también de todas las organizaciones públicas y privadas y de la cooperación internacional para aportar, con mayor grado de sinergia, a la elaboración de políticas que aseguren una educación de calidad para todos, como un derecho. Los puntos que se desarrollan en sus capítulos representan tanto el estado actual, como el camino recorrido en años anteriores. Es una clave de lectura para ponderar de mejor manera el valor de cada avance y el peso de cada obstáculo en la formulación de próximas metas para el mediano plazo.



Prólogo

Daniel Martínez Cagide¹

Las páginas que siguen pretenden presentar algunos datos y puntualizaciones sobre la educación uruguaya en general y la media básica en particular. La educación en Uruguay, históricamente, ha sido un factor de desarrollo e integración social. Las reformas educativas iniciadas a fines del siglo XIX por José Pedro Varela promovieron el desarrollo de una educación basada en la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad. Tempranamente nuestro país constituyó una educación primaria de acceso y egreso universal y una importante ampliación del acceso a la educación media. En los últimos diez años este movimiento fue acompañado de una mayor cobertura de la educación media (básica y superior) aunque con problemas importantes en la retención y calidad.

Si bien Uruguay se ubica en una posición ventajosa en la región a nivel de educación primaria, en educación media se registran elevados niveles de ineficiencia interna según datos de la propia ANEP. Esta situación se evidencia a través de una alta tasa de repetición, la acumulación del rezago y los elevados índices de deserción registrados en este nivel. Por su parte la Encuesta Continua de Hogares, deja en evidencia que casi un 30% de la población urbana no logra completar en la actualidad el ciclo de formación obligatoria.

En cuanto a la calidad de los aprendizajes, los resultados del estudio PISA 2003 y 2006, ponen en evidencia que los desempeños de los estudiantes uruguayos se ubican entre los más altos de Latinoamérica, si bien en relación con los países de la OCDE los resultados son sensiblemente menores. Aunque en la región los niveles de desempeño alcanzados son buenos, la distribución interna de los datos da cuenta de una marcada desigualdad educativa, en términos de escolarización y aprendizaje, los cuales se asocian con aspectos estructurales de índole social. Los países que muestran una mayor dispersión interna en Matemática y Lectura son Cuba, Uruguay y Paraguay, mientras que Nicaragua es el que presenta menor dispersión (LLECE, UNESCO, 2008)

¹ Prof. de Historia, egresado del IPA, docente efectivo en CES y CETP. Secretario Técnico de la Dirección de Educación del MEC.

1. Algunos datos a tener en cuenta

Según datos del año 2007, la cantidad de alumnos matriculados en todo el sistema educativo uruguayo (público y privado) ascendió a más de 948.443 (la población total del país de acuerdo al Censo 2004 es de algo más de 3.2 millones de habitantes). De ellos, alrededor de 323.344 (34,1%) en enseñanza media (secundaria y técnica) y 123.139 (13%) en enseñanza terciaria y universitaria.

En cuanto a la cobertura del sistema, la misma es prácticamente universal en educación primaria y parte de la educación inicial (específicamente en los 5 años). A partir de los trece años de edad, comienza un proceso de caída sistemática de la asistencia a medida que se avanza en la edad de los jóvenes. Dicho proceso se precipita de forma claramente diferencial, siendo la principal variable la vinculada a los niveles de ingresos. Entre los jóvenes de 15 años que habitan en los hogares del quintil más bajo de ingresos, el 27, 5% no asisten a establecimiento educativo alguno. A los 17 años, el porcentaje de no asistencia en este grupo alcanza 53,5 puntos porcentuales y asciende a 68,2% a los 18 años.

Entre 2003 y 2007, la matrícula de Educación Media en general decreció un 6%, mientras que el Ciclo Básico descendió un 3,2% (4.726 estudiantes menos) y el Ciclo Superior un 12,8% (16.577 matriculados menos).

Casi tres de cada diez jóvenes de 15 a 17 años, y seis de cada diez de 18 a 24 años no asiste a ningún establecimiento educativo. El 8,3% de los jóvenes de 15 a 20 años no asiste a ningún establecimiento educativo, no trabaja, no busca trabajo y no culminó el Ciclo Básico de Educación Media.

Entre 2005 y 2006, el conjunto de no aprobados y abandono, pasó de 27,5% a 29,6%. Este último valor decrece levemente en 2007 (28,9%). De manera que la caída en el porcentaje de no aprobados potencia el fenómeno de abandono.

2. ¿Educación Media Básica o Ciclo Básico?

Una primera distinción conceptual que se hace necesaria a los efectos de entender el enfoque y objetivos de este trabajo es entre la Educación Media Básica y el Ciclo Básico Único. La Educación Media se ha organizado tradicionalmente en nuestro país en dos niveles: el Ciclo Básico y el Ciclo Superior o Bachillerato que han funcionado en la órbita del Consejo de Educación Secundaria. A partir de la creación del Ciclo Básico Único en 1986, su currículo se ha impartido tanto a nivel de Enseñanza Secundaria (Ciclo Básico) como de Enseñanza Técnica (Ciclo Básico Tecnológico). A partir de los 90, el programa conocido como 7mo, 8vo y 9no grado de Ciclo Básico Rural, dependiente del CES que se desarrolla en establecimientos de Enseñanza

Primaria, es creado con una fuerte tendencia hacia la mencionada estructura curricular.

En el ámbito de la Enseñanza técnica, gestionado desde el Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU) se han desarrollado además, múltiples ofertas en el Nivel I, tanto en términos de áreas disciplinares como de requisitos de ingreso y títulos habilitantes. En esta institución han convivido los cursos básicos (cuyos únicos requisitos son tener culminado el ciclo primario y tener cumplidos los 15 años de edad), con cursos avanzados correspondientes a los niveles II y III.

En este período ambos desconcentrados han desarrollado transformaciones con el propósito de avanzar en la universalización del acceso y el egreso de los adolescentes a la Educación Media Básica, en la mejora de la calidad y en la disminución del rezago de este nivel educativo. Para ello se han implementado varias acciones entre las que se destacan las modificaciones curriculares, la creación del Plan de Formación Profesional Básica (FPB Plan 2007 del CETP-UTU), la creación del programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU del CES) y el fortalecimiento de la gestión de los Centros Educativos incrementando los recursos humanos y materiales.

3. La EMB en el Consejo de Educación Secundaria (CES)

En el ámbito del CES desde 2006 se viene implementando un nuevo plan de estudio denominado Reformulación 2006, el cual abarca sus dos ciclos educativos medios: Ciclo Básico y Bachillerato. La propuesta consta de un currículo base organizado por asignaturas y espacios curriculares optativos, un aumento del tiempo pedagógico y la creación de un nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado que intenta jerarquizar el proceso de aprendizaje en ambos ciclos.

Una de las políticas focalizadas más ambiciosas dentro del CES es el **Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU)**, creado en 2008 con el propósito de mejorar los aprendizajes y los índices de promoción en aquellos centros donde se han registrado los mayores niveles de fracaso escolar en los últimos diez años. Este proyecto ha sido estructurado en función de cinco componentes básicos: (i) fortalecimiento técnico pedagógico, (ii) fortalecimiento de los equipos técnicos de atención psico-social, (iii) transferencia de recursos de ejecución local, (iv) apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar y (v) participación social.

El proyecto identifica como beneficiarios a 52.000 estudiantes matriculados en los liceos de todo el país. Los destinatarios directos son 19.000 de estos estudiantes, pertenecientes a los 74 liceos seleccionados: 10.500 correspondientes a liceos de Montevideo y 8.500 a liceos del Interior del país.

La actual administración -atendiendo a las características de la evolución histórica que presenta el sistema educativo en nuestro país y en función

de las líneas políticas educativas nacionales desarrolladas en el presente quinquenio- ha establecido como criterio rector impulsar políticas que atiendan la diversidad. Las mismas tienden a revertir los fenómenos de deserción y exclusión del sistema en el marco de la universalización de la educación media. En tal sentido se discriminan positivamente situaciones particulares de sectores sociales que por causas multifactoriales no acceden a la educación media en este momento, no lo han hecho o han sido expulsados del sistema.

Por otra parte, los **Programas Educativos Especiales (PEE)** promueven líneas de acción atendiendo los siguientes aspectos:

- o Recuperación de alumnos que han fracasado en algún tramo del trayecto educativo lo que ha generado fenómenos de fuga de matrícula.
- o Extensión educativa a poblaciones que debieran estar incluidas en el sistema de educación media y no lo están.
- o Incorporación de sectores sociales y culturales que nunca han accedido.

Los programas especiales se vienen implementando con características diferentes y modalidades de funcionamiento adecuadas a la multiplicidad de contextos y poblaciones a las que se deben atender.

Por otra parte cabe señalar que algunos de estos programas tienen su origen en necesidades puntuales a satisfacer en plazos acotados y en tal sentido su permanencia está condicionada a estos tiempos.

Otras estrategias, en cambio, se piensan como puentes para la inserción en el sistema formal lo que implica el desarrollo de políticas para evitar la reiteración de fracasos escolares (Proyecto Aulas Comunitarias con el MIDES, CECAP CES con el MEC). También se están desarrollando propuestas que apuntan a la atención de problemáticas sociales específicas: INAU y Centros de Alta Contención.

Como ejemplo, el **Programa Aulas Comunitarias** es en sí mismo un dispositivo de inclusión educativa. Cada Aula es un espacio socio-educativo gestionado por una OSC que tiene pertenencia territorial y arraigo comunitario. Desde esa perspectiva convoca a la población juvenil de la zona ofreciéndole la posibilidad de reinsertarse en la educación formal, trabajando desde el doble encuadre, que ofrecen los educadores no formales y los educadores provenientes de Educación Secundaria. Se aspira a que los adolescentes en contacto con ambos perfiles de educadores, obtengan resultados que les permitan regresar a los centros de educación formal, a la vez que les posibilite generen razonables y sostenidas expectativas de continuidad educativa.

4. La EMB en el Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU)

El CETP-UTU viene implementando cambios orientados a fortalecer la oferta técnica y tecnológica de las distintas propuestas educativas, así como consolidar una mayor articulación con el sector productivo. En este sentido, el nuevo Plan de Estudio para Ciclo Básico Tecnológico (CBT) procura consolidar la formación tecnológica desde edades tempranas, como estrategia que permita superar los altos niveles de deserción y rezago evidenciados a nivel de educación media. También se viene trabajando en una nueva propuesta de Ciclo Básico Agrario (CBA), procurando un aumento de la cobertura a través de sistemas de alternancia entre la escuela y el hogar.

En coherencia con lo anterior, el CETP-UTU impulsa un **Sistema de Formación Profesional de Base (SFPB)** integrado por tres componentes vinculados al Nivel I: Acreditación de Saberes, Marco de Capacitación y el “FPB Plan 2007”. Dicho sistema integra una gran variedad de cursos técnicos que procuran impulsar la reinserción de los jóvenes que por distintos motivos han dejado de estudiar.

Como parte del mencionado sistema la **“Formación Profesional Básica. Plan 2007”**², es una propuesta que procura romper con la visión dicotómica educación para la ciudadanía/educación para el trabajo. El Plan está dirigido a jóvenes/adultos mayores de 15 años, que han concluido la Enseñanza Primaria o no han completado el Ciclo Básico, que manifiestan voluntad de continuar estudiando y desean obtener una formación con un componente profesional específico. Concibe el perfil de un trabajador, aún con niveles básicos de calificación, como el de un sujeto con posibilidades reales de intervenir como ser social con autonomía intelectual y ética. Esto supone plantear desde el inicio de la formación profesional, un currículo que haga posible la construcción y apropiación de saberes asociados a diversos campos. El modelo pedagógico que lo sustenta tiene el trabajo como principio educativo, vínculo entre el sujeto que aprende y el saber a aprender. El trabajo como aquel que favorece la apropiación del saber en su calidad de objeto, de actividad o de dispositivos relacionales. Se parte de que “El saber es una relación, un producto y un resultado. Relación del sujeto conocedor con su mundo, producido por la interacción entre el sujeto y su mundo, resultado de esa interacción”³. Es por ello que este programa de formación ha sido diseñado de manera que desde el inicio el estudiante está integrado y relacionado con el mundo en el cual se genera ese saber, permitiendo la construcción de sentido por el sujeto que aprende, en referencia a su propia historia y expectativas, tomando la formación profesional en un campo específico como eje organizador del currículo. El concepto de integralidad presentado se concreta en el diseño e implementación de Espacios Docentes Integrados (EDI), en

2 La presente síntesis del “FPB. Plan 2007” ha sido extractada de la sistematización de la presentación realizada por el CETP-UTU en el Seminario “La inclusión educativa: oportunidades en el marco del Plan de Equidad”, realizado en Montevideo el 30 de octubre de 2008 en el marco del Programas de Inclusión Educativa de INFAMILIA-MIDES.

3 Charlot Bernard, La relación con el saber, Montevideo, Trilce, 2006.

donde los docentes de diferentes disciplinas interactúan entre sí, crean Unidades Didácticas Integradas acordando logros de aprendizaje comunes, que se desarrollan en espacios áulicos integrados. Lo anterior da cuenta de una concepción de un currículo abierto y flexible, gestionado autónomamente por los docentes.

5. Un nuevo marco normativo

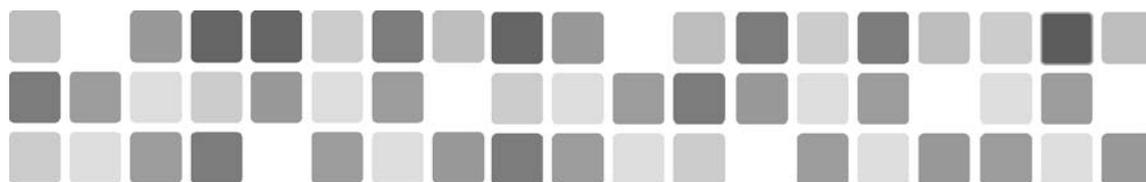
El 12 de diciembre de 2008 fue sancionada una nueva Ley General de Educación, la N° 18.437 que sustituye a la anterior, creada en 1985, basada en principios, fundamentos y orientaciones que conciben a la educación como un Derecho Humano fundamental y al concepto de la educación para todos durante toda la vida⁴. Tiene un fuerte carácter programático, proponiéndose metas y objetivos dirigidos al aumento del tiempo pedagógico en diversos proyectos educativos, la obligatoriedad de la educación media superior y la integralidad de la Educación Media Básica.

En particular, esta Ley en sus artículos 22, 26, 28, 54, 62 y literales D, G de las Disposiciones Transitorias ha establecido una nueva estructura para el Sistema Educativo Nacional y particularmente para la Educación Media, tanto en lo referido a sus niveles como en la forma de gestión de los mismos. La problemática específica de este nivel, entre otras consideraciones ha determinado que el Legislador dispusiera la creación de un Consejo dedicado especialmente a la Educación Media Básica obligatoria, el cual tendrá como principal propósito gestar y acompañar las necesarias transformaciones de este nivel educativo. Este enorme desafío cuenta con un cúmulo de aprendizajes apropiados a partir de las múltiples iniciativas a las que hemos aludido anteriormente, las cuales en coherencia con otras varias disposiciones del nuevo marco legal, apuntan a impulsar la universalización del nivel medio básico y favorecer la atención educativa de los jóvenes que están fuera del sistema educativo.

En este contexto, el Ministerio de Educación y Cultura con el apoyo de la Oficina Nacional de la UNESCO ha considerado positivo incorporar como parte del proyecto de apoyo a la *“Formación de equipos técnicos para la elaboración de Políticas Educativas”* un componente específico que contemplara un ámbito de reflexión e intercambio para los distintos actores vinculados a la Educación Media Básica. En este marco se realizaron varias actividades que contaron con la participación de especialistas internacionales, autoridades educativas, docentes y profesionales uruguayos con el fin de contribuir a este objetivo. La presente publicación justamente recoge los aportes más significativos del mencionado Ciclo de Actividades sobre Educación Media Básica. La actual situación de la educación en general, y de la EMB en particular, justifican la pertinencia de actividades de esta naturaleza, en pro de contribuir a los necesarios procesos de innovación y diálogo con nuestra identidad na-

4 Los principios que rigen y regulan al sistema educativo nacional son los de: universalidad, obligatoriedad, de diversidad e inclusión educativa, de participación, de libertad de enseñanza, y de libertad de cátedra. Art. 6 al 11 Ley 18.437.

cional, entre los diferentes actores de los escenarios educativos y con experiencias e investigaciones de otros países.



Introducción

Los aportes que se realizan en la presente publicación son fruto del Ciclo de Actividades sobre Educación Media Básica que se desarrolló en Uruguay de diciembre de 2008 a mayo de 2009, en el marco de un proyecto que buscó contribuir a la formación y consolidación de equipos técnicos que aporten a los procesos de elaboración y generación de conocimiento sobre políticas de Educación Media Básica (EMB en adelante) que se vienen desarrollando en nuestro país. El Ciclo, organizado por un equipo integrado por un representante de cada desconcentrado y el consultor referente, contó con tres actividades las cuales detallamos a continuación:

- 1er. Seminario Taller sobre EMB: “Estado del arte, objetivos y fines de la Educación Media Básica”
- 2do. Seminario Taller sobre EMB: “Formación docente, docencia y Educación Media Básica”
- Encuentro sobre EMB: “Claves, perspectivas y desafíos de la EMB”

El Ciclo de Actividades al igual que la presente publicación, pretenden aportar a un escenario nacional dinámico, el cual es testigos de un conjunto de propuestas significativas llevadas adelante por la ANEP (Consejos de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico Profesional) de las cuales subrayamos: Aulas Comunitarias, Formación Profesional Básica Plan 2007, Programa de Impulso y Universalización del Ciclo Básico, incorporación de nuevas reformulaciones a las propuestas de Ciclo Básico, Ciclo Básico Tecnológico y Agrario con régimen de alternancia, modalidad de Ciclo Básico Rural, entre otras.

A continuación realizaremos una breve presentación sobre los contenidos generales de la publicación que tienen en sus manos y sobre cada artículo en particular. Los lectores se encontrarán con un conjunto de trabajos de diferente naturaleza, aunque en su globalidad constituyen un aporte que articula adecuadamente reflexión teórica y el planteo de propuestas concretas que van desde el aula al diseño de políticas sobre EMB.

Gaudencio Frigotto (Brasil) nos propone reencontrarnos con una fuerte y sólida crítica a los principales postulados desarrollistas que se han naturalizado, al punto de aparecer por momentos como incuestionables. En este marco nos desafía a buscar los caminos para construir, en la teoría y en la práctica, una educación media básica unitaria.

Marcelo Ubal (Uruguay) desde una perspectiva pedagógica propone una ampliación, articulación y resignificación de dos categorías centrales de la identidad de la EMB: alfabetización y lenguaje. La dilatación de los límites conceptuales de la alfabetización y la apropiación de los giros lingüísticos, relacionales y epistemológicos son algunos de las claves que se proponen como pertinentes en el proceso de deconstrucción identitaria del ciclo educativo en cuestión.

Diego Silva Balerio (Uruguay) nos alerta sobre que "...niños y adolescentes, ... quedan sistemáticamente afuera de acciones y dentro como 'usuarios', 'beneficiarios' o 'población objetivo' de proyectos adultos" y propone que avancemos hacia un enfoque protagónico de los sujetos de la EMB.

Eloisa Bordoli y Leticia Folgar (Uruguay) a partir de algunos parámetros empíricos, nos aportan elementos conceptuales desde la antropología, en torno a los significantes *juventud, diferencia e igualdad* con la intención de des-sedimentar estos conceptos y poder elaborar algunas hipótesis interpretativas que interroguen los razonamientos reproductivistas predominantes en el medio educativo.

Guillermina Tiramonti (Argentina) introduce su artículo diferenciando el contexto en que nacen los sistemas educativos modernos de las nuevas configuraciones históricas y sociales en que se encuentra la escuela, haciendo especial referencia a los cambios que ha sufrido la familia, el Estado y la propia escuela. Por último presenta una tensión identitaria de la escuela en general y de la EMB en particular, a saber: la escuela se pensó en base a la idea de progreso social e individual que privilegia la construcción para el futuro; hoy en cambio se encuentra sometida a las exigencia de generar un presente gratificante para los jóvenes.

María Ester Mancebo (Uruguay), relatora del 2do Seminario-Taller sobre Educación Media Básica nos trae una síntesis de los conceptos e inquietudes centrales esbozadas en la mencionada actividad. Las propuestas con las que concluye el documento, las cuales apuntan a mejorar la articulación entre la Formación Docente y las prácticas innovadoras que se están desarrollando en la EMB, son introducidas por un marco histórico-político-institucional que contextualiza el complejo diálogo entre la Formación Docente y la EMB. El trabajo culmina retomando un conjunto de ideas propuestas por Cecilia Braslavsky sobre la "... imperiosa necesidad de reinventar la profesión docente para hacer frente a los desafíos educativos de nuestra época".

Jorge Nández y Bettina Corti (Uruguay), presentan un interesante recorrido teórico e histórico desde el origen del Instituto de Profesores Artigas (IPA) el cual contribuye a la comprensión de la actual coyuntura relacional ente la Formación Docente y las propuestas de EMB. No menos interesante resulta la presentación de una serie de propuestas que pretenden responder al necesario agiornamiento de la formación docente inicial, las cuales son presentadas con una sensible y persistente invitación y apertura al diálogo.

Elsa Gatti y Margarita Luaces (Uruguay) dividen su presentación en tres partes. La primera nos introduce en el proceso histórico que ha vivido el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Prof. Juan E. Pivel Devoto” (IPES), institución que tiene una significativa responsabilidad en la formación permanente de los docentes de la ANEP. La segunda parte del trabajo presenta un conjunto de postulados teóricos que inspiran y guían la actual gestión de la institución. Finalmente nos pone al tanto de los logros que se han obtenido y de los principales desafíos del IPES en pro de una lógica formativa que supere la mera capacitación.

Clóris Freire Dorow (Brasil), coordinadora del primer curso del PROEJA (Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos), comparte con los lectores los componentes centrales de una experiencia que apunta a la culminación de la educación básica de jóvenes y adultos desde una perspectiva integral.

Ximena Varón (Uruguay) nos presenta algunas de las tendencias descriptivas centrales de la investigación que recientemente ha culminado denominada “Prácticas Educativas No Formales para jóvenes que no estudian ni trabajan. Aportes para la creación de políticas en Educación No Formal”. Al respecto expresa que en los discursos de los organismos rectores, financiadores y gestores se puede constatar una mutación del concepto de Educación No Formal, reflejada en cierta funcionalidad de la Educación No Formal hacia la Educación Formal. Dicho fenómeno se asocia, según la autora, a las disputas entre el Estado y la Sociedad Civil en el proceso de configuración y reconfiguración de lo público.

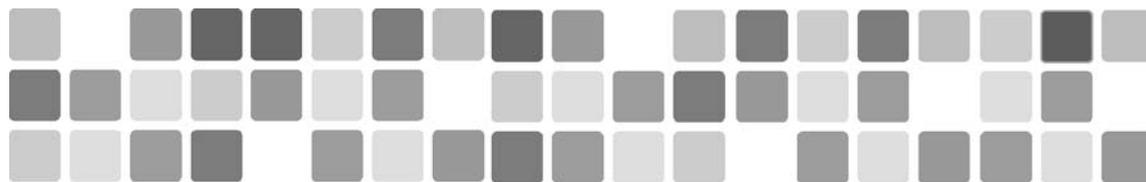
Mariano Palamidessi (Argentina) en su trabajo presenta un estado de situación regional de la EMB tomando como referencia las siguientes categorías: los fines formativos, la estructura y sus modalidades. El estado del arte de la EMB de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay es la materia prima con la cual se construye comparativamente el mapa educativo medio básico de la región.

Jorge Balán (Argentina) desde una perspectiva comparada nos introduce en los argumentos que integran algunos de los debates vinculados a las políticas educativas que persiguen la transformación de la educación media básica: el sentido de la educación secundaria; los cambios en la estructura y

diversidad de la educación secundaria; el alcances de las reformas más recientes; los cambios y logros en la escolarización adolescente de los últimos años; el alcance, las limitaciones y la utilidad de los estudios que aspiran a alimentar los procesos de reforma de la EMB en Uruguay.

Esperamos que el esfuerzo colectivo sintetizado en la presente publicación, al decir de Philippe Meirieu, contribuya a “... *promover lo humano y construir la humanidad... ello en los dos sentidos del término:... la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte... lo que nos hace más humanos*”.

Lic. Marcelo Ubal



FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA EN EL CONTEXTO DE LOS CAMBIOS SOCIETARIOS

Gaudêncio Frigotto⁵

Este breve texto⁶ pretende aportar a la búsqueda de elementos que nos ayuden a entender los cambios en la formación y practica docentes en la Educación Media Básica (en adelante EMB) en su estrecha relación con los elementos estructurales y movimientos coyunturales en Latino América. Muchos son los cambios en el campo social, geo-político, cultural y económico que impactan en la vida y formación docentes y su práctica en la enseñanza, especialmente, después de la década del 1950. Muchas, también, son las interrogaciones, las preguntas para las cuales no tenemos respuestas seguras o, peor, respuestas, quizás, equivocadas. Recordemos, además que habitamos un tiempo que se autoproclama como el fin de muchas cosas: de las ideologías, de las grandes narrativas e incluso, de la historia.

Como señala muy bien el reconocido intelectual Uruguayo Eduardo Galeano en un balance del final del siglo XX e inicio del siglo XXI: *“cuando pensábamos tener casi todas las respuestas cambiaran las preguntas”*.

La escuela que nació bajo el pensamiento iluminista creía que el conocimiento y la ciencia podrían libertar los seres humanos del hambre, del sufrimiento de las incertezas. Esta ilusión, todavía, no se cumplió o se ha hecho realidad para pocos. Al revés, la ciencia y la tecnología están en las manos de cada vez menos grandes grupos, corporaciones económicas y financieras, constituyéndose -como señala el filósofo Carlos Paris (2000)-, en el *esfinge de nuestro tiempo*. Ahora bien, no es la ciencia y la tecnología en sí que aumentan el desempleo, el hambre y concentran la renta y degradan el medio ambiente, sino la forma social de su producción, apropiación y utilización. Concebida como elementos de satisfacción de necesidades humanas básicas *se constituyen en extensión de miembros y sentidos humanos* (Bottomore, 1988) para ampliar y calificar la vida.

⁵ Docente del Programa de Posgrado en Políticas Públicas y Formación Humana de la UERJ. Rio de Janeiro. Brasil.

⁶ Ideas básicas de la conferencia pronunciada en el *II Seminario Taller sobre Educación Media Básica en Montevideo con la organización de UNESCO, Sector Educación*. La base del texto resuelta de un proyecto de investigación que cuenta con el apoyo de CNPq. Más que un texto académico aquí se expone un esquema de análisis. Trátase de señalar que el tema de la ponencia así como la educación en general tienen comprensión efectiva cuando los tomamos en el contexto específico de las relaciones sociales donde ocurren.

En relación con lo anterior no se han cumplido los ideales de pleno empleo y de erradicación de la pobreza. Muy por el contrario, la crisis sin precedentes del sistema capitalista, ahora una crisis global que incide fuertemente en las sociedades centrales, amplía más agudamente el desempleo y la pobreza. Antes mismo de la crisis que se manifestó abiertamente en setiembre del año de 2008, las previsiones de las Naciones Unidas acerca de la pobreza eran alarmantes. Los datos presentados por Istvan Mészáros son muy claros.

En el año del 1960 teníamos 30 pobres en la base de la pirámide socioeconómica para cada rico en la cúspide de la estructura. Hoy, contamos 74 pobres para cada rico en el tope de la estructura. En el año 2015, la previsión es que esta relación alcance 100 pobres para cada rico en el mundo. Esta es una previsión de las Naciones Unidas. (Mészáros, 2005)⁷

La docencia y formación docente para la educación en general y la EMB en particular, han sido impactadas por las crisis que golpean los sistemas internos de desarrollo de las naciones y a los centros mundiales del capitalismo. En este contexto las concepciones que ven a la EMB como respuesta a la desigualdad entre naciones y grupos sociales, y a problemas como la pobreza no solo resultan falaces, sino que han repercutido en el sentido epistemológico, ético-político y filosófico, de la formación y prácticas docentes. Creo que el objetivo central de una oportunidad como la generada a partir del Ciclo de Seminarios y Encuentros que hemos realizado es, sobre todo hacer un inventario de los cambios de concepciones y reformas educativas relativas a la EMB, profundizando en el sentido o los equívocos a su respecto, además de analizar las demandas de cambios en las concepciones epistemológicas, ético-políticas y metodológicas que nos interpelan como docentes.

Los puntos que quiero subrayar como bases para el debate y futuros intercambios son:

- Algunos presupuestos previos centrales.
- Una mirada histórica del cambio del rol de la escuela y educación básica y las demandas de cambios en la formación y práctica docentes.
- Finalmente haremos algunas puntualizaciones sobre la necesidad de volver al sentido profundo de la educación media, como educación básica unitaria, y las consecuencias en los contenidos, método, prácticas de formación y trabajo docentes de esta perspectiva.

⁷ Entrevista ao Jornal Folha de São Paulo, 27 de janeiro de 2003.

1- Presupuestos Centrales.

Las herencias colonizadoras, esclavócratas y de capitalismo dependiente conforman la estructura de las clases sociales dominantes en América Latina que hacen una retórica reiterativa, especialmente a lo largo del siglo XX, acerca de la relevancia de la educación básica, pero que, efectivamente, no viabilizan, para la gran parte, más que ocho o nueve años de escolaridad bajo un sistema profundamente dual y desigual.

Por esto la profesión docente, con sus particularidades en cada país, tiene una baja valorización social, cultural y económica. Esto se profundizó con los procesos de la ampliación de los sistemas públicos de enseñanza y las tesis neoliberales del *Estado social mínimo*.

Dos indicaciones en relación a Brasil explicitan lo que acabo de señalar. Si es verdad que hoy tenemos en Brasil casi la universalización del ingreso en la escuela fundamental, en espacios pobres del campo y de las ciudades, los niños acceden solamente hasta el quinto año. A la educación media básica, en los parámetros de edad previstos, solo accede el 25%. El total que frecuentan la escuela media básica (del 10° al 13° o 14° año de escolaridad) es aproximadamente el 50%. Cuando miramos las condiciones en que hacen la EMB, vemos que más de la mitad frecuentan cursos nocturnos y con una diferencia enorme de edad, disponibilidad de tiempo, condiciones materiales de la escuela y socioeconómicas de los sujetos alumnos y profesores.

En el campo de la docencia, como señalaba el sociólogo Florestan Fernandes, los docentes, de los años de 1930 a los años 1960, se transformaron de funcionarios de la burguesía en cada vez más proletarios. O sea que los docentes, cada vez con más frecuencia, provienen de las capas más pobres de la población.

Por otra parte, después de años de lucha los docentes de educación básica del Brasil lograron, en el año de 2008, conquistar legalmente un piso de sueldo nacional de aproximadamente de 430 dólares. Cinco gobernadores de importantes provincias, e innumerables intendentes de municipalidades consideraron este sueldo base como no viable y recurrieron a la justicia para apelar dicha decisión fruto de años de reivindicación.

En este contexto hubo una doble regresión del concepto de educación básica. La primera noción se vincula con la teoría del capital humano implementada bajo las dictaduras de América Latina. La segunda regresión es planteada por otra dictadura, la del mercado, la cual se relaciona con las concepciones neoconservadoras o neoliberales impuestas por organismos internacionales que se remiten a categorías como sociedad del conocimiento, calidad total, pedagogía de las competencias, empleabilidad y emprendedurismo para referirse a la educación.

Una síntesis que compartimos sobre el tema que estamos abordando es hecha por el historiador de la educación Antonio Nóvoa, quien afirma que actualmente no es posible concretar una enseñanza de calidad, ni una reforma educativa, ni una innovación pedagógica sin una adecuada formación del docente, pero dicha formación no se da aislada de sus condiciones de trabajo.

Por lo tanto, pensar en transformaciones efectivas en el campo de la valorización docente así como en una educación de calidad, también comprende un cambio de mentalidad de las élites dirigentes, de los jueces a los curas, de la universidad a los partidos políticos y, especialmente, los empresarios. Cambios que deben alterar las condiciones sociales de vida degradadas de gran parte de las familias de los jóvenes que frecuentan nuestras escuelas. O sea, la cantidad de adolescentes que están en la escuela media básica, así como la calidad de la formación docente y de enseñanza, están condicionadas por el tipo de relaciones sociales dominantes de la sociedad. La herencia del pasado y lo que se hace en el presente nos llevan a percibir que sin cambios estructurales en la sociedad seguiremos con una deuda social y educacional en el presente y en el futuro.

2- Los cambios del rol de la escuela y educación básica y las demandas en la formación y práctica docentes.

En su comprensión clásica la escuela media básica tenía que ser pública, gratuita, laica y universal, desde el momento que era concebida como un derecho social de los sujetos. Un espacio y tiempo (prolongado) para adquirir los conocimientos, valores, símbolos y actitudes necesarias para las tareas que deberían desarrollarse en el futuro. Es verdad que esto, contradictoriamente, no podía ser para todos. Mientras el ideario de la burguesía revolucionaria fuera de igualdad, libertad y fraternidad, las relaciones sociales de clase no podían garantizar esto a todos. Por eso, lo que sucedería, de hecho, era expuesto por Destutt de Tracy en el inicio del Siglo XX de la siguiente manera:

Los hombres de clase obrera tienen desde temprano la necesidad al trabajo de sus hijos. Esos niños necesitan adquirir desde temprano el conocimiento, sobre todo, el hábito y la tradición del trabajo penoso a que se destinan. No pueden, por lo tanto, perder tiempo en la escuela. (...) Los hijos de la clase erudita, al revés, pueden dedicarse a estudiar durante mucho tiempo; tienen muchas cosas para aprender para alcanzar lo que se espera de ellos en el futuro. Necesitan de un cierto tipo de conocimientos que solamente se puede aprender cuando el espíritu madura y alcanza determinado grado de desarrollo. (...) Esos son hechos que no dependen de la voluntad humana; resultan, necesariamente, de la propia naturaleza de los hombres y de la sociedad. (apud. Frigotto, 1987, p. 15)

Por cierto, ni teóricos y ni expertos de los más conservadores asumirían hoy esta posición explícita aunque esto es lo que sucede de facto con los sistemas estructuralmente duales de educación, especialmente en la media básica. Y esto en el caso de la mayoría de los países de Latino América se agravó mucho con las políticas neoliberales en el marco de las exigencias del ajuste estructural de las economías regionales impuesto por los grandes centros hegemónicos del capital mundial. En efecto, cuando analizamos el sistema educativo en Brasil, hasta los años del 1960, vemos, desde la arquitectura una concepción educativa. Espacios amplios y un aparato pedagógico que articulaba conocimiento, cultura y arte. Además, los maestros eran considerados no solo como los detentores y reproductores de los conocimientos, valores y actitudes, sino también líderes de los espacios de acción de nuestras sociedades.

La regresión de la concepción y rol de la educación en general y de la EMB en particular, así como en la formación y profesión docentes se efectiviza a partir de los años del 1960 con la noción ideológica de capital humano. La referencia de la escuela, a partir de esta noción no es más la sociedad o la nación con sus especificidades y sí el mercado. Por consecuencia, también la educación básica no es más concebida como un derecho social y subjetivo, sino más bien como un servicio. Esta noción orientó todas las reformas educativas en el marco de las dictaduras civiles-militares en Latino América. Dictaduras que tuvieron como tarea impedir a los movimientos populares y sociales y a sus organizaciones que llevaran acabo sus proyectos de cambios estructurales; cambios que implicaban a la sociedad en general y a la educación como parte de la misma.

La noción de capital humano producida por el economista Theodor Schultz en la década del 1950, unida a la teoría de la modernización, partían de la suposición de que el subdesarrollo de los países periféricos se debía a la pequeña inversión en educación y salud. Estos dos factores, por sus observaciones empíricas, eran los que producían el capital humano. Un capital tan valioso o más que otros capitales⁸. En coherencia con los postulados antedichos, para superar la condición de países subdesarrollos bastaría con que cada país aumentara su inversión en educación para alcanzar el estatus de país desarrollado, y que cada individuo o familia invirtiera en el mencionado rubro para lograr la anhelada, y casi extinta, movilidad social. Trátase, pues, de una clara variación de las teorías que reducen el concepto de desarrollo al de modernización.

La teoría de Schultz no se propone abordar interrogantes como las siguientes: ¿los países son subdesarrollados porque tienen poca inversión en educación, o tienen poca inversión en educación porque están bajo una relación asimétrica de poder y un proceso histórico en que las burguesías locales se asocian de forma subordinada a los centros dominantes del siste-

⁸ El impacto de las ideas de Schultz fue tan fuerte que su formulación le valió el Premio Nobel de Economía en el año del 1978. Para una comprensión de sus tesis básicas ver Schultz (1962 y 1978). Para un análisis crítico de la noción de capital humano ver Frigotto, 1988.

ma capitalista?; ¿los individuos no tienen movilidad social porque no hacen inversión en educación, o no la hacen porque están condicionados por su condición de pobreza?

Con una lógica economicista, la noción de capital humano valora en forma desmedida la función integradora de la educación en sus dos facetas como: “factor” de desarrollo social de los países y medio eficiente de integración y movilidad social de los individuos. Por eso, como observa Martínez Boom (2004) este es un período denominado de escuela expansiva, desde el momento que se trata de ampliar al máximo el acceso a la escuela básica.

Ahora bien, ¿cómo explicar, entonces, el aumento de la pobreza y la concentración de la riqueza y la propiedad? Estos fenómenos no son explicados por la teoría de la modernización, ni por la teoría de la dependencia debido a que ignoran la relación de asociación y subordinación entre las clases dominantes de Latino América con las de los países del capitalismo hegemónico.

Por eso la clave para entender el aumento de pobreza y la concentración de la riqueza así como la estagnación y deterioro de la educación, de la formación y función de los docentes, gana comprensión bajo el concepto de capitalismo dependiente con *desarrollo desigual y combinado* producido por el pensamiento crítico Latinoamericano. Esa construcción teórica original iniciada por Rui Mauro Marini (1973) y Florestan Fernandes entre otros (1968-1975), trátase de un análisis que subraya las particularidades que asume el proceso de constitución del capitalismo en América Latina. El capitalismo dependiente es una forma específica de capitalismo donde se produce, de forma combinada, por un lado concentración de riqueza y de renta, escolaridad elevada, alto consumo de productos y servicios de lujo para pocos, y al mismo tiempo una gran masa que concentra la pobreza en condiciones de extremada explotación, con un bajo nivel de escolaridad y de consumo.

En las sociedades capitalistas las burguesías locales no tienen como referente la nación, y por eso se asocian de forma subordinada con las clases de los centros hegemónicos del capital mundial. Desde esta perspectiva las sociedades no son vistas en forma simplista y dual, por lo cual la informalidad del trabajo, la débil escolarización, el analfabetismo absoluto y funcional no son lo que dificultan el desarrollo, sino que estas circunstancias son producidas por el propio modelo desarrollista. En palabras de Francisco de Oliveira (2003), son sociedades que producen la pobreza y se alimentan de la misma. En síntesis y en esta misma dirección Celso Furtado (1968) nos muestra que el *subdesarrollo* no es una etapa del desarrollo y si una forma específica de desarrollo dependiente.

Ese aporte analítico, creo, nos permite entender por qué los referentes de la formación y práctica docente bajo la noción de capital humano cambiarán radicalmente, así como la construcción del currículo. El mercado se

constituye en el norte de las reformas educativas de las dictaduras civiles-militares. La formación docente se orienta predominantemente, pues, por el pragmatismo mercantil cuya finalidad fundamental es formar para el mercado de trabajo desde muy temprano. El resultado es una formación unidimensional y, por eso, limitada incluso en términos de las necesidades de las nuevas bases científicas y tecnológicas de los procesos productivos. Pero, adecuada a sociedades de capitalismo dependiente donde la clase dirigente asume la tesis que no necesitamos de ciencia básica y tecnologías propias, aceptando conscientemente la dominancia del trabajo simple, de bajo valor agregado, en la división internacional del trabajo.

Las dictaduras son expresión, por un lado de la falta de capacidad hegemónica de las clases dominantes y, por otro, de fuerzas sociales que emergen con capacidad de alterar las relaciones de poder y las estructuras que producen la desigualdad. Ellas, entonces, imponen por la violencia del arbitrio y de la violencia física el proyecto de sociedad de la clase dominante. Pero la historia ha mostrado que ninguna dictadura es eterna. Tomando el caso brasileño podemos afirmar que, por un largo tiempo, hubo una resistencia sumergida en pequeños espacios, después la resistencia armada, que fue masacrada y, a los pocos, una resistencia activa y amplia hasta el fin del régimen dictatorial. La década de 1980 se caracteriza por intensos debates y luchas en el marco del proceso de elaboración de la nueva Constitución. El campo educativo ha logrado formular una perspectiva de educación básica y de formación de los educadores en la perspectiva de la educación integral, politécnica y unitaria.

Mientras que –análogo al eterno *castigo de Sísifo*– en la década de los noventa asistimos a la regresión de la regresión, económica, política, social, cultural y educacional, asistimos a una mutación de la *dictadura*, la cual tiene su potencia en una ideología que asocia lo público estatal a un maleficio que debe evolucionar al modelo mercantil que no se vincula con ciudadanos sino más bien con clientes y consumidores.

Los cambios en la formación y prácticas docentes de la organización y de los contenidos de la educación media básica serán orientados de ahora en adelante por lo que John Williamson llamó *Consenso de Washington*, un decálogo de reglas básicas sociales y económicas a las que los países endeudados y dependientes deberían ajustarse. El centro de los cambios apunta a la reforma del Estado el cual debería disminuir su carta social y aumentar las iniciativas que favorezcan al mercado y al capital. Son estas premisas las que explican un verdadero cambio de paradigma reflejado en la privatización generalizada de instituciones públicas, incluso el campo educativo y de la salud, la reestructuración productiva con flexibilización de los derechos de los trabajadores, la liberalización del cambio, la apertura de los mercados, etc.

Hay un cambio profundo en la explicitación del pensamiento liberal conservador. Aproximadamente cincuenta años después que Friedrich

August Von Hayek (2002) publicara en 1944 su libro *El Camino de la Servidumbre*, sus tesis críticas a las políticas sociales del Keynesianismo y del Estado Benefactor, encontraron un ambiente político efectivo para su aplicación. Estas se reflejan en las concepciones y políticas neoliberales en todos los espacios de la sociedad. En esta misma línea, Margareth Thatcher cuando proclamó que no veía la sociedad y sí los individuos, hizo la síntesis de la doctrina ultra individualista que impera hasta hoy. La idea clave consecuente de estas perspectivas materializadas estrategias políticas concretas, es que no hay más lugar para todos en el mercado de trabajo, sino únicamente para los más competentes.

Esto explica que las reformas educativas de la década de 1990, en Brasil, bajo una democracia restringida y siguiendo reformas estructurales del Estado, se dan bajo las nociones de sociedad del conocimiento, sociedad postindustrial, calidad total, formación por competencias, no más para el empleo, si no para la *empleabilidad* y el emprendedor. De esta manera la promesa integradora de la educación es redireccionada hacia una inserción precaria, especialmente de la juventud. La mayor parte de los jóvenes ya no ven a la escuela como un medio de integración al empleo digno.

En este contexto no es por casualidad que en Brasil lo que cambió más a fondo la Ley Federal de Educación fue el nivel medio básico. Hubo una separación, una radicalización de la dualidad con una red de educación media técnica y tecnológica profesional y otra red de formación generalista. Una dualidad que empobrece a ambas y no prepara adecuadamente ni para el mundo de la producción, ni para la ciudadanía y emancipación. Esa dualidad se extiende hoy en el nivel superior con la creación de las Universidades Tecnológicas y los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnológica.

Pero quizás los cambios más radicales y de consecuencias de extrema negatividad se dan en el campo de la formación y práctica de la profesión docente. Los contenidos y los métodos de enseñanza han sido programados desde afuera de la escuela. Los productores y organizadores del conocimiento que sirve al mercado tienen hoy sus espacios propios de elaboración y difusión. Los protagonistas son los organismos internacionales ubicados en sus oficinas regionales junto a las *organizaciones sociales* y otros actores del *tercer sector*⁹. Estamos ante un proceso que viene substraer la función específica de los docentes que es organizar, producir y reproducir conocimientos, valores y actitudes que constituyen el acto de educar y de enseñanza. En definitiva, estamos ante el “arrebato” de una de las características centrales de lo que identifica la profesión docente y es fuente a la vez de la propia dignificación de la profesión docente. Los docentes pasan a ser burócratas a los que les compete solo hacer lo que se pide. Gana sentido común cada vez más fuerte la idea de que los docentes son *facilitadores* de aprendizaje y no protagonistas de la praxis educativa.

9 Sobre la crítica de las tesis del Tercer Sector consultar Montaña, 2003.

3- A título de consideraciones finales: desafíos y perspectivas.

El contexto regresivo señalado arriba pone en evidencia que no hay grandes perspectivas para la formación y valoración docente, así como para la universalidad de una escuela media básica unitaria, politécnica o tecnológica, si no se constituyen fuerza sociales, movimientos políticos con capacidad de alterar estructuralmente lo impuesto por el capitalismo dependiente; imposición que se materializa en la praxis ideológica sustentada por las clases dominantes de Latino América, y se concretó y concreta por medio de dictaduras y/o regímenes democráticos restrictos.

Por supuesto que este cambio pasa por una ruptura con la ideología neoliberal mediante la afirmación de la educación como derecho social de todos los ciudadanos. Este proceso que se señala en curso en algunos países más y otros menos, es crucial puesto que el capitalismo dependiente no necesita de la universalización de la educación media básica. Ahora bien, claro está que horizonte igualitario no debe sustentarse en una lógica dual y de calidad diferencial.

Se trata de crear una percepción de que la educación no es solo y principalmente una cuestión de docentes, currícula y métodos, si no que es una prioridad de la sociedad. Por eso que Antonio Gramsci afirmaba, ya en los años del '30 al trabajar la crisis de la escuela italiana, que una sociedad solo puede vencer los problemas de la escuela cuando la toma como una cuestión suya. Salvo Cuba, ningún país de Latino América asumió la escuela y la educación básica como una cuestión fundamental de la sociedad.

No son necesarios muchos argumentos para evidenciar esto. El informe *Futuro en Riesgo* (1998) generado a partir de una investigación patrocinada por la Inter-American Dialogue y por el Banco Interamericano de Desarrollo, señala que si no hay una inversión de 4.170 dólares alumno/año en la educación básica, América Latina no tiene futuro¹⁰. Considerando el caso brasileño para alcanzar esta meta se necesita multiplicar aproximadamente tres veces el monto de la proporción del Producto Interno Bruto (PIB) de inversión en educación, hoy cerca de 3.5%. El valor de la inversión en educación señalada por el informe es el realizado por las capas medias altas en la educación de sus hijos o, algo próximo, en el nivel medio tecnológico mantenido por la Red de Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFETS).

En el campo de la formación docente y de la EMB los desafíos y, al mismo tiempo, las perspectivas se dan en el plano de la concepción de formación y de educación media básica. En ambos hay implicaciones de contenido, método y forma. El horizonte que puede dar una formación docente fecunda implica una sólida base de los fundamentos de las ciencias sociales y humanas al mismo tiempo que la formación específica. No se trata de una y después

¹⁰ Ver BID E INTER-AMERICAN DIALOGUE. *Futuro em Risco*. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 10.04.1998. p.4.

otra, si no que ambas estén articuladas. Importa, también, una formación cultural más amplia. Del punto de vista epistemológico se hace necesaria una formación que supere las concepciones fragmentarias de conocimiento. Es decir, que sea capaz de crear una capacidad de trabajar la parte en una totalidad histórica y que los capacite no solo a describir los hechos, sino además a comprender las relaciones y mediaciones que los construyen.

Si esta formación es condición necesaria, todavía no es suficiente para un trabajo docente de calidad. Hay otras condiciones vinculadas a las bases materiales para una adecuada práctica docente y comienzan por replantearnos el cómo la sociedad reconoce el valor del trabajo docente mediante los sueldos que se pagan y sus condiciones de trabajo. En el caso brasileño donde las evaluaciones señalan excelentes resultados en la enseñanza básica – fundamental y media – los sueldos de los maestros son próximos a 1.700 dólares. Esto tiene lugar en el caso del nivel medio que se desarrolla en escuelas nacionales y en los colegios preparatorios de algunas universidades públicas. Veamos algunas características de estos centros educativos: en términos de matrículas no superan más que el **1%** del total de este nivel de enseñanza; los maestros dan en media 12 a 14 horas de clase por semana y trabajan en una única escuela; en este contexto la autoestima, por supuesto, es muy distinta de la gran mayoría de docentes que trabajan en tres turnos y en escuelas distintas, con un montón de clases que los agotan, e inclusive así no alcanzan un sueldo digno.

En términos de la EMB el desafío es la superación de la dualidad que se manifiesta en la existencia de escuelas medias básicas de carácter técnico restricto o de mero adiestramiento para el trabajo simple, y escuelas generalistas que para nadie sirven. Estas propuestas parten del error de separar al técnico del humano, el saber general del específico. De esto resulta una educación unidimensional. El desafío y la tarea es la búsqueda, en la teoría y en la práctica, de una educación media básica unitaria. Unitario, en términos epistemológicos, es el revés del único. Por unitario entendemos una escuela que contemple la realidad humana integrada al mundo físico y biológico, siempre es síntesis de lo diverso y contradictorio. Unitaria es una escuela media básica que forme a los jóvenes para los procesos de producción, bajo las actuales exigencias de los saltos científicos y tecnológicos, así como para su afirmación como sujetos activos en la sociedad, para lo cual se hace vital que ofrezca los *fundamentos unitarios* de las ciencias de la naturaleza, humanas, exactas y de los campos del arte y cultura en igual grado de importancia. A esto denominamos una formación media básica *omnilateral, politécnica o tecnológica*. Esto supone integrar ciencia, cultura, trabajo, experiencia activa-práctica y arte.

Esto, también, significa que el camino que parece más adecuado no es seguir la tendencia curricular -por lo menos así lo percibimos desde Brasil-, de crear contenidos y campos específicos y fragmentados para cada nueva

cuestión que surja. Aquí el gran desafío es de doble naturaleza. Primero no depositar en la escuela problemas que son de toda la sociedad. No tiene sentido crear disciplinas curriculares para educar en contra de la violencia o educar sexualmente a los jóvenes. Con lo antedicho no desconocemos que la escuela pueda tener un rol importante en ciertos temas como los mencionados, pero de hay a que todo tenga que pasar por ella es un concepción a la que nos resistimos. El segundo es no confundir información con conocimiento, aunque se relacionen. En el pasado la escuela y los maestros acumulaban las dos dimensiones. Hoy se vive en medio a una profusión de información y contra información. El rol de la escuela es permitir que los jóvenes tengan base de interpretación y análisis.

En términos de método también la perspectiva de la educación unitaria no camina en la dirección de pensar que el uso intenso de nuevas tecnologías es la clave o, entonces, convertir los maestros en expertos en *reality show* para motivar a los alumnos. El problema es de otra naturaleza. Se trata de partir de la experiencia de los sujetos, sus saberes, sus angustias, o sea aquello que para ellos se presenta como necesario, como el punto de partida de un método activo. No es una exterioridad. Y, por otra parte, lo unitario implica un método histórico y, por lo tanto dialéctico y no lineal.

Por fin, solo se educa efectivamente si la forma de educar es democrática. ¿Pero, cómo se construyen relaciones democráticas en sociedades que en sus raíces históricas son autoritarias? El fundamento de la democracia son los criterios que contemplan la igualdad de condiciones siguiendo el criterio, no de igualdad matemática, si no de acuerdo con las responsabilidades, la edad y el rol de cada sujeto educativo. Sin criterios y valores claros y colectivamente asumidos lo que impera es el personalismo y el autoritarismo. Por cierto, uno de los grandes problemas de las instituciones, no solo educativas, es una especie de anomía que se traduce, justo, por la ausencia de criterios y valores que no se pueden trasgredir impunemente.

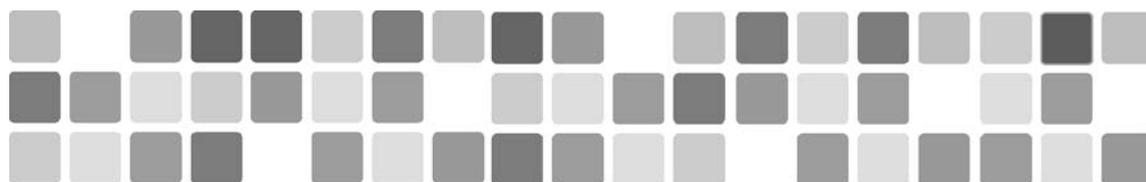
Por más sorprendente que parezca, en Brasil el espacio donde se encuentra una percepción claramente en la dirección de la educación unitaria, métodos activos y de carácter histórico y dialéctico es en el *Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST)*. La tesis de su proyecto educativo es que el mismo empieza en la sociedad y vuelve a la sociedad. Por eso, también, entienden que como *ocupan* la tierra tienen que *ocupar la escuela*. En su práctica educativa integran ciencia, experiencia, trabajo y cultura y los ciclos de la vida del niño, joven, adultos y ancianos. El trabajo, no explotador, es a su tiempo principio de socialización educativa - es decir, internalizar desde temprano que el trabajo entendido como producción de la vida es un deber y un derecho. También utilizan el trabajo como elemento didáctico pedagógico.

La utopía es que este proceso educativo alimente la búsqueda de un proyecto de sociedad radical y efectivamente democrático. Sociedad donde

cada ser humano tenga el mismo valor no apenas formalmente. Que de hecho alcance la satisfacción de las necesidades básicas, sociales, culturales y subjetivas en el nivel más avanzado que, por su trabajo y creatividad, hemos logrado.

Bibliografía

- Bottomore, T (1988), **Dicionário do pensamento marxista**. Jorge Zahar, Rio de Janeiro.
- Fernandes, F (1968), **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Editora Zahar, Rio de Janeiro.
- Fernandes, F (1975), **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Editora Zahar, Rio de Janeiro.
- Frigotto, G (org.) (1987), **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. Editora Cortez, São Paulo.
- Frigotto, G (1988), **La productividad de la escuela improductiva**. Miño y Davila Editores, Buenos Aires.
- Furtado, C (1968), **Subdesenvolvimento e estagnação na América Latina**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- Hayek, F A V (2002), **El camino de la Servidumbre**. Editorial Alianza, Madrid.
- Marini, R M (1973), **Dialéctica de la dependencia**. Ediciones Era, México D.F.
- Martínez Boom, A (2004), **De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina**. Editorial Antrophos, Bogotá.
- Montaño, C (2003), **Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. Editora Cortez, São Paulo.
- Oliveira, F de (2003), **Crítica da razão dualista - O ornitorrinco**. Boitempo, São Paulo
- Paris, C, (2000), **O animal Cultural**. Editora da UFSCar, São Paulo.
- Schultz, T (1973), **Capital Humano**. Editora Zahar, Rio de Janeiro
- Schultz, T (1962), **O valor econômico da educação**. Editora Zahar. Rio de Janeiro.



La resignificación de la alfabetización como clave deconstructiva de la identidad de la Educación Media Básica

Marcelo Ubal Camacho¹¹

Introducción

El presente documento se propone una serie de reflexiones con el objetivo de contribuir y/o continuar el diálogo sobre la Educación Media Básica¹². Comenzaremos por presentar la naturaleza disciplinar y epistemológica desde la cual construimos nuestra perspectiva sobre lo educativo. En segundo lugar abordamos una de las premisas teóricas transversales del documento, a saber: la identidad de la Educación Media Básica. Finalmente realizaremos una serie de propuestas vinculadas a la resignificación del concepto de alfabetización en pro de una Alfabetización Básica Integral que aporte y enriquezca el proceso de transformación identitaria por el que está transitando la EMB en nuestro país y la región.

1- Naturaleza de las presentes reflexiones

En este trabajo el lector se encontrará con una perspectiva pedagógica/filosófica que recurre a una serie de conceptos que habitan en los distintos discursos y relatos de los pensadores e historiadores que involucramos y citamos. A partir de dicho análisis, nos proponemos realizar una serie de aportes que contribuyan a la necesaria relación de nuestra actualidad con una identidad latente -por lo tanto presente-, con el fin de aportar a la construcción de percepciones sobre la EMB uruguaya. En otras palabras, lo que haremos será Pedagogía. Por pedagogía entendemos la ciencia que teoriza sobre lo educativo. Si bien puede resultar evidente, cabe destacar que no partimos de una concepción de ciencia positivista, cuya principal carencia es la centralidad metodológica que promociona. Por ciencia comprendemos una construcción discursiva sistematizada con un alto grado de racionalidad. Teoría es la nomenclatura con que identificamos el “producto” de las mencionadas construcciones.

¹¹ Lic. en Educación egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UDELAR. Investigador de la UDELAR. Docente de Pedagogía de CENFORES. Consultor para Educación Media Básica.

¹² En adelante EMB.

A partir de la concepción de ciencia que por razones de tiempo apenas hemos esbozado, estamos en condiciones de afirmar el estatus científico de la pedagogía. Como decíamos “lo educativo” constituye el centro de la perspectiva pedagógica. Si bien no desconocemos que sobre la educación operan otras ciencias, para la Pedagogía “lo educativo” es la construcción que la identifica.

Al manifestar que en “lo educativo” está la especificidad de la Pedagogía, afirmamos que ella opera sobre la identidad (entendida como lo propio de lo múltiple) de la educación, la cual comprende procesos de circulación cultural, que se generan a partir de las relaciones humanas y cuya dinámica habilitan la construcción de nuevos sentidos y/o reproducción del *status quo*. Lo propio de la Pedagogía es el estudio de los componentes de lo educativo, o de las posibilidades que surgen de la relación de los mismos. En otras palabras la Pedagogía teoriza sobre las particularidades, articulaciones y/o conjunciones posibles de los componentes centrales de la educación: el currículum, las relaciones educativas y los sentidos u utopías (Ubal, Piriz, 2009).

2- Sobre la melancolía de una identidad en transformación

Pensar en los desafíos que comprende transformar la EMB, implica proyectarnos desde su propia identidad, la cual está pasando por una profunda crisis radicada en lo que era y no es, y lo que se le exige que sea.

Esta coyuntura tiene varias repercusiones una de las cuales es la angustia propia de un proceso reflejado en la profunda redefinición identitaria por la que está pasando la EMB. Al respecto Claudia Romero, a partir de un elocuente relato medieval, contribuye a la comprensión del malestar que habita entre los sujetos implicados en el actual proceso por el que está atravesando la EMB, aludiendo a cierto clima de melancolía que produce un “*dolor por lo que la escuela ya no es y por lo que aún no puede ser*” (Romero, 2009, p 20). Dicho clima, manifiesta la autora, son un “mal de frontera” que encaja perfectamente con la etapa de transición por la que está pasando la EMB.

Ahora bien, ¿cuáles son las principales cosas que fueron, ya no son y que nos están trastocando? El primer elemento se vincula con los sujetos a los que está (diferentes a los que estuvo) dirigida de la EMB. En Uruguay, la estructura de educación media nació unida a la educación universitaria. Distintos hechos sociales y políticos forjaron que en 1935 emergiera una organización que tendría como fin la gestión de la etapa previa a la universidad, lo cual enfatizaba el claro sentido propedéutico de la educación media. Dicha institución, al igual que la universidad, no tenía como preocupación y exigencia llegar necesariamente a todos los ciudadanos del país, situación completamente opuesta a la de la educación primaria. Actualmente este panorama, fruto de un largo proceso, ha variado sustancialmente desde el momento que la expectativa es que todos accedan al patrimonio y/o lenguajes distribuidos por la EMB. Se espera que la EMB no sea para una elite, sino que es con-

cebida como parte de la concreción del derecho a la educación que todos tenemos en cuanto ciudadanos.

El segundo elemento que potencia la crisis por la que estamos atravesando se vincula con la relación educador-educando. Si bien la EMB ya “no cuenta con el profesor ideal, prestigioso representante del conocimiento” (*Ibid.*, p 22), lo que se percibe con mayor gravedad es el estudiante que era y ya no es

La extraordinaria expansión del nivel en las últimas décadas determinó la heterogeneidad del perfil de los alumnos [...] que sumados a los cambios socioculturales en la configuración de las identidades juveniles, hizo añicos el ideal de alumno de principios del siglo XX, sobre el cual se organizó el currículo y se formó a los profesores. Pero ese educando ideal ya no existe. En su lugar se instaló, de hecho, la diferencia. “Jóvenes mundanos y niños competentes..., chicos a cargo”..., madres y padres adolescentes, trabajadores infantiles, constituyen los nuevos sujetos que hoy se sientan en los mismos bancos que ayer, pero que por cierto no son los mismos... ni lo quieren ser. (Ibid.)

Si bien consideramos que lo planteado describe muy bien nuestro imaginario docente, no desconocemos que esta situación es parte de un iceberg compuesto por otras dimensiones, algunas de las cuales son abordadas por los demás autores que integran la presente compilación, motivo por el cual no nos detendremos en explicitarlas nuevamente. Sin detrimento de lo anterior, el desencuentro entre la EMB y la cultura contemporánea, la expectativa de que un estudiante que ya no existe habite nuestras aulas, el absurdo fomento de una burocracia educativa que premia a los docentes más calificados separándolos de las aulas, la existencia de un currículo fragmentado, las dificultades de las políticas educativas para atender a lo diverso, las dificultades que tienen los adultos para ejercer la autoridad en la relación con los adolescentes sin llegar a ser permisivos o autoritarios, la ausencia de mecanismos de supervisión que contribuyan al desarrollo de las potencialidades de los docentes son algunas de las manifestaciones de una identidad en/y necesidad de transformaciones. Con la principal intención de contribuir a un diálogo necesario entre todos los actores, a continuación presentaremos algunas reflexiones en torno a la identidad de la educación en general y de la EMB en particular.

3- Proyectarnos desde nuestra identidad

Como todo lo humano, la EMB forjó una identidad que la particulariza del universo de las propuestas educativas existentes. En la actualidad una diversidad de acontecimientos han puesto en jaque las representaciones más significativas de esa identidad, como ser su carácter preparatorio a la univer-

sidad y su acceso restringido. Como decíamos anteriormente, las exigencias democráticas demandan, por ejemplo, que la EMB sea de acceso universal, que habilite la continuidad educativa a los niveles siguientes, que posibilite un conocimiento complejo –y no fragmentado- de la realidad, etc.

Este desfasaje entre lo que la EMB fue, es y se le exige que sea, nos pone frente a una serie de interrogantes relacionadas con la necesidad de una profunda transformación de su identidad. A los efectos de favorecer la claridad del planteo que venimos realizando consideramos conveniente detenernos, aunque sea brevemente, en explicitar a qué nos estamos refiriendo cuando decimos identidad. Por identidad comprendemos una “*construcción que se relata*” (García Canclini, 1994, p 67). Desde esta perspectiva la identidad posibilita a los sujetos ordenar “[...] *sus conflictos internos y (fijar) los modos legítimos de vivir... para diferenciarse de los otros*” (Ibíd), e “[...] *implica tanto la lectura y re lectura del pasado, como la apertura hacia el proyecto*” (Díaz, 2004, p 26). Desde el momento que la identidad está en continuo proceso de construcción, consideramos que proyectarnos desde ella implica ubicarnos en la dinámica de la “deconstrucción”, y no en la lógica de la demolición

[...] deconstruir es en cierto modo un gesto... un ser llamado por algo, por una obra... se trata de un llamado que solo puede ser recibido desde la posición de quien es heredero, de quien piensa y siente que ha heredado aquello que pretende deconstruir y no de alguien que solo desconfía, apenas niega, dice que no a la obra en cuestión y se convierte en su crítico desde el lugar del desheredado (Skliar, 2005, p 21)

La experiencia deconstructiva es más que oportuna en la línea argumental que venimos desarrollando. **Deconstruir no pasa por reproducir y/o reconstruir las condiciones educativas de una interpretación del pasado tenida como ideal, ni proyectar bajo el imperativo de que la innovación pasa por una negación del pasado.** Juan Flo, refiriéndose a Torres García, relata una experiencia en este sentido

*Los jóvenes... que... fuimos cautivados por la mística de Torres García... descubrimos gracias a él un concepto de tradición... que nos hizo entenderla como algo que no asfixia la novedad, sino que la alimenta.
[...] habíamos aprendido con don Joaquín que una tradición es nuestra cuando la hemos vivido de cierta manera, y que solamente se apropia de las tradiciones el que logra hacerlas tan suyas que puede continuarlas o transgredirlas y no simplemente el que las frecuenta (Flo, 2004)*

Ahora bien, ¿cuáles son esos elementos que hacen posible el proceso de deconstrucción?

Es lo otro; si podemos decirlo en una palabra es lo otro (lo que)... me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así que es el diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y la alteridad del otro lo que me empuja, siempre de una forma continua... a intentar ser justo con el otro (o conmigo mismo como otro). En consecuencia, me mueve no sólo a formular cuestiones sino para afirmar el sí que se presupone en todas las interrogantes. La pregunta no es la última palabra del pensamiento, tras ser dirigida a alguien o al serme dirigida. Supone una afirmación -sí-, que no es positiva ni negativa, ni es un testimonio o declaración. Este sí consiste en comprometerse en oír al otro o hablar con él, es un sí más viejo que la propia pregunta, un sí que se presenta como una afirmación originaria sin la cual no es posible la deconstrucción. (Derrida, 1994, p 9-10)

Lo evidenciado por Derrida forma parte de una tradición filosófica que invierte el sentido dado por la filosofía moderna a la supremacía de la autoconciencia, ubicando al otro como la orientación inevitable. En el actual contexto consideramos que las implicancias de la revisión identitaria por la que está pasando la EMB no debe perder de vista las puntualizaciones realizadas, en especial **la necesidad de un diálogo ético que supere los intereses parciales y tenga como sentido principal asegurarle a los sujetos el derecho a la educación que tienen en cuanto personas y ciudadanos.**

4- Sobre el concepto de alfabetización

En vínculo con lo anterior alfabetizar implica heredar un patrimonio cultural sin el cual no podemos integrarnos plenamente a la cultura a la que pertenecemos. Por ello consideramos que el rol de la educación sigue siendo el de alfabetizar, aunque somos conscientes de que como la herencia no es estática, tampoco lo es el significado y extensión de la alfabetización. Lo expuesto hace necesario que hagamos un esfuerzo de resignificar dicha categoría por medio de una ampliación de su alcance más allá de los lenguajes orales, escritos y matemáticos.

En este sentido, por defecto más que por virtud, la palabra alfabetización se ha visto restringida a la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo. Este es uno de los motivos por los cuales casi la totalidad de los sistemas educativos ordenan sus currículos priorizando los idiomas y las matemáticas. En estrecho vínculo con los saberes antedichos las humanidades ocupan los niveles siguientes. En general las artes, cuando son contempladas, se ubican en los últimos lugares de la “pirámide” curricular. Inclusive se suele restringir

el uso de la palabra alfabetización a la capacidad de leer, escribir y calcular, a tal punto que alfabetizado es el que accede a los mencionados lenguajes.

Ahora bien ¿no será necesario ampliar el concepto de alfabetización a otros lenguajes? ¿Esta resignificación de la alfabetización contribuiría a la generación de nuevos acuerdos sobre los fines de los sistemas educativos en general y de la EMB en particular?

Responder a estas interrogantes implica habilitar la posibilidad de pensar sentidos y relaciones no convencionales de categorías como alfabetización, lenguaje y cultura. Profundizar en los marcos teóricos que habilitan este tipo de discursos nos desviaría de la tesis central del presente trabajo, por lo cual simplemente nos gustaría explicitar que la ampliación de los mencionados conceptos hace necesario que nos remitamos, aunque sea brevemente, a posturas como las de Lotman que conciben al lenguaje como el centro de la cultura. Al respecto Warley expresa

[...] que al definir la cultura como un sistemas de signos sometidos a ciertas reglas Lotman la considera en los términos de un lenguaje; la cultura aparece... como un "sistema de lengua(s)" cuyas manifestaciones concretas son los textos que ella produce. (Por este motivo) ninguna cultura puede ser definida como una sola lengua, por el contrario, el plurilingüismo es aquello que la caracteriza más frecuentemente. (Warley, 2003, p 103)

Concepciones como la mencionada nos remiten a un concepto de cultura entendida como el conjunto de símbolos que integran el universo semiótico de una sociedad o grupo determinado. En este sentido y recurriendo a una ampliación del significado de símbolos, podemos decir que los lenguajes naturales (oral y escrito) así como el matemático son parte de un conjunto integrado por otros sistemas simbólicos.

5- Sobre la ampliación del fin alfabetizador de la educación

Haciéndonos eco de la antedicha "dilatación" de los límites del concepto de lenguaje y cultura, podemos decir que la tarea de alfabetización consistiría en el acceso a los lenguajes más significativos de nuestra cultura.

Si a su vez recurrimos al origen y/o significado del término alfabetización, categoría central de los sistemas educativos modernos, podemos constatar que etimológicamente se vincula a las dos primeras letras o signos del alfabeto griego: alfa y beta. De lo anterior podemos ver claramente que la palabra alfabetización desde un origen nos vincula a los símbolos de un lenguaje, por lo cual, y en términos generales podemos decir que la alfabetización consiste en la apropiación de los códigos de acceso a uno o múltiples lenguajes. Tomando como pie lo anterior agreguemos una interrogante más a

las ya planteadas: ¿los únicos lenguajes existentes son los naturales, entendiendo por tales los producidos en el curso de la evolución psicológica e histórica, ejemplo de los cuales son el copto, el griego, el sueco, el español...? (Ferrater Mora, 2004) Responder a esta interrogante en la actualidad implica necesariamente trascender el sentido restringido del lenguaje, habilitando la existencia de otros lenguajes más allá de los naturales.

Al respecto nos resultan inspiradoras las siguientes palabras de Wittgenstein en su obra *Tractatus Logico-Philosophicus* (5.6) **“Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”**. Justamente de esto trata la alfabetización, posibilitar a los sujetos el acceso al mayor número de lenguajes (o al menos los más significativos) para que puedan integrarse y habitar la mayor cantidad de mundos y/o culturas posibles. Ahora bien, ¿hay lenguajes-mundo que tengan mayor poder integrador que otros? Claro que sí, y para la distribución de éstos es para lo que están los sistemas educativos democráticos.

A modo de una primera síntesis nos gustaría proponer una respuesta a la siguiente interrogante: **¿Cuáles son los principales lenguajes a los que tienen que acceder todos/as los y las ciudadanos/as que habitan un país democrático?** Consideramos que los lenguajes necesarios para una auténtica alfabetización son al menos los siguientes: **lenguaje oral, escrito y matemático; lenguaje científico; lenguaje tecnológico/digital; lenguaje artístico/visual; lenguaje ético basado en una praxis de los Derechos Humanos; lenguaje democrático.**

En función de lo anterior podemos decir que el acceso a estos lenguajes nos remite a parte de los elementos centrales de la identidad de la educación en general y de la EMB en particular. Un currículo educativo básico justamente nos tiene que brindar el “A, B, C” necesario para apropiarnos y/o profundizar en los mencionados lenguajes, sin los cuales quedamos al margen y privados de participar de los mundos más poderosos de nuestro planeta. El acceso a estos lenguajes nos posibilita la formación de ciudadanos reales, desde el momento que son los que nos habilitan a participar de una herencia a la que tenemos derecho y en las decisiones que forjan los mundos personales y colectivos actuales y posibles.

La ampliación de la extensión de los sentidos de categorías como lenguaje y alfabetización, así como su vinculación con el concepto de cultura, pueden ser una buena oportunidad para trascender la ambigüedad de categorías como competencias¹³, desde el momento que la apropiación de los lenguajes es lo que nos posibilita ser competentes en la cotidianidad de nuestras existencias.

13 En Uruguay la significación de la categoría “competencias” ha sido particularmente conflictiva, al punto de que el solo uso del término en cuestión genera de por sí imposibilidad de arribar a acuerdos.

6- Sobre la pertinencia pedagógica de proyectarnos desde el lenguaje.

En este apartado pretendemos vincular la magistral síntesis de Wittgenstein vinculada al lenguaje con el principio dialogal propuesto por Martin Buber, el cual sostiene que los lenguajes no son otra cosa que signos de la naturaleza dialogal/relacional de los seres humanos. Buber, a partir de una serie de ejemplos de los cuales hemos seleccionado uno, expresa que en

[...] una verdadera lección (es decir, que no se repite maquinalmente, para cumplir, ni es tampoco una lección cuyo resultado fuera conocido de antemano por el profesor, sino una lección que se desarrolla con sorpresas por ambas partes) lo esencial no ocurre en uno y otro de los participantes ni tampoco en un mundo neutral que abarca a los dos y a todas las demás cosas, sino, en el sentido más preciso, "entre" los dos, como si dijéramos, en una dimensión a la que sólo los dos tienen acceso. [...] (Buber, 1973)

Rescatamos este pasaje del pensamiento buberiano por considerar que sintetiza un componente esencial de toda propuesta educativa, las cuales deben reincorporar la convicción hecha acción de que únicamente por medio de relaciones vivas podremos dar respuesta a las peculiaridades centrales de los seres humanos. Haciendo una "traducción" pedagógica de los postulados filosóficos de Buber, los saberes, en cuantos lenguajes que nos posibilitan vincularnos con mundos posibles, son el "entre" que viabilizan la relación y el diálogo. Desde esta perspectiva, analfabeto no sería únicamente la persona que no sabe leer, escribir y calcular, sino todo aquel que "ignora" algún tipo de lenguaje, por lo que está privado de relacionarse y dialogar con alguien (singular o plural) o algo. En este contexto la educación se transforma en un proceso permanente desde el momento que siempre estamos necesitados de nuevos lenguajes para relacionarnos con mundos nuevos y diversos. Al respecto Ure plantea que Buber coincide con Heidegger y Gadamer en su concepción del lenguaje, el cual ya no es considerado como signos que indican cosas. El lenguaje en su dimensión ontológica se identifica con la relación (Ure, 2001) de los seres humanos consigo mismo, con los demás y con su entorno.

7- Sobre el giro epistemológico.

Ya hemos aludido a dos giros de la envergadura del copernicano, a los efectos de contribuir a la reflexión sobre la nueva configuración identitaria y el necesario agiornamiento de la EMB. A modo de síntesis y repaso ellos son: el giro lingüístico impulsado por Wittgenstein y el giro relacional promocionado por Feuerbach y retomado por la tradición hermenéutica representada por autores como Buber, Heidegger y Gadamer. El tercer giro al que nos referiremos

está vinculado a la concepción epistemológica que sustentan los saberes/ conocimientos/lenguajes que circulan en los diferentes ámbitos educativos.

Para la presentación del giro epistemológico nos remitiremos a un postulado central del pensamiento kantiano, quien expresa que

Se ha supuesto... que todo nuestro conocer debe regirse por los objetos. Sin embargo, todos los intentos realizados bajo tal supuesto... desembocaban en el fracaso. Intente-mos, pues, por una vez,... (suponer) que los objetos deben conformarse a nuestro conocimiento, cosa que concuerda ya mejor con la deseada posibilidad de un conocimiento a priori de dichos objetos, un conocimiento que pretende establecer algo sobre éstos antes de que nos sean dados. Ocurre aquí como con los primeros pensamientos de Copérnico. Éste, viendo que no conseguía explicar los movimientos celestes alrededor del espectador, probó si no obtendría mejores resultados haciendo girar el espectador y dejando las estrellas en reposo. (Kant, 1988, p 20)

Al respecto García Morente comentando el postulado kantiano nos dice que

... si las condiciones elementales de la objetividad en general, del ser objeto... no pueden ser enviadas por las cosas a nosotros, puesto que las cosas no nos envían más que impresiones, no hay más que hacer lo mismo que Copérnico y decir que son las cosas las que se ajustan a nuestros conceptos, y no nuestros conceptos los que se ajustan a las cosas [...]
[...] Lo que ha hecho K. ha sido decir: el objeto del conocimiento no es objeto del conocimiento sino en tanto en cuanto se provea de las condiciones del conocimiento. Ahora bien esas condiciones del conocimiento es el sujeto del conocimiento el que se las da al objeto, [...] (García Morente, 1958, p 288)

En sintonía con el postulado antedicho, es fundamental que un currículo básico posibilite la comprensión, por parte de los estudiantes, de que **el conocimiento es una construcción, cuyo extremo posible es la imposibilidad de la objetividad, dejándonos como único margen un mayor o menor grado de subjetividad a la hora de conocer.** Inclusive, lo que denominamos “objeto” en cualquier ciencia también forma parte de una construcción. Con lo anterior no aspiramos a decir nada nuevo, sino que estamos retomando uno de los principios centrales de la filosofía del conocimiento, a saber: **los seres humanos son los que dan significado al mundo.** Incorporar esta premisa epistemológica en los distintos ámbitos educativos se vuelve

de vital importancia para la comprensión del carácter inacabado del conocimiento y de la responsabilidad que tenemos en su generación.

La segunda clave epistemológica a la que aludiremos -cuyo impacto metodológico puede resultar más evidente- se vincula con un principio clásico adjudicado por Aristóteles a Anaximandro: “*el hombre piensa por que tiene manos*”. Dicho postulado, a renglón seguido, es criticado por el propio Aristóteles al expresar que “[...] *es más razonable decir que (el hombre) posee manos porque es el más inteligente*”, o sea que “[...] *el hombre no es más inteligente gracias a las manos sino que tiene manos porque es el más inteligente de los animales*” (Aristóteles, *Obra biológica*, IV & 687^a). Al respecto Jarbas Novelino Barato expresa que

[...] según Aristóteles la producción de los filósofos de Mileto se logró gracias al tiempo de ocio del que disfrutaban en una ciudad cuyo comercio internacional liberaba a algunos de sus ciudadanos permitiéndoles un pensamiento descomprometido con la cotidianidad. Esa asociación entre producción del conocimiento y ocio... marcó profundamente la cultura occidental. Así nos acostumbramos a considerar el conocimiento como una teoría desvinculada del hacer (Barato, 2005, p 32-33).

Continúa el autor aludiendo a la postura aristotélica la cual pierde de vista que

[...] las actividades humanas, sobre todo aquellas a las cuales damos el nombre de trabajo, comenzaron a ser estructuradas mucho antes del surgimiento del pensamiento descomprometido de los filósofos de Mileto. Aunque no fueran frutos del ocio, las técnicas de navegación marítima que garantizaban la riqueza de Mileto eran conocimiento. Esa dimensión del saber de los hombres no mereció demasiado la atención de Aristóteles (Ibíd).

Si bien son múltiples las manifestaciones de lo antedicho, siendo la división entre teoría y práctica la de mayor envergadura, nos gustaría referirnos escuetamente a la fragmentación entre trabajo intelectual/trabajo manual por las implicancias prácticas de la misma. Esta fragmentación heredada, aunque con diversas variaciones, permanece en la cultura occidental hasta nuestros días: “*En el día a día de los educadores, la valorización de los saberes del ocio y la correspondiente desvalorización de los saberes del trabajo aparecen en un discurso que subordina la práctica a la teoría. Más que eso: aparece en formulaciones que reducen la técnica al status de “simple habilidad” (Ibíd).*

La historia de la EMB del Uruguay es reflejo de la mencionada fragmentación, característica compartida con varios de los países de nuestro

continente, cuyos sistemas educativos han desconocido sistemáticamente el hecho de que hasta la más abstracta de las teorías ha tenido lugar a partir de la existencia cotidiana y concreta de los seres humanos. Ahora bien, cabe al menos interrogarnos, ¿únicamente por medio de un currículo “teórico/abstracto/descomprometido” funcional a la formación universitaria podemos apropiarnos de la herencia cultural que nos posibilite ser ciudadanos plenos? ¿El transitar por los mencionados currículos nos asegura la apropiación de la herencia que nos habilite a un desarrollo ciudadano pleno? ¿Un currículo que se fundamente en el trabajo como principio educativo, por sí solo, nos permite acceder al patrimonio cultural necesario para una participación e integración en la vida política y social de nuestros países? Independientemente de la respuesta a estas interrogantes, la educación profesional se ha desarrollado a la sombra del mito magistralmente inmortalizado por Florencio Sánchez en su obra “M’ hijo el doctor”, el cual en muchas de sus facetas, refleja la fragmentación a la que venimos aludiendo.

8- Consideraciones finales

Este intento de aportar a la promoción de lo que proponemos como una **Alfabetización Básica Integral**, nos lleva al sentido más profundo de la alfabetización la cual no persigue otro fin que posibilitar que los sujetos, en cuanto ciudadanos, accedan al patrimonio más significativo de nuestra cultura, para que así estén en las mejores condiciones para desarrollar sus potencialidades personales y sociales.

Poder dar cuenta de la identidad de la EMB no solo refuerza su sentido alfabetizador, sino que además es un ejercicio que nos pone frente a la pregunta por el sentido de dichas propuestas. Pensar desde este lugar nos brinda la posibilidad de interrogarnos sobre aspectos neurálgicos del sistema educativo básico uruguayo, además de cuestionarnos sobre la hegemonía curricular que ha mantenido el Ciclo Básico en la EMB uruguaya. Dicha hegemonía es una respuesta afirmativa a la interrogante de si existe un único currículo para alcanzar los fines de la EMB. Si bien el Ciclo Básico ha sufrido alteraciones, éstas han mantenido su estructura fundamental como ser, a modo de ejemplo, el abordaje fragmentado del saber y el correlativo aislamiento epistemológico de los docentes. Cualquier alternativa a dicho currículo debe pasar por la dura lógica de las reválidas, la cual se centra en la similitud/igualdad de materias y de contenidos. Bajo ninguna circunstancia se habilita la posibilidad de optar por otras lógicas como ser la de los fines o logros alfabetizadores alcanzados. Claro está que esta nueva lógica debe necesariamente romper la miope valoración centrada en la mera comparación de los listados de contenidos.

Sin detrimento de la hegemonía, que como tal se vuelve referencia de lo existente, cabe aclarar que los desconcentrados que tienen a su cargo la EMB en Uruguay (Consejo de Educación Secundaria-Consejo de Educación Técnico Profesional) han optado por distintos caminos para alcanzar los fines

de la EMB. El CES, por ejemplo, ha expresado como un logro el hecho de haber regresado a un currículo único, mientras que el CETP-UTU ha optado por la diversificación curricular de la EMB. A diferencia del CES, el CETP centrado en los fines de la EMB, ha propuesto un currículo diferente al del Ciclo Básico para alcanzar los objetivos de la EMB denominado “Formación Profesional Básica. Plan 2007”. Dicho Plan, sustentado en la integralidad de los saberes y el trabajo como principio educativo, no solo acredita la EMB, sino que posibilita la continuidad educativa de sus egresados en cualquier bachillerato del país.

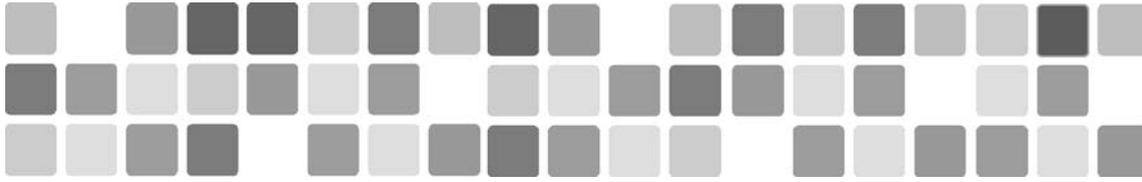
Si bien está claro que no se van a solucionar todos los problemas de la EMB con transformaciones curriculares, las cuales en Uruguay en general no han sido sustanciales, consideramos que no estamos frente a un tema de menor importancia. En este sentido es vital que las políticas educativas tomen en cuenta la diversidad de ciudadanos que tienen derecho a acceder a la educación en general y a la media básica en particular, frente a lo cual es bien pertinente que nos hagamos al menos la siguiente interrogante: ¿existe un único camino curricular que posibilite la apropiación de los lenguajes más significativos de nuestra cultura? Si bien está claro, conviene explicitar que con esto no estamos promoviendo una educación de primera para algunos y de menor calidad para otros, sino todo lo contrario: generar diversos caminos para alcanzar las mismas metas de una educación digna (lo cual no es lo mismo que todos tengan que recorrer el mismo currículo), puede ser una respuesta adecuada a la diversidad cultural de nuestros actuales y potenciales estudiantes.

Resignificar el sentido alfabetizador de la EMB, no solo implica apropiarnos de los giros propuestos, abrimos a poder pensar en nuevas propuestas, superar la lógica de la reválida e integrar la de los fines, superar el aislamiento epistemológico, trascender la fragmentación teoría/práctica –trabajo intelectual/trabajo manual, sino también confiar e involucrar dialógicamente a docentes, estudiantes y comunidades en este proceso colectivo. De iniciativas como éstas depende, por ejemplo la apropiación de lenguajes como el democrático el cual, al igual que el ético, no se puede enseñar si se prescinde de instancias reales de participación.

Para finalizar nos gustaría resaltar la naturaleza de las reflexiones realizadas, las cuales pretenden ser un aporte al necesario diálogo en torno a una EMB que tenga como centro a los sujetos de la educación, y cuente con la imprescindible capacidad de soñar de todos los educadores implicados, por que sin utopía no hay posibilidad.

Bibliografía

- Aristóteles, **Obra biológica. De Partibus Animalium**, IV & 687^a.
- Barato, J N (2005), **Formación profesional ¿Saberes del ocio o saberes del trabajo?** CINTENFOR/OIT, Montevideo.
- Buber, M (1973), **¿Qué es el hombre?** Fondo de Cultura Económica, México.
- Derrida, J; Roudinesco, É (2003), “**Y mañana que...**”. FCE. Bs. Aires. En: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/herencia.htm>
- Díaz Gueniz, A (2004), **La construcción de la identidad en América Latina**. Nordan, Montevideo.
- Ferrater Mora, J (2004), **Diccionario de filosofía k-p**. 3^a reimpresión. Ariel, Barcelona.
- Flo, J (2004), **Malos tiempos para Joaquín Torres García**. Separata J. Torres García. En: Brecha Año 19, No 977, del 20 de agosto.
- García Canclini, N (1994), “**¿Quién nos va a contar la Identidad? Cine, TV y video en la época del postnacionalismo**”. En: Universidad Iberoamericana. Departamento de Comunicación, **Comunicación identidad e integración latinoamericana**. VII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, México.
- García Morente, M (1952), **Lecciones preliminares de filosofía**. 1^{ra} ed. 1938, 5^a ed., Losada, Bs. Aires.
- Kant, I, (1988) **Crítica a la razón pura, Prólogo a la 2da edición**. 6^a ed., Alfaguara, Madrid.
- Romero, C (Comp.) (2009), **Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores**. Noveduc., Bs. Aires.
- Skliar, C y Frigerio, G (comps.) (2005), **Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados**. Estante Editorial, Bs. As.
- Ubal, M., Píriz, S. (2009), **¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía?** FHCE-Papeles de Trabajo, Montevideo.
- Ure, M (2001), **El diálogo Yo-Tu como teoría hermenéutica en Martin Buber**. Eudeba, Bs. Aires.
- Warley, J (2003), **La cultura. Versiones y definiciones**. Biblos, Bs. Aires.



Características de los sujetos de la Educación Media Básica

Diego Silva Balerio¹⁴

La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia, desde este punto de vista, no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos técnicamente controladas y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características o a sus demandas. Nosotros sabemos lo que son los niños, o intentamos saberlo, y procuramos hablar una lengua que los niños puedan entender cuando tratamos con ellos en los lugares que hemos organizado para albergarlos.

No obstante, y al mismo tiempo, la infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío.

Jorge Larrosa, Pedagogías profanas

Aclaraciones previas

El presente trabajo recoge las ideas centrales de la ponencia presentada en el 1er. Seminario-Taller sobre Educación Media Básica (EMB en adelante) “*Estado del arte, características, fines y objetivos de la Educación Media Básica*”.

Entendemos que son múltiples las reflexiones y conceptualizaciones posibles acerca del adolescente que participa de los espacios educativos en la EMB. Cabe aclarar que mi perspectiva está sustentada en una experiencia en educación social, extranjera al sistema educativo formal, por lo que el eje está puesto en las posibilidades de ejercicio del derecho a la educación de los adolescentes y concretamente en las responsabilidades de los adultos-educadores. Ello nos lleva a enfocar la mirada en las construcciones que los adultos, profesores, educadores hacemos, muchas veces sin explicitarlas, sobre el adolescentes-estudiante que transita las aulas, pasillos, patios y puertas del liceo o la UTU.

¹⁴ Educador Social egresado del Centro de Formación y Estudios del INAU (CENFORES). Docente de Práctico de la carrera de Educación Social. Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO- Argentina). Diplomado en Mediación por la UDELAR.

Notas del contexto actual

Zygmunt Bauman desde hace más de una década viene introduciendo el adjetivo “líquido” para referirse a una condición de actualidad de nuestro mundo. La modernidad líquida es aquella donde desaparecieron las certezas de una estructura sólida, de un Estado regulador de la convivencia ciudadana, emergiendo el mercado como lógica dominante, instalando la desregulación mercantil como pauta de relación entre las personas. Ello no implica la desaparición de lo estatal -de hecho puede convivir con un crecimiento de las instituciones estatales-, lo que se modificó es la potencia del Estado para integrar (cohesionar) a todos los ciudadanos (devenidos en consumidores). Así la lógica mercantil se ha tornado la forma dominante de pensar y regir los destinos de los seres humanos¹⁵.

Desde el terreno de la educación dos referencias distintas nos ayudan a seguir pensando sobre el hecho educativo desde la perspectiva de Bauman:

Postulamos que la labor educativa ha de aportar a la nueva construcción de la ciudadanía, es decir, contribuir a una definición política que pueda reunir a diversos actores, propiciando la construcción de redes de texturas y densidades variables: plataformas en las que sostener algo sólido en esta modernidad líquida. (Núñez, 2005)

En esta cita Violeta Núñez nos insta a sostener una acción educativa que contengan algo de la fragilidad actual, nos propone “sostener algo sólido”. Pero, ¿debemos sostener: la oferta educativa, los principios que la orientan, los efectos que esperamos que ella produzca?

Desde una perspectiva distinta Silvia Duschatzky acude a la metáfora de la fluidez no para oponerla a lo sólido sino a la inundación.

No hace falta convencer a nadie sobre el anacronismo de suponer una existencia sólida, certera, previsible, regular. No obstante, y tomando a la escuela como nuestro territorio de pensamiento, la sensación que se registra es la de vivir inundados de disrupciones. (...) Si la escuela se encontrara inundada, si las presencias disruptivas fueran parte de la inundación, la respuesta no sería otra que el armado de diques a fin de mantener controlados a esos componentes amenazantes de la existencia pedagógica. (...) Una escuela hecha de fluidos nos abre a la posibilidad de ensayar múltiples formas de agenciamiento, mientras

15 Trasciende el alcance de este trabajo desarrollar este tema en profundidad, para ello se puede acudir a los siguientes textos: BAUMAN, Zygmunt (2006), *Modernidad Líquida*, FCE, Buenos Aires. BAUMAN, Zygmunt (2006), *Vidas desperdiciadas*, Paidós, Buenos Aires. LEWKOWICZ, Ignacio (2004), *Pensar sin estado*. Paidós, Buenos Aires. LEWKOWICZ, Ignacio, CANTARELLI, Mariana y Grupo 12 (2003), *Del fragmento a la situación*, Altamira, Buenos Aires.

que una escuela inundada limita toda capacidad inventiva de composición social, aferrándonos a la nostalgia de lo perdido o, lo que es lo mismo, a la obsesión por su restitución. (Duschatzky)

Para sumar a la configuración del contexto socio histórico nos es ineludible hacer referencia a tres dimensiones: la biopolítica, la democracia y la construcción de subjetividad.

La biopolítica implica saberes y tecnologías que piensan y convierten la vida humana en un medio del que el Estado se sirve para gobernar y llevar a cabo sus fines. Este concepto pone en el centro a la vida biológica, la capacidad de producción y las estrategias de gobierno. Tal como lo refiere Agamben

La pareja categorial de la política occidental no es la de amigo-enemigo, sino la de nuda vida-existencia política, zōē-bíos, exclusión-inclusión. Hay política porque el hombre es un ser vivo que, en el lenguaje, separa la propia nuda vida y la opone a sí mismo, y, al mismo tiempo, se mantiene en relación con ella en una exclusión inclusiva. (Giorgio Agamben, 2003)

La idea de existencia política que nos propone Agamben es relevante, en tanto implica para los adolescentes la apropiación del espacio público, que se torna un objetivo para cualquier actuación educativa con adolescentes comprometida con la igualdad y la justicia.

La democracia como forma de organización política de los ciudadanos parece incuestionable en la actualidad, aunque resulta relevante recordar la distinción que realiza el jurista italiano Pietro Barcellona (1999) entre democracia como forma formata y como forma formans. La democracia como *forma formata*, es decir como política de administración de las relaciones de poder y de propiedad, como democracia formal, se opone a la democracia como *forma formans*, que piensa la política como proyecto colectivo donde todos los ciudadanos (también los niños, las mujeres y las personas de todas las etnias, los tradicionales excluidos del pacto social original) ejerzan sus derechos y tengan voz.

Según la psicoanalista brasileña Suely Rolnik en el neoliberalismo asistimos a la configuración de dos subjetividades:

- la subjetividad-lujo organizada para la producción de plusvalía, y
- la subjetividad-basura donde "...se corre el riesgo de muerte social por exclusión, humillación, miseria, cuando no de muerte real".

La vivencia de las subjetividades-basura transporta a los sujetos hacia "... escenarios de horror hechos de guerra, favelas, tráfico, secuestros, colas de hospital, niños desnutridos, gente sin techo, sin tierra, sin camisa, sin papeles, gente "sin"; un territorio, en fin, que crece cada día".

Este análisis nos ubica frente a la necesidad de pensar ¿Cuáles son los escenarios que como educadores construimos para los adolescentes? En base a esos escenarios ¿qué tipo de subjetividad estamos configurando para el adolescente de la EMB? ¿Se trata de una subjetividad de estudiante, de marginal, de inadaptado, de incapaz, de problemático, de delincuente...o casi todas...? En la situación actual de la educación media, con grandes problemas para garantizar el derecho a la educación de muchos adolescentes debiéramos pensar sobre los dispositivos existentes para componer una situación de enseñanza-aprendizaje hoy en crisis. No solo entre institución educativa-adolescente sino respecto a la relación intergeneracional. Lo que nos interpela acerca del incumplimiento de nuestra responsabilidad de filiación simbólica con las nuevas generaciones.

De lo que se trata según expresa Violeta Nuñez (2005) es de "...convocar a la educación para que **vuelva a inventar** un cruce entre la política y el trabajo de culturalización de las nuevas generaciones."

¿Cuál es el deseo que está orientando el ejercicio profesional del educador? Esta es una pregunta clave para cualquier proyecto educativo actual, pensar el deseo en sentido deleuziano, es decir en tanto agenciamiento, construcción de un conjunto de relaciones que no están atadas a un objeto o sujeto, "*tampoco deseo un conjunto, sino que deseo en un conjunto*".

Deleuze para definir el deseo hace referencia a la construcción de una trama de relaciones en torno al objeto deseado que no implica una esencia, sino un mundo que se abre para el goce. El ejemplo clásico que utiliza recogido de entrevistas que le realizaran:

*Desear es construir un agenciamiento, construir un conjunto, el conjunto de una falda, de un rayo de sol...De una mujer... ... de una calle... Eso es... el agenciamiento de una mujer, de un paisaje...
De un color, –eso es un deseo. Es, por lo tanto, construir un agenciamiento, construir una región, es construir, es realmente agenciar. (Gilles Deleuze)*

Partiendo de esta idea, nos parece relevante intentar respuestas a alguna de las siguientes preguntas. ¿Qué desea un educador? ¿Qué desea un profesor de educación media respecto de sus alumnos? ¿Cuál es el motor que le permite sostener la práctica educativa que desarrolla?

Estas interrogantes nos reenvían al título del trabajo, situándonos frente a otra interrogante: ¿quiénes son los adolescentes (sujetos de la educación) en el sistema educativo actual? Para intentar alguna forma de respuesta, parece interesante acudir a las reflexiones de un psicomotricista argentino, que frente a la pregunta ¿qué es un hijo antes de nacer? dice: "...es aquello que los padres imaginan, comentan, novelan, inventan, crean y escenifican a partir del ideal de cada uno. Así, en un contraespejo paradójico y por supuesto sin saberlo, el hijo inventa y crea a un padre (¿lo novela?) por el hecho de nacer en un mundo de lenguaje, en una historia y dentro de un linaje". (Levin, 2003). Trasponiendo la respuesta a nuestra interrogante, podríamos decir que el sujeto de la educación media, el adolescente que asiste a las aulas es aquel que imaginamos, inventamos y creamos. Aquel que existe previamente a que lo conozcamos, antes de que estemos ante su presencia, dado que a través de imágenes previas, prejuicios, proyectos o esperanzas estamos configurando una idea preestablecida que nos condiciona frente al conocimiento efectivo.

Uno de los riesgos de no problematizar o explicitar las imágenes previas en el marco de algún dispositivo de formación o profesionalización, es que corremos el riesgo de configurar operaciones de adjetivación que invalidan u obstaculizan las posibilidades de desarrollo de los sujetos.

En tal sentido la psicoanalista Hebe Tizio bajo la categoría "usuario, sostiene un planteo que compartimos: "La utilización del término 'usuario' obtura la dimensión subjetiva porque reduce el sujeto a su relación con un aparato institucional determinado. Es el objeto producido por ese discurso y, la más de las veces, nombrado por el goce que encarna; aunque de esta manera se lo haga más resistente: 'fracaso escolar', 'toxicómano', 'maltrato'... La paradoja de estos dispositivos es que, al funcionar así, pueden transformar al 'usuario' en el objeto insoportable que colma la falla del agente y del equipo, en lugar de interrogarse para producir algo nuevo" (Tizio, 2003:181).

Un sentido similar es retomado por dos pedagogas argentinas quienes expresan: "Si la condición de privación es todo lo que puede decirse de los sujetos, no hay lugar para que los que viven en condiciones de pobreza se identifiquen como sujetos de demanda, dado que esto supone una posición de cierta autonomía". (Duschatzky, Redondo, 2000:149)

Goffman (1993) complementa lo dicho al expresar que la categorización es el primer paso para iniciar procesos de estigmatización que pueden limitar mucho las opciones de vida de las personas estigmatizadas. Debemos estar alertas de no ser cómplices o promotores de estos procesos que terminan afectando las posibilidades de desarrollo y calidad de vida de los adolescentes.

Adolescentes sujetos de derecho¹⁶

¿Cómo salir de la retórica de los derechos humanos para avanzar a prácticas respetuosas? Esta es una pregunta clave en la actualidad, a 20 años de aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN). Un proceso típico que acontece es la rápida apropiación del discurso de los derechos humanos, para justificar proyectos, iniciativas oficiales o privadas, o para hacer gala de un discurso políticamente correcto. Resulta evidente que no ha habido cambios sustanciales en la vigencia de los derechos de niños y adolescentes ya que continúan siendo los más pobres de la sociedad, y quienes tienen menor existencia e incidencia en el espacio público. En distintas áreas podemos observar vulneración a los derechos básicos: el derecho a la educación para los adolescentes o el derecho a la protección en los internados, la calle o las cárceles juveniles son ejemplos paradigmáticos.

Nos interesa pensar los postulados de la Convención leídos desde las potencias de niño, niña o adolescente, desde el desarrollo de su capacidad de acción, en tanto movimiento y afectación de los otros y sus contextos y de profundización de la democracia. Implica dimensionar al niño, como un cuerpo expuesto a la experiencia de relación con otros cuerpos, librado a la interacción social, a las relaciones, al ejercicio de fuerzas propias que impactan en el entorno.

Deleuze siguiendo los trazos de Baruch de Spinoza, filósofo holandés del siglo XVII, nos presenta un conjunto de ideas que activan nuestra capacidad de pensamiento en relación a las infancias y adolescentes. ¿Qué es un cuerpo? se interroga Deleuze “...*Spinoza define un cuerpo cualquiera simultáneamente de dos maneras. Por un lado, un cuerpo, por muy pequeño que sea, comporta siempre una afinidad de partículas: son las relaciones de reposo y movimiento, de velocidad y lentitud entre las partículas, las que definen el cuerpo, la individualidad del cuerpo. Por otro lado, un cuerpo afecta otros cuerpos distintos o es afectado por ellos; este poder de afectar o de ser afectado define también un cuerpo en su individualidad*”. (Deleuze, 2001: 150) ¿Cuáles son las potencias de las infancias? ¿Qué pueden los niños? ¿Cuál es su capacidad de afectación?

Desde la tradición occidental aparecen diversas respuestas a estas interrogantes; una de las más típicas tiene que ver con concepciones que caracterizan a la infancia como propiedad familiar y como incapaces, designando y regulando jurídicamente esa incapacidad. A estas dos ideas se agrega, para la infancia pobre, el carácter de peligrosos para la sociedad fundamentalmente en los casos que no aceptan las pautas adultas u osan ejercer libertades y sobrevivir en las calles. Estas ideas no nos hablan de una potencia, del ejercicio de una posibilidad, sino de caracterizaciones esencialistas, hablan del

16 Apartado que recoge parte del trabajo El protagonismo de las infancias y adolescencias: o lo que el enfoque de protección integral no reafirmó. (2007) Diego Silva Balerio y Luis Pedernera. Ifejant. Lima

ser, de una ontología del niño, o del niño pobre. No nos interesa pensar desde esa lógica, que desconoce la dimensión relacional, la interacción social de los niños y adolescentes con los adultos y las instituciones.

La Convención en diversos pasajes hace referencia a aspectos identificados con la capacidad de acción, con la potencia de la infancia. La denominada doctrina de la protección integral si bien enfatizó la idea de sujeto de derecho, se ocupó apenas lateralmente de los aspectos activos, de las condiciones de posibilidad para que niños y adolescentes ejerzan y reivindiquen sus propios derechos, en definitiva del niño también como actor social y político.

En los artículos 8, 9 y 10 se establecen aspectos vinculados a la identidad y al lugar del niño en tanto sujeto activo de las relaciones familiares

...derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares... (Art. 8)

... respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres... (Art.9)

...El niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones personales y contactos directos con ambos padres... (Art.10)

La potencia de goce, de disfrute de la vida aparece como inicial en la configuración humana de los niños

... el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad... (Art.23)

... derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud... (Art.24)

... todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social... (Art.26)

... el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social... (Art.27)

El ejercicio de las relaciones sociales, su interacción con el mundo, con la cultura es una potencia de la infancia en la medida que implica opinar en los asuntos que lo afectan y afectar a otros con su opinión.

... derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan... (Art.12)

... se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado... (Art.12)

Asimismo el ejercicio de la libertad de pensar, de expresarse, de inscribirse en la cultura y de asociarse y conectarse con otros. Esta potencia implica una inscripción en la sociedad en pie de igualdad, de ciudadanía, de existencia política.

...El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño... (Art.13)

... derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión... (Art.14)

... derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones... (Art.15)

La Convención también reconoce la potencia de una filiación simbólica a lo social por medio de la educación o de afectación de la naturaleza a partir del trabajo

... el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho... (Art. 28)

...derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social... (Art.32)

Ejercitar el ocio creativo es una posibilidad para el desarrollo de la infancia

... derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes... (Art.31)

... derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento... (Art.31)

Todos estos aspectos implican pensar al niño y adolescente interactuando, relacionándose con sus pares, con los adultos y con lo social. Implica dislocar la idea del mundo infantil como páramo independiente, ya que "...el niño no es un Robinson; los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden. Así es que sus juguetes no dan testimonio de una vida autónoma, sino que son un mudo diálogo de señas entre ellos y el pueblo." (Benjamín, 1928). Asimismo esta idea, nos remite a la potencia del protagonismo como práctica educativa que tiene sus antecedentes en Latinoamérica desde hace 30 años con los movimientos de niños trabajadores, pero que podemos remitirnos también a planteos del pedagogo alemán Edwin Hoernle quien según Walter Benjamín ofrece

...suficientes ejemplos de organizaciones infantiles revolucionarias, de huelgas escolares espontáneas, de huelgas de niños en la cosecha de la papa, etc. Lo que distingue su pensamiento aun del más sincero y mejor de la burguesía es que toma en serio no solamente al niño, a su naturaleza, sino también su situación social... (Walter Benjamín, 1932)

Se ha escrito sobre la incidencia occidental/europea en la conformación del texto de la CDN (Pilotti, 2000) y su escaso impacto en países del sur. También sobre la versión más liberal/individualista en el peso de los derechos enunciados. Pero debemos hablar también de la apropiación y relectura de la CDN desde estos márgenes y las construcciones teóricas surgidas a partir de las experiencias concretas en el terreno social de algunos conceptos que podrían prestarse para operar en el sentido de la lógica anterior. Norberto Bobbio en un trabajo titulado el "Futuro de la democracia" decía que para hablar de

...proceso de democratización, este consiste no tanto, como erróneamente se dice, en el paso de la democracia representativa a la democracia directa, como en el paso de la democracia política en sentido estricto, a la democracia social, o sea, en la extensión del poder ascendente, que hasta ahora había ocupado casi exclusivamente el campo de la gran sociedad política... al campo de la sociedad civil en sus diversas articulaciones, desde la escuela hasta la fábrica: hablo de escuela y fábrica para indicar simbólicamente los lugares donde se desarrolla la mayor parte de la vida de la mayoría de los miembros de la sociedad moderna.. (Norberto Bobbio, 1996)

La infancia desde esta perspectiva no puede verse separada del proceso social, los niños, en el sentido amplio del término, son integrantes de una comunidad determinada y por lo tanto actores políticos relevantes a ser tenidos en cuenta. Allí reside otra de las cuestiones centrales de la CDN, que

en nuestros márgenes han surgido de manera particular; nos referimos a la noción de ciudadanía de la niñez como proceso de construcción subjetiva en tanto participe de un grupo social y ya no más como el momento –casi mágico– en que llegados a determinada edad estamos habilitados para ser elegibles y electores de gobiernos y gobernantes. Desde otro sitio pero igualmente preocupado por la noción de ciudadanía excluyente de nuestras constituciones formales, Luigi Ferrajoli (1999) nos desafiaba a instituir una ciudadanía universal” que suprima definitivamente la acepción de la misma como “status privilegiado” de ciertos sectores sociales. La propuesta debe encaminarse a recuperar la idea del otro no como individuo y sí como semejante. Aún resuena en nuestras memorias la frase de ese padre aturdido ante un hijo que le reclamaba sus derechos aprendidos de memoria en la escuela “sí está bárbaro que le enseñen los derechos... muchos derechos... pero ¿y las obligaciones?...” y puede parecer un ejemplo trivial, pero la experiencia se redujo a eso, recitar sin poder transmitir el sentido que adquiere el sabernos poseedores de derechos como personas insertas en determinado contexto histórico y socio cultural.

A mediados de los ‘90 el esfuerzo doctrinario por hacer del interés superior un concepto garantista que desterrara las posibilidades ciertas de que siguiera operando a la manera del concepto “buen padre de familia” de las legislaciones tutelares fue un avance importante. De nada nos ha servido desarrollar conceptos sin tenerlos a los niños participando en los procesos de aterrizaje de los mismos, y también de vincularlos con la pertenencia de estos en los diferentes espacios por donde transita su existencia (familia, escuela, calle, trabajo, etc.). Y allí sin dudas profundizaríamos aún mas ese interés superior ligándolo al proyecto colectivo de la humanidad tal como lo enuncia desde Perú Alejandro Cussiánovich, según el cual el principio de interés superior del niño implica entenderlo “...como una expresión específica del mejor interés de la especie, del conjunto de la humanidad. Lo que hace más humanos a los sujetos hace bien a los niños y niñas; pero también lo que hace bien a la infancia hace mejor a la humanidad.” (Cussiánovich, 2005)

La propuesta de este ensayo es reafirmar los derechos de las infancias y adolescencias no como un discurso legitimante sino como una praxis social que conecta reclamos, luchas y acciones. El agotamiento del enfoque de la protección integral está dado por su ineficacia para transformarse en movimiento, en acción, en la medida que quedó como territorio ocupado exclusivamente por adultos. Los niños y adolescentes, actores protagonistas, quedaron sistemáticamente afuera de acciones y dentro como “usuarios”, “beneficiarios” o “población objetivo” de proyectos adultos. Se instaló una relación vertical de protección y promoción, pero no se habilitaron las vías para que los propios niños y adolescentes asumieran acciones en defensa de sus propios derechos. Ello evidencia que la concepción que nos trajo la protección integral ha perdido potencia de cambio, se cristalizó en el nivel técnico-administrativo y se trasformó en bestseller para la elaboración de proyectos, para poblar las misiones y visiones institucionales. Reiteramos lo que expre-

sará Walter Benjamín hace más de 80 años el niño no es un Robinson; los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden. Esta idea es central en el planteo de este ensayo en la medida que el enfoque del protagonismo ubica a los niños como actores sociales relevantes. La Convención, nos ofrecen pistas para activar la capacidad de acción de los niños, lo que se traduce en la participación en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento; en la libertad de celebrar reuniones, de asociarse para diversos fines; y la libertad de pensamiento, de expresión, de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo... Estos derechos, pueden transformarse en potencia de acción, en desarrollar la capacidad relacional, de pactar en el mundo social.

Todas estas formulaciones nos dan pistas claras de cómo generar condiciones para la actoría social de la infancia que, como decía Amartya Sen, deben afirmar el desarrollo, extender las libertades, eliminando los motivos que conducen a su falta, -pobreza, tiranía, privación social sistemática, intolerancia- y en definitiva decidir qué tipo de vida le es importante, para enriquecer y profundizar la democracia. En un momento histórico determinado y según lo indican algunos estudios, la niñez formaba parte de la vida del conjunto de la sociedad, se encontraba incluida en la trama social como uno más, transitaba por la calle y la calle era el lugar de aprendizaje (Aries, 1995). La modernidad produjo un corte en esa relación, la calle fue evitada y hoy es un peligro para los niños. Como afirma Benjamín "...el niño no juega solo hacer el comerciante o el maestro sino también el molino de viento y la locomotora..." (Buck-Morris, 2005). Lo niños imitaban a los objetos como forma de dominar el mundo. Al respecto es más que elocuente el relato de Silvana Pedrowicz basado en su experiencia de trabajo con niños en calle:

¿Quién no sabe que en la calesita se va sentado? Papá o mamá que seguramente van al lado nuestro- ellos sí parados- no tienen la culpa de que haya que ir sentados. En definitiva, es lo que el señor que maneja la calesita pone como condición para poder andar. Es "normal". Así "debe ser". Claro, la calesita no es para correr, para jugar a la escondida, para darle de comer a los caballos, ni para dormir debajo de uno de ellos. No está hecha para eso, nos dirá mamá, papá o el "manejador" de calesitas. La calesita es para dar vueltas, siempre para el mismo lado, vueltas y vueltas... y vueltas. Sin embargo en la calesita, siempre hay algún "nicho", algún escondite secreto, algún momento en que el señor no mira y nos subimos mientras está andando o saltamos antes de que termine la vuelta o nos escabullimos cuando ya está cerrada, dormimos allí y nos despertamos al mediodía... (Silvana Pedrowicz, 1999)

La responsabilidad estatal de garantizar los DD.HH. es incuestionable, de hecho el enfoque de protección integral focalizó en esta dimensión produ-

ciéndose discursos institucionales y profesionales de los derechos del niño. Sobre este aspecto hay que seguir trabajando en la medida que las cifras que mencionamos nos marcan lo lejos que se está de cumplir algunas metas mínimas de vigencia de derechos. Pero una de las grandes deficiencias de este enfoque, al igual que del enfoque tutelar es el seguir desconociendo la capacidad de acción de los niños y adolescentes en tanto actores sociales. La Convención significa el reconocimiento jurídico de la ciudadanía de los niños, es un mínimo universal, es necesario que realicemos traducciones locales de contexto que amplíen los marcos que nos ofrece. La ciudadanía de las infancias y adolescencias implica incorporar un actor al juego democrático, así como hace menos de un siglo se incorporaron las mujeres y siguen luchando por hacerlo plenamente, en 1989 se inició el tiempo de niños y adolescentes. Se trata de tiempos y espacios compartidos con otras luchas de género, etnia, clase y edad, no implica un esencialismo descalificador de las luchas del otro, sino la articulación por una acción justa.

De los planteos del filósofo francés Gilles Deleuze surgen algunas ideas que potencian nuestra forma de pensar las relaciones sociales de las infancias y adolescencias. Deleuze sostiene que la estructura del conocimiento no se deriva desde una lógica sostenida por un conjunto de principios originarios, sino que se construye con la articulación simultánea y recíproca de distintas conceptualizaciones. Ello implica una estructura rizomática, que no es inestable *per se*, en la medida que la solidez y organización está fijada por los nodos que le dan estabilidad. Tomando algunos conceptos de las ciencias naturales, habla de dos lógicas, la arbórea de crecimiento vertical, localizada en territorio, y la lógica rizomática, de crecimiento horizontal como las hierbas, que avanza sobre el espacio y se implica en ejercicios de reterritorialización. Esta segunda forma de pensar conlleva a la conexión de nodos, la articulación de lo disperso, la unión de otras formaciones que crecían independientes. Estas ideas nos sirven para pensar la idea de ciudadanía de los niños, en la medida que devenido actor social, la escena social será definitivamente afectada, dado que con palabra y acción afectará todas las relaciones sociales. Por ello el enfoque del protagonismo no es un discurso, sino una praxis social y política de democratización de la sociedad.

Bibliografía

- Bauman, Z (2003), **Modernidad Líquida**. FCE, Bs. Aires.
- Bauman, Z (2008), **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Gedisa, Barcelona.
- Benjamín, W (1928), “**Historia cultural del juguete**”. En: **Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes**. Ediciones Nueva Visión, Bs. Aires.
- Benjamín, W (1932), **Una Pedagogía Comunista. Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes**. Ediciones Nueva Visión, Bs. Aires.
- Buck-morss, S (2005), **Benjamín Walter escritor revolucionario**. Editorial Interzona, Bs. Aires.
- Bustelo, E (2005), “Infancia en indefensión”. En: **Revista Salud Colectiva**. Vol.1 n° 3.
- Bobbio, N (1996), **El Futuro de la democracia**. Fondo de Cultura Económica, México.
- Cussianovich, A (2005), “Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo”. En: **Revista NATS números 13 y 14**, Perú.
- Deleuze, G (2000), **Spinoza: filosofía práctica**. Tusquets Editores, Barcelona.
- Ferrajoli, L (1999), **Derechos y garantías la ley del más débil**. Trotta, España.
- Goffman, I (1993), **Estigma, identidad deteriorada**. Amorrortu, Bs. Aires.
- Levin, E, (2003) **Discapacidad, Clínica y Educación: los niños del otro espejo**. Nueva Visión, Bs. Aires.
- Núñez, V (2005), **Hacia una re-elaboración del sentido de la educación: una perspectiva desde la pedagogía social**. S/e, Barcelona.
- Pedrowicz, S (1999), **Sobre calesitas y otras realidades... niñas, niños en situación de calle: (re)apropiación y (re)semantización del espacio público urbano**. Documento de trabajo N° 18, UNICEF, Montevideo.
- Platt, A (1982), **Los Salvadores del Niño. O la invención de la delincuencia**. Siglo Veintiuno Editores, México.
- Sen, A (2000), **Desarrollo y libertad**. Planeta, Argentina.
- Silva Balerio, D; Cohen, J; Pedrowicz, S y equipo (2003), **Investigación sobre las infracciones juveniles y las sanciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo**. DNI – UNICEF, Montevideo.

Tizio, H (coord.) (2003), **Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis**. Gedisa, Barcelona.

Fuentes

Canal Aparterei. Abecedario. Entrevistas a Gilles Deleuze. http://www.youtube.com/view_play_list?p=4E442C79EB9F5C47&search_query=aparterei



Aportes para pensar la Educación Media Básica Juventudes, diferencias y desigualdades

Prof. Leticia Folgar¹⁷
Prof. Eloísa Bordoli¹⁸

Introducción

La presente comunicación tiene por objeto compartir algunas reflexiones, primarias, en torno a los conceptos de **juventud, diferencia e igualdad** en el marco de la discusión y el análisis sobre la Educación Media que el Ciclo de Actividades organizado por la UNESCO y el MEC¹⁹ ha inaugurado. Uno de los ejes estructuradores del mencionado ciclo ha sido *aportar elementos para profundizar en el debate en torno a la Educación Media Básica y sus desafíos en una clave prospectiva*.

La intencionalidad específica de esta presentación es aportar algunos elementos conceptuales y empíricos que permitan des-sedimentar los tres conceptos mencionados: *juventud, diferencia e igualdad* y a partir de ello contribuir a pensar la Educación Media.

El significante *juventud* así como los significantes *igualdad* y *diferencia* adquieren significados diversos en función de los contextos histórico-sociales y regionales en tanto los mismos son construcciones culturales. Asimismo los diversos acontecimientos sociales se inscriben en una matriz histórica y discursiva que los dota de sentido en cada contexto particular. En otras palabras estamos afirmando que los términos *juventud* así como *igualdad* y *diferencia* son constructos semánticos que al referirse a determinados acontecimientos sociales y singulares los significan en forma particular.

En este marco analítico, el presente trabajo tiene dos objetivos centrales:

- Presentar algunos parámetros que ilustran los niveles de escolarización de los jóvenes en nuestro país;
- Aportar elementos conceptuales, desde la antropología, en torno a los significantes *juventud, diferencia e igualdad* con la

¹⁷ Leticia Folgar es Licenciada en Antropología y docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

¹⁸ Eloísa Bordoli es Maestra, Licenciada en Ciencias de la Educación y docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

¹⁹ MEC Ministerio de Educación y Cultura.

intención de des-sedimentar estos conceptos y poder elaborar algunas hipótesis interpretativas que interroguen a los razonamientos reproductivistas predominantes en el medio educativo.

Por consiguiente el texto se estructura en tres apartados:

- a) En primer término analizaremos, sucintamente, algunas tendencias e hipótesis en torno a los jóvenes en relación con sus trayectorias educativas;
- b) En segundo lugar, estableceremos algunas discusiones conceptuales en torno a la trilogía que oficia de título en este trabajo;
- c) Finalmente, esbozaremos algunas interrogantes que nos invitan a seguir pensando y debatiendo en torno a los adolescentes y jóvenes, a sus derechos y futuros posibles.

a) Una mirada sobre la juventud

En el tercer informe (2009) sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina elaborado por SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE – UNESCO) y la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) se analizan las tendencias sociales y educativas en América Latina. Aunque con ciertos rasgos distintivos Uruguay no escapa a la problemática y a los desafíos que presenta el continente. Algunas de las hipótesis que se trabajan en el mencionado informe las analizaremos para el caso uruguayo.

Para iniciar este apartado hemos seleccionado tres cuadros significativos que proporcionan elementos de análisis en torno a las trayectorias escolares de los jóvenes en los centros educativos. El primero de ellos muestra que uno de cada dos jóvenes no finaliza el Ciclo Básico obligatorio hasta dos años después de haber concluido la trayectoria escolar diseñada idealmente. Asimismo, a siete de cada diez jóvenes le insume dos y hasta tres veces más del tiempo del previsto oficialmente finalizar el ciclo básico obligatorio en la enseñanza media.

Cuadro N 1: Porcentaje de personas mayores de 15 años que completaron el Ciclo Básico de Educación Media (urbano). Año 2007.

Edad	Porcentaje
15 a 17 años	51,3%
18 a 20 años	69,4%
21 a 23 años	69,8%

24 a 29 años	67,2%
Más de 30 años	50,0%

Fuente: ANEP – CODICEN; Dirección Sectorial de Planificación Educativa; División de Investigación, Evaluación y Estadística

En el segundo de los cuadros se puede visualizar el porcentaje de asistencia de los jóvenes a los centros educativos según la edad de los mismos. En este cuadro se puede apreciar que hacia los 15 años se produce una caída significativa - de un 12,6% - la cual se agudiza hacia los 18 años, alcanzando casi un 45%.

Cuadro 2: Porcentaje de asistentes a un establecimiento educativo según edades simples (1992 – 2007). Urbano.

Edades	1992	1997	2002	2007
12 años	97,9%	98,1%	97,1%	99,9%
13 años	92,9%	93,0%	96,0%	95,9%
14 años	87,1%	85,6%	91,3%	90,0%
15 años	79,4%	77,8%	87,3%	83,3%
16 años	69,9%	70,5%	79,0%	75,8%
17 años	63,3%	64,2%	69,7%	66,3%
18 años	49,7%	44,2%	58,0%	55,1%
19 años	41,7%	39,4%	49,7%	48,3%
20 años	33,9%	32,7%	45,9%	41,2%

Fuente: ANEP – CODICEN; Dirección Sectorial de Planificación Educativa; División de Investigación, Evaluación y Estadística. Elaborado en base a la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

Del análisis de estos indicadores, entre otros, se pueden señalar algunos rasgos y tendencias que merecen ser consignadas en relación a las trayectorias educativas de los jóvenes.

En este sentido, se presenta una creciente desescolarización de los jóvenes en relación con su edad. A su vez, la desescolarización se inicia tempranamente, a los 12 años prácticamente el total de los jóvenes asisten a un centro educativo (99%); esta desciende a un 95% a los 13 años llegando a un 55% a los 18 años, como muestra el cuadro número 2.

Cuadro 3: Porcentaje de asistentes a un establecimiento educativo según edades simples. Urbano. (Quintiles específicos por ingreso per cápita). 2007.

Edades	1 quintil de ingreso	2 quintil de ingreso	3 quintil de ingreso	4 quintil de ingreso	5 quintil de ingreso
12 años	99,1%	99,1%	99,8%	99%	99%
13 años	93,7%	96,1%	98,6%	98,9%	100%
14 años	83,8%	92,5%	93,7%	99,1%	100%
15 años	73,9%	82,9%	91,3%	98,6%	99,3%
16 años	61,4%	76,7%	85,1%	94,2%	100%
17 años	46,3%	95,8%	77,8%	88,9%	97%
18 años	32%	48,3%	67,6%	77,3%	93,5%
19 años	25,9%	39,9%	52,2%	68,7%	83,9%
20 años	19,6%	35%	45,6%	55%	78,4%
21 años	12,3%	28,2%	41%	61%	76,3%
22 años	11,9%	21,8%	38,2%	49%	72,6%
23 años	7,6%	23,3%	33,1%	44,2%	64,3%
24 años	6,6%	21%	28,3%	45,6%	56%

Fuente: ANEP – CODICEN; Dirección Sectorial de Planificación Educativa; División de Investigación, Evaluación y Estadística. Elaborado en base a la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

Del análisis de este tercer cuadro podemos señalar, sintéticamente, tres aspectos importantes:

- El nivel socio-económico es un factor que incide en las trayectorias escolares de los jóvenes, en su asistencia regular a un centro educativo y en consecuencia en los niveles de inscripción y pertenencia institucional;
- A mayor edad mayor impacto socio-económico sobre la situación educativa de los jóvenes y su regularidad en la permanencia en la institución;
- Esto provoca trayectorias diferenciales según el nivel socio-económico de los jóvenes.

Los tres puntos reseñados muestran, una vez más, cómo los factores socio-económicos inciden en las trayectorias escolares de los jóvenes. No obstante, si reflexionamos detenidamente en el cuadro se puede visualizar que las hipótesis económicas influyen sensiblemente pero las mismas no son suficientes, por ejemplo, para explicar el descenso en la asistencia a los centros educativos según las edades simples de los jóvenes. En este sentido se podría inferir que: la desescolarización de los jóvenes y el rezago en sus trayectorias educativas no es privativa de los sectores pobres.

Lo planteado precedentemente nos obliga a explorar otras posibles líneas interpretativas de estos fenómenos. *Prima facie*, surgen dos vías posibles de profundización de estas temáticas:

- Analizar factores discursivo, histórico-sociales que refieren a las construcciones de sentido y las representaciones de los sujetos en torno a las categorías *juventud, diferencia e igualdad*.
- Analizar factores endógenos de las instituciones educativas, las relaciones de éstas con la sociedad y las “modalidades” de enseñanza.

En este trabajo, y como mencionamos en la introducción del mismo, hemos optado por desarrollar la primera de estas líneas de profundización desde una perspectiva antropológica. Ésta nos permite visualizar el carácter cultural e histórico de las categorías con las que se describen los acontecimientos y los sucesos educativos y humanos.

b) Análisis de las categorías juventud, diferencia e igualdad

En este apartado y como adelantamos en la introducción de este trabajo, valoramos interesante cuestionar algunos constructos teóricos que se han sedimentado en los discursos en torno a lo educativo y a los jóvenes y se han constituido como verdades incuestionables. Para ello nos hemos valido de algunos análisis efectuados por la antropología social. Para desarrollar este apartado nos centraremos en una discusión conceptual en torno a las tres categorías mencionadas en el título basándonos en el carácter *performativo* del lenguaje y por ende en su *incidencia* en la acción y reconstrucción de la *realidad*.

En el primer punto de este apartado se desarrollan dos hipótesis centrales. En primer lugar, se sostiene que considerar a “la juventud” como una *realidad única*, homogénea asociada a una etapa poblada de estereotipos es una construcción cultural al tiempo que oculta ilusoriamente diferencias profundas. En segundo lugar, se señala como esta etapa vital, en nuestro país, se liga, desde el punto de vista social, al concepto de *moratoria social*.

Las dos líneas de trabajo precedente nos permiten, en el segundo apartado, afirmar la constitución de identidades en el marco de la diversidad cultural y como signo antropológico de todas las culturas y tiempos. Asimismo, en el tercer punto, enfatizamos los significados radicalmente distintos que los significantes *diversidad* y *diferencia* encierran. A su vez, se plantean los riesgos que conlleva la *culturalización de las diferencias* y el uso sinonímico que se efectúa de este significante con el de *diversidad*. Finalmente, se establecen algunas reflexiones en torno al rol de las instituciones educativas en tanto trasmisoras – recreadoras de cultura, su papel de integración social y configuradora de identidades.

b.1) La variabilidad del concepto de juventud

En función de lo precedente consideramos pertinente referirnos a *las juventudes* (en plural y minúsculas) y no de *la Juventud*, en la medida en que se trata de una categoría que involucra realidades diferentes y condiciones, muchas veces, no-comparables (y no solo por parámetros económico-sociales). La edad es un designador rígido que tiende a homogeneizarse en función de una única variable: lo temporal.

La franja etaria que se asocia con esta categoría – juventudes - varía; por ejemplo la ONU ubica a los jóvenes entre los 15 y 24 años, mientras el criterio europeo tiende a ubicarlos entre los 15 y los 29 años. Es por ello que edad, así como la diferenciación social, el género, los códigos culturales son constructos semánticos que cambian y han cambiado en el devenir histórico.

En función de lo precedente, *juventud* se trata de un significativo complejo que alude, al menos, a los siguientes cuatro aspectos:

- a) a la identidad de los sujetos;
- b) es un concepto relacional y por tanto es ratificada por la mirada de otros en lo cotidiano;
- c) es una construcción socio-cultural y en este sentido refiere a cómo se concibe la condición de edad (en la familia, sociedad, cultura);
- d) se trata de una condición históricamente construida, es una vivencia compartida, es una manera de estar en el mundo.

Es ilustrativo precisar el valor diferencial de la juventud en distintas culturas, entendidas como cosmovisiones diferentes. Así, mientras en algunas es la mejor época de la vida, en otras se atribuye a la ancianidad el máximo valor. Entre los indios *tarascos* de México – por ejemplo- la vitalidad está vinculada con el calor del cuerpo de un individuo y se divide el ciclo vital de la siguiente manera:

(...) la persona pasa por tres edades en su vida. En la primera, del nacimiento a la pubertad, aumenta gradualmente el calor del cuerpo -lo que significa salud y vigor-. La segunda, de la pubertad hasta cerca de los treinta años, es la que tiene un máximo de fuerza y vitalidad. Después de los treinta, la persona pierde gradualmente su esfuerzo a medida que su cuerpo envejece y se enfría. (Foster en Bock 1977, p 149)

Son varias las culturas en las que el cambio del status social se hace progresivo y supone ritos de iniciación. La idea es marcar la finalización de una etapa mediante una transición con funciones muchas veces educativas

en las que el iniciado debe aprender el comportamiento adecuado de su nuevo status (transmisión de conocimientos y técnicas, canciones y leyendas, técnicas concretas).

Muchos ritos de iniciación son traumáticos e incluyen: circuncisión, mutilaciones, escarificaciones, tatuajes. Cuando termina ese largo e intenso período de iniciación vuelve a la sociedad como una *nueva persona*. Por ejemplo, entre los aborígenes australianos la iniciación abarcaba la circuncisión, la escarificación, el desprendimiento a golpes de los dientes y un entrenamiento intensivo sobre tradiciones y leyendas del grupo. En nuestra sociedad, este cambio progresivo supone una etapa denominada adolescencia, inexistente para muchas otras culturas.

El concepto de joven en las sociedades occidentales aparece estrechamente ligado al concepto de *moratoria social*. La misma, surge vinculada a la necesidad de ampliar el período de aprendizaje en las sociedades complejas (estudios universitarios) y alude a un plazo concedido a cierta clase de jóvenes (clases medias y altas) en función del cual se posterga el ingreso a la actividad económica y el matrimonio.

Se trata de una imagen dominante cercana a la imagen de juventud de los mass-media, que nos presenta al joven como un sujeto despreocupado, alegre, hermoso viviendo aventuras amorosas, ajeno a preocupaciones económicas. Aparece como una condición vinculada al tiempo libre. Sin embargo y como todos sabemos en nuestras sociedades para algunos este es tiempo para la distracción –no culposo- y para otros es el tiempo vacío de la no inserción social.

Pensar a los jóvenes únicamente de esta manera, excluye de la condición de juventud a un gran número de jóvenes. No incluye por ejemplo a los individuos de la misma edad de otros sectores que deben obtener ingresos a temprana edad, no estudian o ingresan a la vida reproductiva antes.

b.2) La construcción de identidad y la explicación de las diferencias

Una estructura común en toda relación social es la relación nosotros-otros. Es imposible consolidar la propia identidad sin reconocer la existencia de otro; mediante el contraste y en ocasiones incluso la confrontación.

En el caso de los jóvenes se diversifican en variados agrupamientos en tanto portadores de distintos códigos que se expresan en su apariencia y comportamientos. Esta variabilidad de expresiones de lo juvenil constituye en una sociedad, como la nuestra, variedades o expresiones diversas dentro de un marco cultural hegemónico compartido y en diálogo con el cual se intenta definir una identidad.

Los jóvenes se diversifican en variados agrupamientos en tanto portadores de distintos códigos y rasgos que se expresan en su apariencia y comportamientos. Sin embargo es preciso tener presente que este mecanismo de generación de identidad en la definición constante de diferenciaciones es un mecanismo irrenunciable del ser humano.

b.3) La culturización de la desigualdad o los malos usos de la “diversidad cultural”

La cultura en sentido antropológico, entendida como la capacidad humana de simbolizar nos envuelve; ésta es una red de significados en la que vivimos suspendidos según plantea Geertz²⁰. La transmisión y recreación de la cultura trasciende instituciones del sistema educativo formal; sin embargo éste ocupa un lugar clave en tanto son quienes cumplen con la función socialmente legitimada de transmisión de la cultura hegemónica.

La persistencia de esta función, más allá de los cambios en nuestras sociedades, es lo que ha consolidado a la escuela y a la Educación Media Básica como agencia privilegiada de acceso a la cultura y de esta manera se constituye en un importante ritual de integración social.

Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que en nuestro país asistimos, desde hace ya unos años, a la *culturalización de la desigualdad* que ha instalado un falso debate en torno a los desafíos que estaría planteando la *diversidad cultural* al sistema educativo. En este sentido, nos encontramos con que no se hace referencia a las características culturales peculiares de grupos o minorías étnicas en nuestra sociedad sino a lo que algunos denominaron *subcultura de la pobreza*. Asimismo se trasladó a estas situaciones (de pobreza) discursos y planteos propios del manejo de la diversidad cultural en las aulas.

Las instituciones educativas comenzaron a interrogarse, de diferentes maneras, sobre su eficacia²¹ especialmente en relación a ciertos sectores de población para los cuales se han instrumentado e instrumentan diferentes propuestas específicas. Las señales de ese debilitamiento se han ubicado fundamentalmente en las dificultades concretas de la institución educativa para *retener* a estos niños y jóvenes. Las respuestas que intentan explicar estos cambios tienden a interpretar estos nuevos modos de desvincularse con el sistema educativo como consecuencia de lo que algunos consideran *nuevas condiciones culturales*.

20 El "concepto de cultura que propugno es esencialmente semiótico, creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de sentidos" (Geertz, 1973, 20)

21 Sobre la eficacia simbólica de la escuela y su vinculación con los cambios que la misma ha experimentado en los últimos años en nuestra sociedad (Folgar, L. y Romano, A., 2007)

De este modo *lo cultural* aparece vinculado al malestar que expresa ante todo la frustración de educadores e instituciones que no logran cumplir con sus funciones de transmisión e inclusión social.

El concepto de cultura opera en estos casos haciendo aparecer ciertos comportamientos, como justificados en sí mismos, regulares y habituales hasta el extremo de no poder ser modificados ni explicados por ninguna causalidad externa.

Es necesario problematizar el uso del concepto, en tanto el mismo resulta contraproducente por encubridor y facilitador de la perpetuación de *esencias* y exclusiones.

Como afirmamos, el sistema educativo formal puede ser pensado como la materialización institucional de ciertas formas culturales y al mismo tiempo transmisor de cultura. Es pertinente señalar que en nuestro medio la integración de la sociedad se desarrolló bajo un modelo homogeneizador que no otorgaba *lugar* a la diversidad ni a las diferencias culturales y lingüísticas.

En este marco, valoramos importante señala dos aspectos:

- a) El cambio de actitud de la sociedad en general y de las instituciones educativas en particular con respecto a la consideración de las diferencias ha estado marcado por una lectura en clave cultural de distintas particularidades y características específicas de los sujetos.
- b) A su vez, el lugar de la cultura en la experiencia cotidiana de las instituciones educativas aparece más vinculada al reconocimiento de las diferencias y la visualización de un proyecto educativo posible a partir de las mismas que a los diseños de los contenidos curriculares.

En esta línea de razonamiento, es oportuno recordar que la cultura importa en la medida que se ha ido construyendo como problema/obstáculo en el campo interaccional de los sujetos en el ámbito social general y de las instituciones educativas. Asimismo, la cultura como emergente problemático en el campo interaccional es visualizada en relación:

- a la concreción de la acción educativa (cuestionando la educabilidad de ciertos sujetos);
- a la construcción de pertenencia e identidad (cuestionando la posibilidad de que se conforme una “comunidad educativa”)

En síntesis, el desplazamiento de la invisibilidad de la diferencia a la sobrevaloración de la diferencia ha entorpecido la instalación de una idea de igualdad como reconocimiento de semejantes, un nosotros en el que sea posible la diversidad.

El nosotros como implícito en educación, deja planteada la imposibilidad de educar lo *otro*. El debate en torno a lo cultural en las instituciones educativas, de este modo, se traslada centrándose más en las cada vez mayores dificultades en la interacción de *diferencias culturales* que en la discusión en torno a las capacidades del sistema educativo formal en el ejercicio de transmisión de lo cultural hegemónico.

La consideración de la diversidad en el mundo de las instituciones educativas parece haber instalado casi imperceptiblemente perspectivas relativistas que fueron dejando de lado la situación de dominación al interior de la cultura y de la que son parte los sujetos que producen el hecho educativo.

La desigualdad, fundada en la apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos comenzó a ser interpretada en clave de diversidad. Este es un punto central pues si entendemos una diferencia como manifestación de la diversidad no habría un motivo para actuar sobre ella (es algo estructural), sin embargo si la misma diferencia es interpretada como manifestación de la desigualdad, la misma se vuelve una situación que debería ser asumida como transitoria por el sistema educativo y sus agentes.

Creemos en la posibilidad de la escuela de aportar para la cristalización de un nuevo orden cultural, como alternativa o respuesta ante nuestras sociedades dualizadas en ganadores y perdedores, integrados y excluidos; en estas sociedades en las que al decir de Gentili (1996:235) algunos miembros son más ciudadanos que otros.

El buen sentido pedagógico aconseja considerar la cotidianeidad de los alumnos, pero es necesario considerarla como punto de partida, no como confín mas allá del cual no se podrá trascender.

Es preciso superar entonces los *malos usos* de la noción de cultura, entendiendo por esto los usos encubridores a los que hacíamos referencia. La cultura, en términos de la dinámica social, como una construcción colectiva y abierta tiene un potencial regenerador y transformador al que no debemos renunciar.

c) El desafío de construir futuros posibles para los jóvenes

Finalmente, nos gustaría retomar algunas interrogantes que nos invitan a seguir pensando y debatiendo en torno a los adolescentes y jóvenes, a sus derechos y futuros posibles en el marco de las conceptualizaciones desarrolladas en el segundo de los apartados de esta comunicación. Como señalamos en el primero de ellos los factores económico – sociales constituyen indicadores significativos en las trayectorias escolares de los sujetos; no obstante éstos no configuran las únicas vertientes explicativas. En el segundo de los capítulos de esta comunicación hemos realizado un esfuerzo teórico- conceptual, primario, con la intencionalidad de des-obturar otras vías

interpretativas de la compleja problemática de los jóvenes en la educación media.

En este marco y pensando en el lugar de los docentes y adultos que trabajan con jóvenes, estrechamente vinculado a la tarea de restablecer relaciones que restauren condiciones que puedan haber comenzado a perderse, nos interrogamos acerca de la posibilidad de recuperar el valor de las *per-tenencias* tanto dentro como fuera de la institución.

Las imágenes de los otros como semejantes o como ajenos (exótico) y lejanos se construyen, constituyendo representaciones socio-simbólicas que pautan fuertemente las prácticas concretas de los actores. Reconocer la otredad implica establecer una auténtica comunicación y diálogo, en otras palabras dejar de “suponer” al otro, para reconocerlo.

¿Es posible que consideremos la posibilidad de que las creencias profundas y arraigadas sobre la juventud, estén operando como obstáculos hoy? ¿Será posible para nosotros estar abiertos a reconocer a los jóvenes en su otredad? ¿Podremos asumir los desafíos que implica romper con estereotipos y con el núcleo rígido de nuestras “verdades absolutas”?

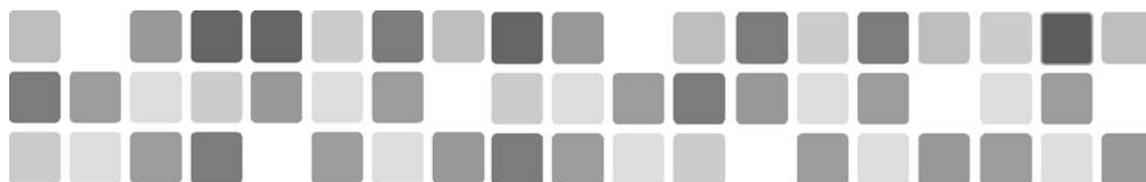
Deseo y reconocimiento están en la base de la transmisión de los imaginarios y los patrimonios culturales, conforman un previo para que ella acontezca. Como señala Augé:

Lo propio de los universos simbólicos es construir para los hombres que los han recibido como herencia un medio de reconocimiento más que de conocimiento (Augé, M, 1992, p 39)

¿Qué es lo que los adultos estamos *deseando* para las nuevas generaciones? La inclusión social de los jóvenes solo parece posible si los adultos creemos poder recuperar nuestro rol de referentes, ¿podremos hacerlo? ¿Podremos hacer de las instituciones educativas *lugares* en el sentido de espacios con significado, espacios de reconocimiento para cada vez más jóvenes?

Bibliografía

- Augé, M (1992), **Los “no lugares”. Espacios del anonimato**. Gedisa, Barcelona.
- Augé, M (1995), **Hacia una antropología de los mundos contemporáneos**. Gedisa, Barcelona.
- Augé, M (1998), **La Guerra de los Sueños” Ejercicios de etno-ficción**. Gedisa, Barcelona.
- Bock, P K. (1977), **Introducción a la moderna antropología cultural**. Fondo de Cultura Económica, México.
- Geertz, C (1973), **La Interpretación de las Culturas**. Gedisa, Barcelona.
- Geertz, C (1992), “Géneros confusos”. **En Conocimiento local**. Gedisa, México.
- Gentili, P (org.) (1996), **Pedagogia da Exclusão. Critica ao neoliberalismo em educação**. Ed. Vozes, Petrópolis.
- Folgar, L; Romano, A. (2007), “Discursos traducciones y construcción de identidades. La escuela como espacio privilegiado de disputa simbólica”. En: **Actas de la VII Reunión de Antropología del Mercosur Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Brasil.
- Siteal (2008), **La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. 2008**, SITEAL, OEI, IPE – UNESCO, Bs. Aires.



LA ESCUELA EN LA ENCRUCIJADA DEL CAMBIO EPOCAL²²

Guillermina Tiramonti²³

Después de una década y media de reformas educativas que se pretendían bendecidas por el poder de la verdad y el conocimiento científico, la educación sigue siendo una cuestión no resuelta y últimamente escasamente ventilada en la esfera de la discusión pública. Hay en general una tendencia a pensar sus problemas como la derivación de un funcionamiento deficitario de la propia institución, de sus agentes o de las comunidades a las que atienden. Se pone el acento en una suma de déficit puntuales que si se atendieran adecuadamente a través de más presupuesto, disciplinamiento de los agentes y la debida preocupación de los padres, las cosas mejorarían sustancialmente. Sin embargo, la problemática que enfrenta la escuela tiene otra envergadura y un grado de complejidad que exige una mirada más amplia y abarcativa de cambios epocales que se articulan de un modo particular con la institución escolar.

Lo primero a decir es que la escuela es una producción institucional de otro momento histórico y que por lo tanto, nació asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales.

Nos proponemos en este artículo presentar y analizar aquellos ítems que consideramos de peso para medir las asimetrías existentes entre la institución escolar y el momento histórico y cultural en el que ésta se inserta.

1- Los cambios en el entramado institucional

La escuela moderna es una construcción social surgida entre el siglo XVII y XVIII en las sociedades europeas que inicia una inédita relación que denominamos pedagógica entre un maestro (en un sentido nuevo del término) y un alumno. La relación es inédita porque el maestro no es más un artesano transmitiendo un saber-hacer a un joven aprendiz, sino que se autonomiza

22 El presente artículo previamente ha sido publicado en el Vol. 26, Nº 92 (número especial de octubre de 2005) de la Revista Educaco & Sociedade, Revista da Ciencia da Educação, del CEDES/UNICAMP. Campinas, Brasil. El mismo ha sido generado a partir de la investigación dirigida por la autora y titulada "La nueva configuración educativa en la Argentina", FLACSO/Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

23 Investigadora del Área de Educación de la FLACSO, Argentina. Profesora Titular de la Universidad Nacional de la Plata. Directora de la revista Propuesta Educativa de FLACSO.

del resto de las relaciones sociales y genera un espacio y tiempo específico para la transmisión de los conocimientos (Vincent, Lahir, y Thin, 2001).

El espacio escolar organiza las actividades de enseñanza aprendizaje mediante su distribución del tiempo y el espacio. La graduación de los alumnos para su distribución en aulas y la división del tiempo que marca la duración de la jornada diaria, el período del año en el que se desenvuelven las actividades y el lapso de la vida que se ocupa en ella.

La hipótesis de Ariès acerca de la construcción de la infancia es una de las principales referencias de los estudios socio históricos en la materia. El autor señala que dicho proceso tuvo lugar en las sociedades europeas a partir del siglo XVII, cuando comenzaron a delinearse nuevos sentimientos y afectos respecto a la niñez, opuestos a una mentalidad que los pensaba como adultos pequeños. La aparición del cuerpo infantil implicó una serie de transformaciones relacionadas con un lento proceso de demarcación de la niñez, la percepción del niño en tanto ser inacabado que necesitaba resguardo y su segregación y posterior reinserción en la sociedad. En este proceso, la escuela fue causa y consecuencia, relacionada principalmente con la necesidad de alejar al niño de la vida cotidiana del adulto. Asimismo, implicó una proliferación de discursos para la regulación del cuerpo infantil provenientes de la psicología, la pediatría, la pedagogía y posteriormente el psicoanálisis.

Toda aparición de una determinada forma social está ligada a otras transformaciones que se suceden en el mismo momento histórico, que la constituyen como piezas de un mismo entramado societal y le otorgan un determinado sentido político. La conformación de los Estados Nacionales asociada a las exigencias del gobierno de una población definida como libre es sin duda uno de los referentes a considerar cuando se sitúa el surgimiento de la escuela moderna y se intenta reconstruir el sentido político de esta creación institucional. Forman parte del mismo paquete histórico los procesos de secularización del orden social, la conformación de lo que ha dado en llamarse la familia burguesa y finalmente el desarrollo del capitalismo industrial.

Por supuesto este entramado adquiere diferentes características en los distintos países, ya sea que hagamos la distinción entre los europeos y latinoamericanos, o que diferenciamos situaciones específicas en América Latina. En este sentido es necesario considerar las distancias existentes entre los modos de incorporación y articulación societal que caracterizan a países como Brasil y Argentina. En el primer caso se trata de una conformación que deja fuera del alcance del Estado una parte considerable de la población constituyendo una sociedad dual que el crecimiento económico y social no ha podido neutralizar. En el otro caso, el argentino, se trata de un modelo que se propone la integración y articulación del conjunto de la sociedad a partir de un proceso de fuerte homogeneización cultural realizado por el Estado a través de la educación pública.

De cualquier modo el modelo societario con que se organizaron las sociedades latinoamericanas desde fines del siglo XIX hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX tuvo al Estado como protagonista. Formando parte de esta matriz societal que Marcelo Cavarozzi (1999) denominó estado céntrica se constituyó la escuela pública en América Latina. El sistema que se constituye a fines del siglo XIX y principios del XX reconoce en el Estado Nacional su principal referente material y simbólico tanto para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares como para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la “cultura civilizada” (Tiramonti, 2003).

En este modelo societal, el Estado es una figura clave en la construcción de un espacio de sentido para el conjunto de los individuos y de las instituciones. La escuela estuvo doblemente asociada a la creación de este espacio común: por una parte como portadora de una propuesta universalista que expresaba el conjunto de los valores, los principios y las creencias en los que se fundamentaba la “comunidad”, a la que debían incorporarse las nuevas generaciones y, por otra, como dispositivo de regulación social, y, en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad.

Trabajos recientes (Romero, 2004) muestra cómo a través de los textos escolares se forjaron las representaciones de lo que éramos como nación, del pasado que compartíamos, de las tradiciones en las que se inscribía tanto el presente como nuestro destino como nación. La constitución de nuestras representaciones identitarias como sociedad, como comunidad de pertenencia fue plasmada en el espacio escolar. Por supuesto buena parte de los sentimientos xenófobos provienen de esta demarcación de la ciudadanía nacional y su diferenciación con lo extranjero. Un croquis de una Argentina que es pura frontera que se marca con un trazo muy fuerte transmite toda una concepción de las distancias entre nosotros y los extranjeros.

Al decir de Antonio Bolívar (2004), la institución escolar, que en su origen desplegó un ejercicio que consistía en subordinar las identidades históricas y culturales particulares al proyecto de creación de una identidad nacional, está hoy involucrada en responder a la multiculturalidad.

La formación de la nacionalidad se correspondió con la conformación de la sociedad industrial y con el entramado institucional propio de esta etapa del desarrollo capitalista: la fábrica, la familia, la escuela, la clase social y las instituciones de representación política y sectorial constituyeron marcos institucionales que regulaban y contenían la existencia de los individuos hasta avanzado el siglo XX. Se trata de un complejo institucional cuya eficacia resultaba de la complementariedad de su acción y su común referencia al Estado Nacional.

El proceso de globalización rompe esta matriz societal y deshace el entramado institucional en el que se sostenía y, con ello, el campo común al

que se integran y articulan individuos e instituciones. El Estado, y por ende la acción política y los criterios que esta definía para la organización del campo nacional, pierde centralidad, en favor de una presencia fuerte del mercado y la competencia en la definición del orden societal. Son numerosos los posicionamientos respecto del nuevo lugar del Estado. Para algunos autores se trata de un estrechamiento de los grados de autonomía de la política y de la capacidad del Estado de controlar el conjunto de variables que impactan el campo nacional (Held, 1997) como resultado de la primacía de las corporaciones multinacionales que prefieren un mundo con Estados disminuidos o sin Estados.

Panitch (2000) introduce la temática de la asimetría en el poder de los Estados que interactúan en el orden globalizado y desarrolla la tesis acerca de que los Estados más poderosos han desempeñado un papel activo, y con frecuencia crucial, en el advenimiento de la globalización y en la tarea de mantener este nuevo orden. En posiciones más extremas, hay autores que plantean el arrasamiento de los modelos integrados de la posguerra. Touraine (1999) postula que lo que se llama globalización no es otra cosa que el retorno al capitalismo, entendiéndolo por ello la economía de mercado que rechaza cualquier control exterior y trata de usar todos los elementos de la sociedad como recursos adaptados a su propia finalidad. Más allá de las diferencias, hay coincidencias respecto de la ruptura de un campo social articulado e integrado por la acción del Estado.

El nuevo tipo societario está acompañado por una serie de cambios en las instituciones que estructuraban la sociedad industrial y enmarcaban la existencia de los sujetos. Para Beck (1997), asistimos a una descomposición de la sociedad industrial como entramado de experiencias. Según esta postura, las personas han quedado libres de las seguridades y de las formas de vida estandarizadas. Así como la constitución de la sociedad industrial implicó el desencaje (Giddens, 1994) de las relaciones sociales del contexto local de interacción y las incorporó a un nuevo entramado relacional en el que el sexo, la familia y la clase definían un modo de vida y por lo tanto las condiciones de existencia, la sociedad postindustrial provoca la descomposición de ese entramado de experiencias desregulando la existencia de los individuos que están condenados a ser ellos mismos (Sennett, 1978). Se trata de la pérdida del sistema de referencias que proporcionaba la sociedad industrial y de la constitución de un sujeto autoreferencial.

Los cambios en este sentido son tan importantes que hay autores que hablan de la "declinación de la idea de sociedad" o de la muerte de lo social (Dubet y Martuccelli, 1998). Según este razonamiento, las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar las subjetividades y estamos asistiendo al paso de una sociedad que integraba mediante un proceso de súper socialización de los agentes a través de diferentes agencias socializadoras, entre las cuales se destacan la familia, la escuela y la iglesia, a una sociedad de individuos subsocializados y anómicos. Se trataría de un proceso de desinsti-

tucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como concepto y como realidad (Tenti Fanfani, 2002).

En el campo de la educación, estos posicionamientos señalan la pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir identidades y asocian esa caída con la muerte del Estado Nación y de la ley como instancia fundadora de la ciudadanía. La escuela “cayó”, según estos discursos, como ilusión forjadora de un sujeto universal y no dispone de ninguna narrativa en la que anclar la constitución de lo social (Duschatzky, 2001).

Sin adscribir a posicionamientos tan radicales, es evidente que la red institucional que caracterizó a la sociedad moderna se está modificando y que esto cambia los marcos estructurantes de la acción y el terreno en que se mueven las instituciones escolares. Los datos de nuestra investigación arrojan evidencia respecto de la existencia de procesos de este orden que afectan de modo diferenciado a los sectores y subsectores sociales, como así también, respecto de la permanencia y la consiguiente combinación con procesos anteriores y, en definitiva, de la desorganización de los antiguos marcos estructurantes de la acción y de la dificultad para identificar las orientaciones y características del nuevo tipo societario.

Es evidente que el modelo societal integrado por la acción política de un Estado con capacidad de articular e incluir material y simbólicamente al conjunto de la población -y de construir de este modo un lazo comunicante entre todos los miembros de la sociedad, y un campo común en la que se inscribían desigualdades y diferencias- está roto. Es claro también que el conjunto de las instituciones que caracterizaron a la sociedad industrial está atravesando profundas modificaciones y que esto, a su vez, da cuenta de una sociedad que está reconfigurando sus dispositivos de control y reproducción social. La pregunta es ¿cuánto y de qué modo esto se hace presente en los agentes e instituciones escolares?

En este nuevo orden societal la familia ha cambiado. Ha dejado de ser una estructura jerárquica organizada alrededor de los mandatos de reproducción de la especie, de la producción material y de las exigencias del mandato patriarcal. Hoy día el eje organizador de la unidad familiar es la comunidad emocional, el cultivo de la intimidad y el reconocimiento de las individualidades. Giddens (2000) habla de una relación “pura” para nombrar relaciones basadas en la comunicación emocional, en las que las recompensas derivadas de la misma son la base primordial para su continuidad.

Este tipo familiar resulta de una larga lucha por la emancipación de la mujer, en la que jugó un papel central la separación entre sexualidad y reproducción que resultó del desarrollo de los dispositivos de anticoncepción; de la valorización del espacio íntimo como fuente de gratificación; de la penetración del discurso psi y también de la perplejidad de los adultos frente a las nuevas configuraciones culturales. Esta nueva familia es sin duda más débil

en la transmisión de mandatos, no porque la composición heterogénea que ahora reviste impida este mandato, o porque las relaciones emocionales y la democratización de la intimidad obligue a una horizontalidad reñida con la transmisión cultural, o porque el discurso psi no incluya mecanismos de regulación, sino simplemente porque las familias viven la experiencia del cambio cultural y de una sociedad de riesgo que exige lecturas particularizadas de la realidad y construcción individualizada del futuro. Algunas de estas familias se han adaptado a esta sociedad de riesgo y apuestan a la creatividad de sus hijos para el despliegue de estrategias y trayectorias innovadoras para abordar un futuro siempre cambiante.

Los datos de una investigación¹ reciente en la que participo, muestran justamente las diferencias familiares en las estrategias de transmisión cultural. Solo las familias provenientes de los sectores más tradicionales de la población encauzan a sus hijos en la preservación de una tradición que hasta el momento los ha mantenido en una posición social de privilegio. Las elites más modernas apuestan a la construcción de individuos competitivos y las clases medias ilustradas construyen una estrategia que combina recursos culturales con reforzamiento de la creatividad individual. El resto de las familias están sumidas en la perplejidad que les genera la comprobación de la “inoportunidad” de la transferencia a sus hijos de las antiguas estrategias a través de las cuales ellos lograron ascender socialmente. La vulnerabilidad de sus actuales posicionamientos o el descenso social al que han sido sometidos en los últimos años les indican que las nuevas generaciones deberán innovar para afrontar con éxito el futuro.

Numerosos autores han tematizado este fenómeno de ruptura generacional que se produce en una sociedad proyectada hacia el futuro. Ya en la década del setenta Bell (1977) sostenía que el problema sociológico de la realidad de nuestro tiempo -en términos de ubicación social e identidad- se plantea porque los individuos han soltado viejas amarras, ya no siguen pautas heredadas. De aquí el paso de la familia o la clase a la generación como fuente estructurante de la acción. Del mismo modo Giddens (1997) acuñó el concepto de “modernidad reflexiva” para designar una sociedad donde la tradición se repliega y los individuos se ven forzados a vivir de una manera más abierta y reflexiva.

Sin embargo la retracción de la tradición, y las rupturas en la transmisión generacional de estrategias concretas para la acción que por supuesto traen incluidas una definición ética, no significa que se haya interrumpido la transmisión de capitales culturales y sociales a los hijos a partir de los cuales estos rearman sus trayectorias a la luz de las oportunidades y restricciones que generan las nuevas condiciones de existencia. No hay repetición pero sí transferencia de capitales, que como señala Kessler (2000) no siempre pueden ser actualizado en las nuevas condiciones sociales.

Los cambios en la familia han sido leídos en clave conservadora (Revista Propuesta Educativa N° 25, 2003) o con un dejo de nostalgia por la pérdida del orden patriarcal. Según estos autores las familias han dejado de cumplir con su función de socialización primaria, ya no transmiten a sus hijos una determinada visión del mundo sino que los han abandonado a sus propias elecciones. A partir de ello se hace un reclamo a las familias para que reasuman su función de autoridad y de socialización primaria de sus hijos de modo de restituir la capacidad familiar de regular los comportamientos de sus hijos.

En este caso, como en el de la queja por la acción de los medios de comunicación que veremos en el próximo punto, no se trata de la muerte de la familia ni de la pérdida de todo mecanismo de regulación, sino de una nueva configuración donde las responsabilidades individuales tienen otra centralidad y donde la regulación está más asociada a los flujos y redes en las que se inscribe la vida cotidiana. De cualquier modo, resulta impensable reconciliar la antigua estructura patriarcal de la familia con las nuevas reivindicaciones de libertad individual y realización personal de hombres y mujeres.

Según Beck, lo que se vive como crisis o catástrofe consiste en que tenemos que entender y reconocer más libertades de las que “habían sido previstas en el libro ilustrado de la mentada y prometida, pero nunca vivida, democracia”. Vivimos, según este autor, bajo las condiciones de una “democracia internalizada” para la cual mucho de los conceptos y recetas de la primera modernidad se han vuelto insuficientes (Beck, 1999).

Esta libertad internalizada de la que habla Beck genera una diversidad que es visualizada como peligrosa en la medida en que no puede ser procesada por la red de instituciones sociales y políticas existentes. Pareciera que el camino para conciliar las instituciones con mayores grados de diversidad requiere abandonar la satanización de los individuos y sus familias.

Más allá de los temores que puedan ocasionar los procesos de individualización y las prácticas “no estandarizadas” que estos procesos generan, es importante señalar que son muchas las investigaciones que dan cuenta de una ruptura en la transmisión cultural intergeneracional. El cambio cultural dificulta la comunicación entre las generaciones. La generación electrónica es portadora de códigos, valores y comportamientos que resultan ajenos o extraños para la generación que les precede. Esta brecha generacional se ve agravada por la incertidumbre que genera el futuro de una sociedad en permanente cambio.

Esta dificultad para la transmisión está también presente en las escuelas. Hay una secundarización de la tarea de “enseñar” que podría resultar de la confluencia de varios factores: la importancia otorgada a las funciones asistenciales que recortarían el tiempo dedicado a las tareas específicas; la difusión de las teorías constructivistas y la cultura psi (Varela, 1991) que des-

plazan al adulto /docente de la posición de transmisor para ocupar el lugar de facilitador o guía de los aprendizajes espontáneos de los niños, o la brecha cultural entre adultos y jóvenes, a la que nos referimos en los párrafos precedentes, que imposibilita la función de transmisión. El primero de estos factores exige una acción por fuera de la escuela que reponga una situación de mayor equidad social y despeje a la institución de esta tarea asistencial, el segundo propone una reposición pedagógica de la función de transmisión cultural a través de la legitimación de esta acción, el último pone a la institución en posición de cuestionar su patrón cultural de modo de transformarlo incorporando críticamente los nuevos formatos culturales y retomar desde este lugar su función de transmisora cultural .

Como veremos en el apartado siguiente la escuela pareciera estar en un lugar de resistencia cultural y no de apertura e intercambio con la cultura contemporánea.

2- De la Galaxia Gutemberg a la sociedad mediática

En la segunda mitad del siglo XX se acumularon una serie de cambios que transformaron significativamente el orden social, político, económico y cultural a la vez que modificaron la vida cotidiana de la gente e impactaron significativamente en la constitución de las subjetividades y en la conformación de identidades.

En el campo de la cultura el fenómeno más significativo es sin duda la revolución de las comunicaciones, tanto por el desarrollo de los massmedia como por el de las tecnologías electrónicas para la transmisión y almacenamiento de datos. Sin duda los medios de comunicación se han constituido en un ecosistema o ambiente donde se desenvuelve nuestra vida y donde se recrean y producen lenguajes, conocimientos valores y orientaciones sociales (Quevedo, 2003).

Este hecho desafía a la institución escolar, tanto en su función de transmisora de conocimientos y saberes, como en su carácter de socializadora de niños y jóvenes. En el apartado anterior hemos presentado la existencia de un proceso de des-institucionalización entendido como la pérdida de eficacia regulatoria de las instituciones generadas por la sociedad industrial entre las que se destacan el Estado, la escuela y la familia.

La otra cara de la moneda la constituye la capacidad de los massmedia para definir modos de vida, gustos y conformar un arco valorativo que reordena y desmonta las anteriores formas de intermediación y autoridad que configuraban hasta no hace mucho el estatuto del poder social (Barbero, 2002).

Las visiones o perspectivas más negativas depositan en los massmedia, fundamentalmente en la TV, el origen o la causa de todos los males que aquejan a la sociedad. De allí que se piense a la TV como un dispositivo

que esta en la base del aumento de la violencia, la pérdida de la autoridad en todos los ámbitos y la decadencia de la capacidad lectora de las nuevas generaciones. En todos estos casos la TV es representada como un aparato poderoso que contrasta con la pasividad con que los niños y jóvenes reciben los mensajes.

A partir de esta apreciación sobre el efecto de los medios se ha construido un discurso sobre la muerte de la infancia. Desde este punto de vista, se considera que los medios han eliminado las fronteras entre la infancia y la madurez y por lo tanto han debilitado la autoridad de los adultos (Buckingham, 2002). A quienes así argumentan les preocupa las consecuencias de este pasar de fronteras. Plantean que la salud de los niños exige que nos transformemos en vigilantes de la línea de separación entre niños y adultos tanto en la casa, como en la escuela o en el ámbito general de la cultura. Esta separación implica una exclusión de los niños del mundo de los adultos. La amenaza de los medios electrónicos radica justamente en que constituyen una de las fuentes principales de conocimiento de la vida adulta. Desde esta perspectiva el dilema fundamental son el acceso y el control.

Podría decirse que la infancia se ha definido de diferentes modos a través de la historia y que estas definiciones han ido cambiando el estatus social de la niñez y sus relaciones con los adultos. La modernidad es la que establece esta separación tajante entre el mundo de los adultos y el de la niñez. El formato de la escuela moderna rompe con las anteriores formas de transmisión cultural que se basaban en un aprender a hacer a través de la incorporación de los aprendices a la producción familiar. La escuela instaura un lugar específico donde sucede la relación pedagógica que es autónomo al resto de la vida social y productiva (Vincent y otros, 2001). La extensión de los años de estudio y la jornada escolar estableció nítidas fronteras entre la vida de niños y adultos que los medios han desdibujado.

Sucede que los medios representan un papel cada vez más importante en la definición de las experiencias culturales de los niños de hoy. El desafío para las familias y la escuela no es protegerlos de los medios vedándoles el acceso, sino por el contrario prepararlos para abordar la experiencia mediática.

Dentro de este paquete de calamidades que se le atribuye a la influencia de los medios, está el declinar de la lectura o la muerte del libro. Según esta postura la seducción que ejercen los medios audiovisuales sobre los niños y jóvenes sería la que explica su alejamiento de la lectura.

Sin embargo, la actual crisis de la lectura pareciera estar más relacionada con la profunda reorganización que atraviesa el mundo de la escritura y los relatos y la consiguiente transformación de los modos de leer, es decir, con el desconcierto que entre los más jóvenes produce la obstinación de seguir pensando la lectura únicamente como modo de relación con el libro y

con la pluralidad y heterogeneidad de textos y escrituras que hoy circulan. No se trata entonces de la muerte de la lectura, sino de la pérdida de su lugar central y hegemónico en el espacio cultural. En el siglo XXI aprender a leer los textos audiovisuales y los hipertextos es condición indispensable para la incorporación de las nuevas generaciones a un intercambio cultural que permita la constitución activa de la ciudadanía.

Hubo un tiempo en que el acceso al saber pasaba cuasi exclusivamente por la lectura fonética. Hoy sin embargo hay una heterogeneidad de textos a través de los cuales es posible acceder al conocimiento. La escuela fue constituida dentro del universo que Marshal Mac Luhan bautizó como la galaxia Gutenberg, es decir, un mundo dominado por la lógica del libro cuya base es la estructura de la linealidad y el orden secuencial (Quevedo, 2003, op. cit.). La heterogeinización de los textos rompe esta linealidad y modifica los modos de acceder al saber que tienen las nuevas generaciones.

Según Barbero (2002, op. cit.), la actual ruptura generacional remite a una experiencia que no cabe en la linealidad de la palabra impresa pues nacidos antes de la revolución electrónica la mayoría de nosotros no entiende lo que esto significa. Este no entender pareciera ser lo que está sucediendo en las escuelas.

La inmersión de esta generación en un ambiente cultural tan diferente al de los mayores es en parte una de las causales de la existencia de una brecha generacional que es pensada como ruptura en el sentido de pérdida de los intercambios y de la transmisión cultural de una generación a otra. Esta ruptura también está en la base de las dificultades de la escuela para constituirse en transmisora cultural.

Para algunos autores la escuela se ha transformado en un lugar de enfrentamiento entre la cultura letrada y la audiovisual. Sin embargo yo no creo que esa lucha efectivamente se esté librando. A mi entender, nos encontramos ante instituciones escolares en las que la transmisión cultural es poco significativa o muy débil, de modo que no puede considerarse que desde allí se apunte a contrarrestar o competir con el sustrato cultural que proponen los massmedia. Esta falencia de la función básica de la escuela resulta de su incapacidad de reconocer los nuevos códigos culturales y de poner en juego los instrumentos que proporciona la cultura letrada para interactuar inteligentemente con los medios audiovisuales y electrónicos.

Solo si la escuela asume a los medios como dimensión estratégica de la cultura podrá interactuar con los nuevos campos de experiencia surgidos de la reorganización de los saberes, los flujos de información, las redes de intercambios creativos y con la hibridación de las ciencias y las artes (Barbero, ídem).

Al mismo tiempo la mediatización de lo público exige una escuela capaz de proporcionar a las nuevas generaciones las habilidades cognitivas necesarias para leer e interpretar los mensajes mediáticos que lo interpelan como ciudadano. El ejercicio actual de la ciudadanía exige decodificar críticamente estos mensajes para establecer relaciones de sentido entre ellos, los intereses que están en juego, los propósitos subyacentes y los objetivos declarados. La escuela debería proporcionar a los niños y jóvenes un “filtro cognitivo” que los desplace del lugar de espectadores pasivos y los transforme en lectores inteligentes de los mensajes que se les dirigen ya sea como consumidores a través de las propagandas o como receptores culturales.

Se trata de un cambio radical del proyecto cultural de la escuela. En primer lugar se trata de reconocer a las nuevas tecnologías de comunicación como tecnologías de intelectuales o sea como estrategias de conocimiento y no como meros auxiliares de la tarea escolar. En segundo lugar se trata de incorporar los medios audiovisuales como objeto de estudio de la cultura cotidiana de los chicos, de la sociedad en que vivimos, de los acontecimientos que jalonan nuestra historia y de los múltiples modos de contarnos esa historia. El análisis de una telenovela puede decirnos mucho de la cultura popular, de los valores que la articulan, de los modos que se procesa el conflicto en nuestras sociedades, del lugar de la mujer, de las relaciones familiares, de las relaciones entre los diferentes grupos sociales, de los modos de concebir la pobreza y la riqueza y así al infinito.

3- De la promesa del futuro a la exigencia del presente

La escuela es una institución pensada en la intersección del pasado, el presente y el futuro. Es sabido que es a través de ella (cada vez menos exclusivamente de ella) que se transmite de generación en generación un acervo cultural, una versión de la historia, una valoración de los rasgos identitarios de la nacionalidad, una cosmovisión del mundo que reconoce tradiciones heroicas, que anula otras y que conforma lo que Wallerstein (1996) llama la versión nacional del arbitrario cultural de la civilización occidental. En esta invención del pasado la escuela aporta a la construcción de las representaciones que los argentinos tenemos de nosotros mismos, de nuestros vecinos, de nuestros derechos, del lugar que ocupamos en el mundo, del que deberíamos ocupar. Es desde allí que se entiende el presente y se construye una hipótesis sobre el futuro posible.

La mediatización de la cultura ha corrido en parte a la escuela de este lugar de exclusivo portador de la versión oficial de nuestra historia y con ello de nuestra identidad y destino. Es posible que los textos televisivos hagan hoy un aporte más sustancioso que la escuela para las construcciones identitarias y que en éstas la relación con el pasado sea más efímera y menos importante como fundador del presente. Con esto queremos señalar que el relato escolar se sostiene en una secuencia temporal donde el pasado es

fundante del presente, lo explica y lo hace inteligible. En cambio el discurso televisivo se justifica en un mero presente.

Por otra parte, y siempre considerando esta secuencia entre pasado, presente y futuro, el relato escolar estableció un sentido teleológico entre pasado, presente y futuro. Tanto en la construcción de las trayectorias colectivas, de pueblos, naciones o etnias, como en los destinos individuales está presente esta idea moderna que existía una secuencia lógica y racional entre las opciones del pasado, las situaciones presentes y los destinos futuros. Todo el desarrollo intelectual del siglo XX estuvo anclado en esta visión de los caminos del “progreso” donde el presente se diluye y legitima por sus raíces en el pasado y por sus promesas para el futuro.

La escuela es una institución tradicionalmente anclada en esta secuencia temporal. El pasado que debe ser configurado, inventado, transmitido por la institución para construir una representación que haga inteligible el presente y justifique la pretensión de futuro. Al mismo tiempo, la escuela contiene una promesa de futuro. La promesa de integración e inclusión a través de la incorporación al mercado laboral y a los códigos del intercambio social y la promesa de la autonomía individual mediante el despliegue de las potencialidades que portamos como individuos. Desde esta perspectiva el presente escolar es valorado a partir de su capacidad de transmitir una versión del pasado socialmente aceptada y de seleccionar las tradiciones que abonan ese pasado y por otro lado, el presente se justifica porque contiene una hipótesis de futuro, una promesa a alcanzar.

Así como la modernidad modificó la percepción del tiempo y del espacio, posibilitando primero la separación entre ambos, los cambios acumulados en los últimos cuarenta años han transformado esta percepción de la modernidad (Ortiz, 1996). Habitamos una cultura que en la secuencia temporal se privilegia el presente. Esta entronización del “hoy” o del instante va de la mano de la pérdida de la ilusión del progreso, el escepticismo sobre el futuro y el desplazamiento de la ética del trabajo a favor de la estética del consumo. La demanda por gratificación que se ancla en el deseo y la búsqueda de su satisfacción, ha desplazado en gran medida una ética del sacrificio que desplazaba la gratificación para el futuro (Bauman, 2000).

Nuestros datos de investigación son claros en cuanto la valoración de la gratificación y la realización personal tanto para padres, como para los jóvenes de los diferentes estratos de las clases medias. Este hecho genera para las escuelas una demanda que antes no estaba presente o por lo menos no tenía la relevancia con que se presenta hoy.

Los padres evalúan no solo ni principalmente la construcción de futuro que promete la escuela, sino qué presente le brinda a sus hijos, de este modo se puede cambiar de escuela a los hijos en función de un presente evaluado como insatisfactorio.

Las escuelas recogen también esta exigencia: generar propuestas extracurriculares, darles afecto, protegerlos del medio social en el que viven, evitar el delito, aparecen como una exigencia que obliga a repensar la gramática escolar para reconfigurar la ecuación del tiempo en el espacio escolar.

La demanda por “contención” que recibe la escuela se inscribe en el mismo registro de valoración del presente. Este mandato de contener atraviesa a todas las instituciones escolares. Sin embargo son múltiples los sentidos que a él se le atribuyen. Así, para los docentes de algunas de las escuelas que atienden a los sectores altos de la población que en nuestras investigaciones hemos denominado de elites, el contener está relacionado con el afecto y la comprensión que requieren jóvenes que no encuentran en sus familias atención amorosa acorde con las necesidades de su edad. Para otros docentes de este mismo grupo socio-económico contener está más relacionado con establecer un marco disciplinario que regule las conductas acordes con una formación tradicional. Para los padres de estos mismos sectores el contener tiene otro sentido y está relacionado con más tiempo en la escuela y la oferta de otras actividades extracurriculares para sus hijos, o en el segundo caso la atención de un adulto significativo que escuche y oriente a los jóvenes.

Del mismo modo para una parte de los padres de clase media su demanda de “contención” esta relacionada con un trato agradable y afectuoso de sus hijos y un ambiente adecuado para el desarrollo de las amistades juveniles. Se trata posiblemente de grupos familiares organizados horizontalmente, penetrados por la cultura “psi” y que han optado por un modelo de regulación de los hijos centrado en el autocontrol y la asunción individual de las responsabilidades y los riesgos. La investigación mostró muchas asimetrías en un proceso de individualización de los jóvenes. Para un grupo de los sectores medios y altos, es claro que hay una ampliación de las opciones individuales y una mayor presencia de decisiones autónomas. Dentro de estos mismos sectores socio-económicos hay jóvenes cuyas opciones siguen estando fuertemente condicionadas por las pertenencias de clase, por el entorno familiar o por la propia institución escolar. En el extremo más bajo de la escala social se repite la ampliación de la autonomía individual, solo que en este caso es difícil hacer una asociación con mayores grados de libertad, sino que estaríamos frente a lo que R. Castel (1997) llama individualización negativa o Robles (1999) individuación, nociones con las que se quiere dar cuenta de la situación de una parte de la población que está compulsivamente sometida al proceso de “ser ellos mismos” (Sennet, 2000) sin recursos y sin red de protección social.

Es en los sectores más bajos de la población donde este mandato adquiere una significación con fuerte contenido reproductor. Para muchos de los docentes que atienden a estos grupos sociales la “contención” pasa por brindar un espacio institucional de protección social para aquellos que habitan en territorios caracterizados por la desintegración. Contener es proteger momentáneamente a sus alumnos de la violencia que caracteriza al medio

social en el que habitan. En este caso la escuela es pensada como un espacio de aguante o como una institución que acerca a estos chicos algo que se parezca al mundo de los integrados. En un texto anterior hemos llamado a estas instituciones “escuelas para resistir el derrumbe”. Y dentro de este grupo distinguimos las instituciones religiosas cuya propuesta tiene un claro componente pastoral que contienen una promesa de “protección tutelar” y que mantienen una pretensión civilizatoria de aquellas otras que se proponen proporcionar una asistencia material y pedagógica y brindar un ámbito de “comprensión” y de “convivencia entre pares” para aquellos que participan activamente de la cultura del margen (Tiramonti, 2004).

En estos casos la escuela se propone socializar fortaleciendo la autoestima de los jóvenes. Ziegler (2004) señala que en esta intención confluyen principios de la pedagogía tradicional ligados al desarrollo de las potencialidades de los sujetos con tendencias “new-age” que procuran el fortalecimiento y conquista del yo a través de la autoayuda.

En esta línea de fortalecimiento del yo se inscriben las teorías de la resiliencia de amplia difusión en el campo pedagógico. La resiliencia se propone entender cómo niños, adolescentes y adultos son capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza, violencia o desastres naturales (Infante, 2001). En el campo escolar se proponen favorecer la autoestima y la autonomía, estimular la capacidad de resolver problemas y de mantener el buen ánimo a pesar de las situaciones adversas, y crear un clima de optimismo y alegría. Luthar y otros (2000) definen a la resiliencia “como un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de adversidad”. Se distinguen tres componentes esenciales para la promoción de resiliencia: 1) la noción de adversidad, trauma o riesgo, 2) la adaptación positiva o superación de la adversidad, 3) la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano.

De allí que se piense a la escuela como un espacio que puede desarrollar una dinámica destinada a la adaptación positiva de niños y jóvenes que habitan en contextos sociales y familiares adversos. Es una propuesta que deposita en los individuos la responsabilidad de superación de las situaciones adversas, se trata entonces de una versión extrema de las exigencias de individualización a los que son sometidas las nuevas generaciones. Si el contexto no puede cambiarse entonces la única posibilidad es que los individuos desarrollen una estrategia “ganadora” para superar la adversidad del medio. Los sujetos son pensados como “superhombres” capaces de neutralizar las limitaciones estructurales.

Del mismo modo hay un discurso que proviene fundamentalmente de los ámbitos oficiales que demanda esta función “contenedora” de la escuela que se expresa en la pretensión de universalización de los diferentes niveles educativos que viene atado tanto a un discurso que señala el valor del cono-

cimiento en la sociedad actual, como a una retórica que asocia contención escolar con control del riesgo social y que piensa a la escolarización como un dispositivo de seguridad urbana que saca a los jóvenes de la calle y previene la potencialidad delictiva de un grupo social que no estudia ni trabaja. Si bien la investigación ha mostrado que la vida delictiva de estos jóvenes se mantiene en paralelo a su asistencia a la escuela o el trabajo (Duschatzky y Corea, 2000 y Kessler, 2002), esta asociación de escuela y prevención del delito está muy presente y construye otra acepción para la exigencia de contención.

Las experiencias de escuelas “urbanas” que amplían la jornada escolar se inscriben en esta preocupación por el control del riesgo social. Se argumenta a favor de la doble escolaridad de los “pobres” en base a su derecho a recibir una escolarización “igual” a la que se les proporciona a los chicos “ricos” que generalmente concurren a escuelas con este formato escolar. Sin embargo todas las investigaciones que han indagado sobre las instituciones que albergan este sector social (Almeida, 2002 y Pinçon y Pinçot-Charlot, 2002) coinciden en señalar que este modelo de institución totalizadora tiene un función de reproducción del privilegio a través de la construcción de un cerco institucional que garantiza una socialización entre “nos” que permite controlar el mercado de amistades y con ello la conservación y ampliación del capital social a la vez que preserva de influencias extrañas modos de vida y las cosmovisiones del mundo en que estos se sustentan. Dada esta comprobación de los efectos reproductores del privilegio que alberga el modelo de institución total, es pertinente preguntarse por sus potenciales efectos en su aplicación en una población marginal que justamente debe eludir el cerco de la pobreza y la exclusión.

Creemos no forzar la interpretación si señalamos que “el contener” denota una percepción de falta o de déficit de contención, que a nuestro criterio se relaciona con la escasa presencia de organizaciones e instituciones en el entramado social capaces de albergar la existencia de los jóvenes. Mas allá de la valoración que sobre la escuela tienen los diferentes actores, es claro que esta se ha transformado casi en la única institución con capacidad de albergar a este grupo etario. La escuela se ha constituido en “el” lugar para estar de los jóvenes” y esto la transforma institucionalmente en un espacio en el cual el presente y los modos de habitarlo adquieren una relevancia que no tuvo con anterioridad.

4- A modo de cierre

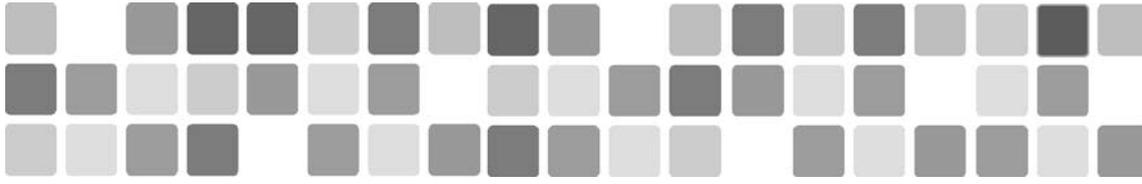
El artículo que aquí presentamos se propone contribuir en algo con la tarea de reconceptualizar el mundo en el que hoy las escuelas deben desenvolver la tarea de educar. El gran tema de hoy es redefinir los dispositivos tecnológicos con los que se pretende incorporar a las nuevas generaciones al orden social y cultural. La escuela moderna presenta limitaciones muy fuertes para cumplir una tarea que le sigue siendo reclamada. Responder a la pregunta de ¿Cómo educar hoy? exige revisar el sustrato cultural de las escue-

las, su organización institucional, sus articulaciones con el entramado social, su papel en la reproducción de las diferencias sociales y en la búsqueda de la igualdad. En definitiva se trata de abandonar las pretensiones de reposicionar el mandato educativo de la modernidad y plantearnos un nuevo proyecto institucional para dar acogida a las generaciones venideras.

Bibliografía

- Ariès, P. (1987), **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen**. Taurus, Madrid.
- Barbero, J. M. (2002), **La educación desde la comunicación**. Ed. Norma, Bs. Aires.
- Bauman, Z. (2000), **Trabajo, consumismo y nuevos pobres**. Gedisa, Bs. Aires.
- Beck, U. (1997) “Teoría de la sociedad del riesgo”, En: Beriain, J. (comp.), **Las consecuencias perversas de la modernidad, Modernidad contingencia y riesgo**. Amorrortu, Madrid.
- Beck, U. (1999), **Hijos de la Libertad**. Fondo de Cultura Económica, Bs. Aires.
- Bell, D. (1977), **Las contradicciones culturales del capitalismo**. Ed. Alianza Universidad, Madrid.
- Bolívar, A. (2004), “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”. En: **Revista Mexicana De Investigación Educativa**, N° 20, México.
- Buckingham, D. (2002), **Crecer en la era de los medios electrónicos, tras la muerte de la infancia**. Morata, Madrid.
- Carli, S. (2003), **Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955**. Miño y Dávila, Bs. Aires.
- Castel, R. (1997), **La metamorfosis de la cuestión social**. Paidós, México.
- Cavarozzi, M., “El modelo latinoamericano: Su crisis y la génesis de un espacio continental”. En: Garretón, M. (1999), América Latina, **Un espacio cultural en el mundo globalizado**. Convenio Andrés Bello, Bogotá.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) **¿En qué sociedad vivimos?** Losada, Bs. Aires.
- Duschastzky, S. (2001), **Todo lo sólido se desvanece en el aire**. En: Duschastzky, S. y Birgin, A., **¿Dónde esta la escuela?** Flacso – Manantial, Bs. Aires.
- Giddens, A. (2000), **Un mundo desbocado**. Taurus, Madrid.
- Giddens, A. (1997), “Vivir en una sociedad postradicional”. En: Beck, Giddens Y Lash, **Modernización reflexiva: Política, tradición y estética en el orden social moderno**. Alianza, Madrid.
- Giddens, A. (1994), **Consecuencias de la modernidad**. Alianza Editorial, Barcelona.
- Held, D. (1997), **La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita**. Paidós, Madrid.
- Kessler, G. (2000), “Redefinición de las identidades sociales en tiempos de cambio. Una tipología para la experiencia del empobrecimiento”. En: Svampa, M. (comp.), **Desde Abajo**. Editorial Biblos, Bs. Aires.

- Narodowski, M. (1999), **Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.** Aique, Bs. Aires.
- Ortíz, R. (1996), **Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo.** UNQ, Bs. Aires.
- Panitch, L. (2000), “El nuevo Estado imperial”. En: **Revista New Left Review**, N° 3, Julio- Agosto, Akal, Madrid.
- Quevedo, L. A. (2003), “La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI”. En: Tenti, E. **Educación Media para todos**, IIPE/ALTAMIRA/OSDE, Bs. Aires.
- Robles, F. (1999), **Los sujetos y la cotidianidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo.** Editorial Sociedad Hoy, Concepción, Chile.
- REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA N° 25, Sección Alternativas y debates: **La escuela en la construcción de la hegemonía.** Ediciones Novedades Educativas, Julio del 2003, Bs. Aires.
- Romero, L. A. (coord) (2004), **La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares.** Siglo XXI, Bs. Aires.
- Sennet, R. (1978), **El declive del hombre público.** Editorial Península, Barcelona.
- Sennet, R. (2000) **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.** Editorial Anagrama, Barcelona.
- Tenti Fanfani, E. (2002), “Voz socialización”. En: Altamirano, C. (Director) **Términos críticos de la sociología de la cultura.** Editorial Paidós, Barcelona.
- Tiramonti, G. (2003), “Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante”. En: Tenti Fanfani, E. (comp), **Educación Media para Todos. Los desafíos de la democratización del acceso**, IIPE-Unesco, Editorial Altamira, Fundación OSDE, Bs. Aires.
- Touraine, A. (1999), “Globalización, fragmentación y transformaciones culturales en el mundo actual”. En: Garretón, M. (comp.), **América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado**, Convenio Andrés Bello, Bogotá.
- Varela, J. (1991), “Las pedagogías psicológicas”. En: Álvarez Uriá, Fernando y Varela, Julia Madrid, **Arqueología de la escuela**, La Piqueta, Bs. Aires.
- Vicent, G.; Lahir, B. y Thin D. (2001) “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. En: **REVISTA EDUCAÇÃO**, Nro 33, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Wallerstein, I. (1996), **Después del Liberalismo.** Siglo XXI, Madrid.



El complejo (e ineludible) diálogo entre la formación docente y la educación media básica: aportes desde la relatoría

María Ester Mancebo²⁴

1. Introducción

Esta relatoría tiene por finalidad sistematizar algunas de las ideas presentadas en el seminario organizado por la UNESCO y el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (MEC) respecto a la vinculación entre la formación docente y la educación media básica. Dicho seminario tuvo lugar en Montevideo en mayo de 2009 y reunió a actores institucionales del MEC –a través de su Dirección de Educación- y de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) -a través de sus Consejos de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico-Profesional.

Además de esta introducción, el artículo ha sido organizado en cuatro grandes secciones. Primeramente se profundiza en el contexto de la docencia de nivel medio en el Uruguay actual, considerando tanto aspectos macro del contexto histórico como los desafíos específicos que impone la educación media y el marco institucional. En segundo lugar, se considera el proceso que han seguido las políticas de formación del profesorado, prestando atención al legado del pasado en clave de mediana duración y también a las políticas llevadas adelante por la presente Administración. A continuación se despliegan una serie de propuestas que aparecieron en el taller como líneas que podrían fortalecer el diálogo entre la docencia y el primer ciclo de educación media. Finalmente, a modo de cierre de la relatoría, se reseñan algunas ideas presentadas por Cecilia Braslavsky en sus últimos escritos respecto a la imperiosa necesidad de reinventar la profesión docente para hacer frente a los desafíos educativos de nuestra época.

²⁴ Doctora en Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay. Master en Ciencia Política, FLACSO-Argentina. Profesora de Historia, Instituto de Profesores Artigas del Uruguay. Especialista en políticas educativas. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Jefa de Monitoreo y Evaluación del Programa INfamilia del Ministerio de Desarrollo Social. Ha trabajado como consultora nacional e internacional de CEPAL, UNESCO, UNICEF, BID y BANCO MUNDIAL. Email: memancebo@gmail.com

2. El contexto de la docencia de nivel medio

2.1. El contexto histórico

En el contexto de la globalización y la sociedad de la información, el cambio se ha constituido en una constante del mundo contemporáneo, afectando múltiples dimensiones de la vida social, desde el campo de las nuevas tecnologías hasta el mundo del trabajo. La educación y, en particular, el rol y la identidad docente, no han escapado al impacto de esta tendencia al cambio vertiginoso, por lo que se torna ineludible pensar desde nuevas categorías.

Los sistemas educativos han experimentado avances importantes en las últimas décadas: la universalización de la educación primaria, el aumento de la cobertura de la escolaridad a nivel medio, el reconocimiento de la importancia de la educación inicial, la incorporación del derecho a la diversidad y la no discriminación, la preocupación por la extensión de la educación a los lugares más recónditos y los sectores más desfavorecidos.

Sin perjuicio de lo anterior, se ha instalado la noción de crisis educativa, probablemente porque los referidos avances han estado acompañados de cuatro fenómenos profundamente desafiantes para los sistemas educativos:

- La masificación de la escolaridad básica.
- La profundización de la exclusión socioeducativa.
- La balcanización socialcultural al interior de países que están insertos en un mundo globalizado.
- La multifuncionalidad que se impone a las escuelas, multifuncionalidad que pocas veces se corresponde con sus recursos (Tenti, 2007).

Este entramado obliga a los docentes a trabajar en la búsqueda de nuevas respuestas. En palabras del Director del Instituto de Profesores Artigas (IPA) Prof. Jorge Nandes, “los docentes intentan superar la ‘pedagogía selectiva’, la ‘pedagogía de la exclusión’ en la que se han formado”. Se trata de un proceso arduo, cargado de incertidumbres, que maestros y profesores enfrentan cotidianamente: ¿cómo trabajar por la inclusión educativa sin descender los niveles de calidad?, ¿cómo resolver en una clase la situación de los alumnos que menos se adaptan al formato escolar clásico?, ¿qué nuevas pautas de trabajo pueden adoptarse para sustituir las viejas rutinas que han probado contundentemente ser ineficientes?

Los docentes viven así un profundo desfasaje entre los conocimientos y las competencias requeridos para enfrentar las nuevas realidades, y los que han adquirido en su formación inicial.

2.2. La educación media: un ciclo profundamente desafiante

Los desafíos planteados en el apartado anterior se tornan particularmente profundos cuando se considera la educación media en forma específica.

Por un lado, ha pasado de ser un ciclo con cobertura limitada, dirigido a una élite, a tener carácter masivo. Tal masificación es el resultado de la obligatoriedad jurídica del ciclo y también de la obligatoriedad social porque amplios sectores de la población consideran que el tránsito por las aulas de la educación media es ineludible en la formación de los ciudadanos del siglo XXI.

Por otro lado, si bien se trata de un ciclo obligatorio, que tiende a la universalización en nuestros países, está fuertemente deslegitimado porque, a diferencia de lo que ocurre con primaria, aparecen dudas respecto a sus fines fundamentales: ¿debe formar para la universidad y/o para el mundo del trabajo, ¿cuáles son los conocimientos a impartir y las habilidades a desarrollar en los estudiantes?, ¿qué lugar debe ocupar la formación ciudadana?

En nuestra región han proliferado recientemente los diagnósticos que enfatizan el carácter multidimensional de la problemática de la educación media: dificultades para alcanzar la meta de universalización del ciclo, altas tasas de repetición y deserción, brechas importantes en los aprendizajes de los estudiantes, problemas de apatía, desmotivación y aburrimiento de los adolescentes en los centros educativos.

En suma, la educación media constituye un ámbito sometido a múltiples tensiones y dilemas, y requiere el ejercicio de la docencia con prácticas renovadas profundamente comprometidas con el derecho a la educación por parte de todos los adolescentes.

2.3. El marco institucional

En el caso específico de Uruguay, la consideración del contexto en el que se desarrolla la docencia exige puntualizar que el país se encuentra estrenando un nuevo marco institucional definido por la Ley de Educación que, aprobada en diciembre de 2008, introdujo variaciones significativas en los dos niveles educativos que fueron el foco del seminario: la educación media básica y la formación docente.

En relación a la primera, de acuerdo al Artículo 64, se estableció un Consejo de Educación Media Básica (CEM Básica) el que tendrá a su cargo específicamente la educación media básica. Este nuevo arreglo institucional sustituye la anterior institucionalidad según la cual el ciclo básico se desarrollaba en liceos que funcionaban en la órbita del CES (Consejo de Educación

Secundaria) y en escuelas técnicas que actuaban en la del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP).

En cuanto a la formación docente, la ley creó el Instituto Universitario de Educación (IUDE), en sustitución de los institutos normales que funcionaban bajo la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de la ANEP. Según el Artículo 83, el Instituto Universitario de Educación es un órgano desconcentrado de la ANEP de carácter universitario y desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión. Formará maestros, profesores y educadores sociales, así como otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera.

De esta forma, Uruguay está iniciando el proceso de “universitarización” de la formación docente ampliamente extendido en el mundo y defendido con los siguientes argumentos.

- Es un medio de jerarquización de la profesión docente en tanto la universidad garantiza títulos de grado y postgrado y una formación más larga y compleja.
- Es el resultado del reconocimiento de la complejidad de la formación docente y de la necesidad de fortalecer la formación disciplinar de los docentes, poniendo a su disposición las herramientas y los lenguajes de las disciplinas académicas.
- Es el resultado de la legitimidad de la universidad como sede del saber científico.
- Es un medio para cambiar la cultura organizacional de los ámbitos de formación docente, hacia un perfil menos burocrático y más flexible.

Sin perjuicio de lo anterior, la universitarización entraña también algunos riesgos, entre los cuales la literatura enfatiza los siguientes:

- La distancia entre el ámbito de formación docente (universidad) y el ámbito de ejercicio docente (escuela) puede acrecentarse.
- Se corre el riesgo de confundir la elevación en el nivel formal de calificación con la mejora de la formación.
- El cambio de la organización académica propia de los institutos normales a la correspondiente a las universidades puede resultar muy arduo y, en algunos casos, infructuoso.

Al decir de Diker y Terigi,

[...] la pregunta clave no es qué tipo de estructura deberían tener las instituciones formadoras, sino cuáles son las prácticas que se quiere contribuir a transformar o generar.... Se trata de encontrar una estructura que pueda apoyar el desarrollo de unas prácticas profesionales en

las que los formadores de docentes incrementen su contacto y conocimiento de la práctica escolar y de los modos de intervención en el campo educativo, teniendo para ello como fuentes el trabajo en la formación de grado, el contacto con docentes en ejercicio a través de la capacitación y la investigación pedagógica... Las estructuras se presentan como alternativas de facilitación de unas prácticas que se quiere contribuir a instalar o desarrollar, siendo la definición de estas prácticas una de las deudas más importantes del proceso en curso. (Diker y Terigi, 1997, p 32)

Esta conceptualización respecto a las potencialidades y limitaciones de la universitarización de la formación docente estuvo presente en el seminario cuando el Director de Educación del MEC Maestro Luis Garibaldi expresó: “de lo que se trata no es de cambiar las instituciones como un fin en sí mismo sino de cambiar la realidad educativa”.

3. ¿De dónde venimos en materia de formación docente para la educación media?

Las ponencias presentadas en el seminario reconocieron que la historia de la formación de profesores en Uruguay pesa significativamente a la hora de diseñar e implementar nuevas alternativas de política.

En tal sentido, se destacó la importancia que tuvo y tiene el modelo del Instituto de Profesores Artigas (IPA) que, gestado en 1949, fue hegemónico durante toda la segunda mitad del S XX y exhibió por décadas un fuerte componente de formación disciplinar. Según la Subdirectora del IPA Profesora Bettina Corti, “el origen marca y ello no es una excepción en el caso del IPA. El perfil del egresado del IPA respondió (y responde) a la época en la que nació”.

A partir del 2005 la formación de profesores ingresó en una nueva etapa en la cual se homogeneizó la formación de profesores de nivel medio al eliminarse la diversidad de planes instalada en el país a partir de 1997 con la creación de los Centros Regionales de Profesores (CERP).

Las políticas educativas del período 2005-2009 se orientaron así a la conformación de un sistema unificado de formación docente, estableciendo la vigencia en todo el territorio nacional de un único plan de formación de maestros primarios, un único plan de formación de profesores de educación media y un único plan de formación de maestros técnicos.

Desde el punto de vista institucional se transitaron tres líneas de política: la plena adscripción de los CERP en la Dirección de Formación y Perfec-

cionamiento Docente, la creación de los departamentos académicos en las instituciones de formación docente, y, finalmente, el pago a los formadores de horas para la investigación y extensión, además de las horas de docencia directa.

En cuanto a la formación de postgrado, en el seminario se señaló que, a partir del 2005, se comenzó a trabajar desde un nuevo paradigma que se asienta sobre la noción de “formación permanente” y no de “capacitación”, busca la alternancia entre momentos de práctica y momentos de reflexión, se extiende a lo largo de la vida y apunta a la construcción de sujetos críticos. Todo ello en un marco que aspira a desarrollar una oferta variada de postgrados públicos y gratuitos, superando la realidad que el país enfrentaba hasta el momento en la cual los postgrados en educación estaban radicados básicamente en el ámbito universitario privado.

Las actividades han sido múltiples, desde cursos de adscriptos hasta formación para la gestión, en dos grandes vertientes: los postgrados y la formación permanente. En términos de participantes, la cobertura lograda fue importante puesto que pasaron aproximadamente 11.000 personas por el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES).

Sin perjuicio de estos avances y de la excelente receptividad de los docentes a las líneas desarrolladas, se enfrentan algunos dilemas en materia de diseño e implementación de las políticas y los programas de formación docente de postgrado: ¿cómo definir quiénes son los destinatarios de los cursos de formación permanente?, ¿hay que privilegiar a los nóveles docentes o al profesorado experimentado?, ¿cuál es el vínculo entre los contenidos de la formación y los formatos y condiciones de trabajo que experimentan los docentes cotidianamente?, ¿cómo avanzar hacia una modalidad descentralizada y hacia formatos innovadores sin descuidar la calidad de la formación?

Según la Prof. Margarita Luaces, Directora del IPES, estos dilemas se tornan más acuciantes cuando se concibe que la viabilidad de una política de formación permanente está determinada no solo por sus aspectos técnicos sino que implica negociación desde diversos intereses y posiciones, en un marco de amplia participación de múltiples actores.

4. Propuestas

A través de las presentaciones de los ponentes así como de las intervenciones de los participantes en el seminario se enunciaron seis propuestas para impulsar el complejo e ineludible diálogo entre la formación de los docentes, el ejercicio de la docencia y la educación media básica.

- **Trabajar en la construcción de la identidad profesional docente**, para lo cual cabría recostarse firmemente en lo que Es-

teve (1998) conceptualizó como “ser maestro de humanidad”: crear inquietud, despertar curiosidad, profundizar la comunicación e interacción con los alumnos, identificar qué perdurará de lo que se enseña, trabajar con una mentalidad abierta, apostar a la participación como clave del proceso educativo. En otras palabras: unir el viejo oficio de enseñar con la vocación innovadora que las nuevas condiciones exigen, renovando cotidianamente la pasión por la enseñanza.

- **Reconceptualizar el lugar de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la formación de profesores.** Con la implantación del Plan Ceibal, Uruguay se ha convertido en el primer país en el mundo en aplicar programas del tipo “Una Computadora por Niño (One Laptop Per Child- OLPC)” a escala nacional, y lo ha hecho entendiendo que el acceso al uso exclusivo de una computadora portátil con conexión inalámbrica a Internet permite a cada alumno avanzar en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo y capacidad, alcanzando una mejor preparación para su posterior inserción en el mundo adulto. La formación docente no puede desconocer esta nueva realidad y debe asumir integralmente los desafíos que implican en el plano pedagógico y didáctico. En particular, se mencionó la necesidad de fortalecer el componente de tecnología informática y comunicación en la formación inicial, preparar a los futuros profesores para trabajar con los alumnos beneficiarios del Plan Ceibal y generar conocimientos didácticos y pedagógicos en torno a la enseñanza con las nuevas tecnologías.
- **Poner en marcha propuestas interinstitucionales** que profundicen los nexos entre las instituciones de formación docente y las instituciones de educación media. Ello llevará a que la inserción profesional de los noveles docentes sea asumida como una responsabilidad compartida por las autoridades de formación docente y las de la educación media. Institucionalmente se requiere un diálogo permanente entre la actual Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente y los Consejos de Educación Secundaria y Educación Técnico-Profesional. Cuando la institucionalidad creada por la nueva Ley de Educación entre en vigencia, deberán interactuar el Instituto Universitario de Educación y los Consejos de Enseñanza Media. Esta articulación permitirá enfrentar problemas hoy instalados de larga data tales como la regresividad de la asignación de los docentes y también promover la realización de investigaciones educativas y proyectos de extensión.
- **Desarrollar el nuevo modelo de formación permanente**, contemplando modalidades diversas con vocación de dar respuesta

a las necesidades de formación de los docentes a lo largo de su ciclo de vida profesional. La variedad puede estar ligada a los contenidos pero también a los formatos transitando ejes tales como la descentralización, la combinación de la presencialidad con la semipresencialidad, el uso intensivo de nuevas tecnologías, entre otros. Se trata pues de construir varios itinerarios formativos y modalidades alternativas para asegurar equidad formativa.

- **Difundir a nivel de la formación docente los programas innovadores de la educación media**, con particular atención a aquellos orientados a la inclusión educativa: Programa de Impulso a la Universalización de la Educación Media (PIU), Programa de Aulas Comunitarias (PAC), formación Profesional Básica (FPB), entre otros. Esta difusión contribuirá a la preparación de los docentes para la inserción en las innovaciones educativas pero también generarán conciencia respecto a la necesidad de levantar las barreras disciplinarias en tanto en la mayoría de tales programas rige la multidisciplinariedad conviviendo los profesores con psicólogos, asistentes sociales, educadores sociales, psicopedagogos, sociólogos, entre otros profesionales.
- **Repensar las actividades de extensión** que desarrollan las instituciones de formación docente, de forma tal que las mismas operen como verdaderos puentes con la comunidad y fortalezcan el vínculo con el estudiantado.

5. A modo de cierre

Para finalizar esta relatoría, cabe recordar algunos de los últimos trabajos de la gran pedagoga argentina Cecilia Braslavsky cuando, reflexionando sobre la docencia en nuestros tiempos, apeló a la “reinención” de la profesión y expresó que no era suficiente la mera demanda de profesionalización en tanto ello

[...] podría llevar a la creencia de que es necesario garantizar la mejor adquisición de las habilidades estandarizadas del siglo XVIII con las cuales se enfrentaban las necesidades y demandas que tenían las escuelas en los primeros años de la profesión y que, aún si fueran dominadas por todos los docentes en ejercicio, serían inapropiadas hoy. El tema va más allá de ese punto. Se trata de construir un nuevo campo de profesiones (en plural) con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones. Este es el cambio fundamental que hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes

(en plural, porque son muchos y porque tienen muchos perfiles diferenciados [...] (Braslavsky, 2002, p16).

En esta perspectiva, para la autora argentina, la reinención de la profesión es una empresa de mediano aliento y mediano plazo, y requiere ciertas condiciones absolutamente indispensables, ninguna de las cuales se ha mantenido en forma persistente a lo largo del tiempo ni en Latinoamérica ni en otras partes del mundo: una formación inicial de calidad, instancias periódicas de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada e involucramiento de grupos de profesores en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento escolar.

En sintonía con este planteo de “reinención” de la profesión docente, Braslavsky enuncia cinco competencias fundamentales para el buen desempeño docente en el mundo del siglo XXI en el que reina la complejidad y la incertidumbre. Se trata de competencias no tradicionales, frecuentemente ausentes en las instancias de formación y ejercicio docente, para cuyo desarrollo la autora sugiere diversas estrategias.

- **Ciudadanía.** Los docentes deben tener una actitud abierta (“open-minded”) al mundo, buscando comprender su diversidad y complejidad; para ello, se propone la realización de pasantías en el ámbito privado y público, la incursión en el mundo de la cultura, el diálogo con el mundo extra-escolar, todo lo cual supone la ruptura de los circuitos endogámicos tradicionales en el sistema escolar.
- **Sabiduría.** En la “sociedad del conocimiento” difícilmente puedan los docentes dar respuestas a todas las preguntas de sus estudiantes, por lo que deben abandonar la ilusión de posesión de todo el saber y la información y adquirir la competencia de “preguntar las verdaderas preguntas” y “buscar nuevas respuestas”. De ahí la pertinencia de que los candidatos a docente y los docentes en ejercicio participen en debates con otros profesionales, incursionen en temas de historia de la ciencia, trabajen con biografías de grandes personalidades.
- **Empatía.** En un mundo globalizado y diverso emerge como fundamental que los docentes sean capaces de comprender y sentir al otro, sea éste un individuo o un colectivo, un estudiante o una corporación empresarial. La empatía se gesta a través del contacto con manifestaciones culturales variadas, la lectura y el análisis de libros, entre otras estrategias.
- **Institucionalismo.** La competencia docente para trabajar con un enfoque institucional, articulando la macropolítica del sistema educativo con la micropolítica de la escuela y del salón de clase,

reviste gran importancia para el fortalecimiento de la “polis” y su vida pública. Los estudios de caso, el seguimiento de las políticas públicas, el análisis comparativo son, según Braslavsky, vías para fomentar esta competencia.

- **Pragmatismo.** Los docentes deben ineludiblemente conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear estrategias pedagógicas para promover el aprendizaje de los alumnos. Esta competencia trasciende ampliamente la mera exposición de información, y su desarrollo puede favorecerse con el trabajo en equipo, el uso de las nuevas tecnologías, la realización de proyectos experimentales.

Bibliografía

- Ávalos, B. (2002b), **Teacher education for the twenty-first century. Teacher education: reflections, debates, challenges and innovations**. Perspectivas, Vol XXXII No. 3., UNESCO-BIE, Ginebra.
- Braslavsky, C. (2002), **Teacher education and the demands of curricular change**. American Association of colleges for teacher education, New York.
- Braslavsky, C. (1999), “Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores”. En: **Revista Iberoamericana de Educación** Nro. 19., www.campus-oei/oeivirt/rie19a01.htm
- Braslavsky, C. (1999), **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos**. Santillana, Bs. Aires.
- Diker, G.; Terigi, F. (1997), “Reforma vs. transformación en las instituciones de formación docente”. En: **Novedades Educativas**, Nro. 83., Novedades Educativas, Bs. Aires.
- Esteve, J. (1998), “La aventura de ser maestro”. En: **Cuadernos de Pedagogía** nro. 266, España.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007), **¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana**. UNESCO-IIPE-Editorial Santillana, Bs. Aires.
- Krichesky, M. (Comp.) (2005), **Adolescencia e inclusión educativa: un derecho en cuestión**. Novedades Educativas-OEI-UNICEF, Fundación SES, Bs. Aires.
- Mancebo, Ma. E. (2003), **Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya. Tesis de Doctorado**. Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, Mimeo.
- Román, M. (2003), **¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos vulnerables?** En: Persona y sociedad, Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Tenti Fanfani, E. (2007), **La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación**. Siglo XXI. Bs. Aires.
- Tiramonti, G. y otros (2007), **Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa**. FLACSO, Bs. Aires.



Transformación e innovación en la enseñanza media: ¿desafíos para la formación de profesores?

Prof. Bettina Corti²⁵
Prof. Jorge Nández²⁶

Este trabajo, referido a los desafíos de la formación de profesores ante las transformaciones e innovaciones en nuestro país, contempla los aspectos que se detallan:

1. Los nuevos contextos internos y externos que atraviesan e impactan las instituciones educativas, en particular, la formación inicial de profesores.
2. Una referencia histórica acerca de la Formación de Profesores para la enseñanza media en nuestro país atendiendo la creación y cometidos del Instituto de Profesores “Artigas”.
3. Presentación de dos propuestas de acción que vinculen a los Consejos de la Enseñanza Media con el IPA, en tanto contribución a las transformaciones que viene experimentando la educación media en nuestro país y en la consideración de que estos subsistemas son destinatarios de la formación que se imparte.

1. El cambio: tiempos transcurridos y nuevos tiempos

En el léxico que frecuentan los educadores -y quienes están vinculados con temas educativos- son de aparición corriente palabras como “crisis”, “cambio”, “reforma”, “incertidumbre”, “fracaso”, “desafíos”. Se constata que estos términos se instalan en los discursos académicos, políticos, periodísticos, estudiantiles y familiares. El uso es frecuente porque denotan un estado de la realidad o, al menos, transmiten una percepción de la realidad.

En el marco de los propósitos de este artículo, tales expresiones involucran el concepto *identidad docente*. Desde un enfoque más amplio y abarcativo se asocian al concepto de *cambio*.

En una formulación genérica, comprobamos que *el cambio* se ha constituido en una *constante* de las sociedades modernas.

²⁵ Profesora de Biología, Agregada en Biología General, Diplomada en Educación, Subdirectora efectiva del Instituto de Profesores Artigas.

²⁶ Profesor de Español, Postgrado en Educación con Énfasis en Currículum, Director efectivo del Instituto de profesores Artigas.

Los *cambios sociales* son ostensibles. Con la intención de ser más precisos, podemos arriesgar y sostener que los cambios sociales en todas sus dimensiones repercuten, determinan, impiden o facilitan los *cambios educativos*.

A lo largo del siglo XX y en lo que corre del XXI, los cambios sociales han impactado de tal forma que los sistemas educativos, el rol y la identidad docente se han trastocado, entrado en crisis e irrumpido en incertidumbres. La comprensión de estos estados de situación requiere formalizar categorías de análisis y construir enfoques desde una visión compleja que contemple distintas variables.

Resulta oportuno tomar en cuenta los criterios acerca del *cambio educativo* que utiliza J. M. Esteve. El *cambio* se produce en tres contextos:

Contexto macro que involucra la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos, sectores económicos que establecen exigencias a la educación de adecuación al cambio social. Contexto político administrativo que refiere a todos los procedimientos legales de organización y conforman la base desde la cual deben actuar las autoridades y los docentes.

Contexto práctico que refiere al trabajo del docente y a los centros de educación. (Esteve en Tenti Fanfani, 2006)

El *cambio educativo* -y toda reforma- ha de enfocarse desde por lo menos estas perspectivas multicausales -y no casuísticas- para acceder a una prefiguración global que lo dimensione y explique en su estado de complejidad.

Entre estos tres contextos se generan contradicciones que posibilitan explicar la situación de los sistemas educativos. A modo de ejemplo, las inversiones económicas en educación han sido importantes en los últimos años. Sin embargo, el enunciado *crisis en los sistemas educativos* es recurrente. Estos procesos económicos favorables –efectivos o fracasados- no neutralizan la *sensación* de crisis en esa especie asible e inasible del imaginario colectivo; la reinstalan los medios de comunicación y se la palpita en los ámbitos docentes.

¿Qué estamos diciendo cuando hablamos de crisis? En los últimos cuarenta años – desde la década de los 70- ha habido en el mundo -primer y tercer mundo- una secuencia de cambios educativos fundamentales.

- Extensión real de la educación primaria.
- Obligatoriedad del primer ciclo de la educación secundaria e incremento de matrícula en el segundo ciclo.
- Reconocimiento de la importancia de la educación preescolar.

- Incorporación de la diversidad como un tema de derechos (todos tienen derecho de aprender) y focalización en los aprendizajes.
- Extensión y democratización de la enseñanza.
- Planificación social de la educación (Ibíd)

La historia de la humanidad permitiría sostener que el hombre hoy día ha obtenido los mayores logros del desarrollo a pesar de que nos acosen los riesgos de bombas atómicas y los arsenales que pueden destruir varias veces la tierra, las plagas y las epidemias. Las condiciones en la calidad de vida actual -interesante paradoja- son *superiores* a las de hace cuatro mil años. En el terreno de la educación, los logros y los avances del momento son elocuentes. Sin embargo, se habla de *crisis*, de sensación de crisis, crisis de los sistemas educativos, de reformas que no reforman. Se habla de la pérdida de prestigio de la profesión docente. Se habla de una identidad docente perdida.

Podría aceptarse la tesis de que los sistemas educativos presentan nuevos problemas que no han sido asimilados y resueltos por carencia de una configuración teórica, epistemológica y práctica convergente y congruente de estos nuevos desafíos. Sin embargo, el posicionamiento frente a las demandas y los cambios históricos se procesan. En esos procesos se construyen nuevas interpretaciones de las realidades, se recategorizan y agrupan estructuras conceptuales que muestran a los profesionales docentes en la búsqueda de nuevos modos de concebir y asumir los problemas.

Desde sus prácticas y reflexiones, los docentes –con disímiles ritmos y desde diferentes abordajes- resignifican y reconstruyen tradiciones y configuraciones instauradas desde la pedagogía tradicional. El sentido crítico, la capacidad innovadora, la sensibilidad ante el cambio, los muestra elaborando y generalizando estrategias de adecuación a los cambios sociales y educativos que se procesan.

En este orden, puede constatarse que las prácticas de aula avanzan en una visión que enfatiza en el rol formativo-educativo de las instituciones. Se progresa en torno al derecho de aprender sin exclusiones. Los sistemas educativos y los sistemas normativos correspondientes proponen como objetivo el aprendizaje que tiene como centro a los alumnos –su desarrollo como persona- y reubican consecuentemente el discurso enciclopédico con su eje en la enseñanza.

En este proceso se afrontan incertidumbres. Particularmente, las que deparan sistemas educativos en transición entre un sistema educativo establecido –ese que nos formó como docentes- y las condiciones mutantes en las que operan los centros de enseñanza en la actualidad. A modo de ejemplo, ¿cómo resolvemos en una clase la situación de los alumnos difíciles? ¿Cómo es posible incorporar estas nuevas visiones que hemos referido si permanecemos en el marco de paradigmas de la exclusión, de la expulsión?

¿Es posible mantener las viejas venerables rutinas? El malestar docente es la expresión de esta situación de desconcierto y búsqueda. La falta de formación para enfocar nuevas situaciones (no olvidemos que en la educación media un alto porcentaje de profesores no ha recibido formación docente) y la aplicación de fórmulas importadas de otros contextos históricos y/o políticos provocan el desaliento.

La enseñanza se ha ido convirtiendo en una actividad cuya complejidad provoca desfases entre los conocimientos y las estrategias implementadas por los educadores y las demandas del aula. La universalización de la enseñanza y la exclusión social plantean nuevas contradicciones en la medida en que no existen en los salones de clases y las instituciones las condiciones sociales necesarias para el aprendizaje.

Como lo expresa Tenti Fanfani:

Estas transformaciones han constituido y constituyen el telón de fondo sobre el que se desenvuelve la lucha por la renovación de la identidad docente. La sociedad espera más de lo que los sistemas educativos son capaces de proporcionar; se le asigna a las escuelas un carácter multifuncional que no se corresponde con sus recursos. En consecuencia se ha instalado una relación entre la decepción y desencanto social respecto de los sistemas educativos y una profunda sensación de malestar en el cuerpo docente, que percibe no poder estar a la altura de las circunstancias. (Tenti Fanfani, 2005)

En el marco de lo expuesto, parece oportuno referir a la visión desde la cual el Instituto debe promover la formación de los profesores. Apelamos, para hacerlo, a un concepto formulado por J. M. Esteve:

En el proceso de construcción de mi propia identidad profesional hace tiempo que descubrí que el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad vale la pena, y llena de sentido nuestro trabajo como para justificar que quememos en él nuestra vida, es ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que los rodea y a encontrar su propio lugar desde el que participar activamente en la sociedad. (Esteve, ob. cit.)

Podemos desprender de estas palabras un conjunto de ideas básicas. En primer lugar, rescatar el valor humano del conocimiento. Antes de enseñar es necesario saber por qué se está al frente de los alumnos. Es necesario preguntarse por qué se va a enseñar lo que se enseña. Es preciso identificar el sentido perdurable de lo que se enseña que probablemente, se proyecte

más allá de los contenidos específicos estipulados en el programa de la asignatura, en la búsqueda permanente de la “buena enseñanza”. Al decir de G. Fenstermacher:

La palabra buena tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea y lo entienda. (Fenstermacher, 1989)

Despertar la curiosidad es factor de gestación del conocimiento, del compromiso, el placer y el sentido de existencia. En este mismo orden J. M. Esteve señala

Cada día, en nuestras aulas, tenemos el deber de rescatar de la indiferencia, del error y de la ignorancia a una nueva generación de jóvenes que no entienden el mundo que los rodea, y a los que les angustia no saber cómo será su futuro y cuál será el papel que van a jugar en él. (Esteve, Ob. cit.)

En segundo lugar, rescatar el valor profundo del diálogo como estrategia y como praxis. El diálogo que supone la apertura al intercambio en la diversidad y la postura sólida capaz de sostenerse en la discrepancia. Hablamos del desarrollo en los alumnos de una conciencia intercultural y una mentalidad abierta que legitima la divergencia en la demanda del intercambio. Nuestros alumnos han de vivir la asimetría pedagógica como una modalidad fermental de la relación docente-alumno.

En tercer lugar, asegurar la participación como factor estructurante del compromiso. La participación, entendida como vínculo y factor de interacción social, faculta procesos individuales y colectivos en su mayor expresión que, como péndulo y telar a la vez, articulan la convivencia cívica y democrática. En el proceso de cambio, los propios cambios para ser tales exigen de prácticas democráticas que articulen el compromiso y generen un sentido de pertenencia y apropiación.

En el profesor como *maestro de humanidad* converge el viejo sentido del oficio de enseñar del docente y la adecuación innovadora en la concepción de educar que las condiciones educativas actuales requieren.

2. Nuestra historia: el Instituto de Profesores Artigas. Sus postulados

Nuestro país posee una larga y extensa trayectoria en la formación de docentes, que nació con la necesidad de la Escuela en el Siglo XIX y se amplió con las de los Liceos y Escuelas Técnicas en el Siglo XX. De la sociedad y del Sistema Educativo, surgieron demandas cuantitativas y cualitativas para contar con docentes en cantidades suficientes para atender cada actividad y con las calificaciones de estos docentes que tendieran hacia la satisfacción de los requerimientos de calidad y cantidad.

En lo que a formación de profesores se refiere, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria valorando la necesidad de una formación sistemática del cuerpo docente de la enseñanza secundaria, crea por Ley N° 11.285 del 2 de julio de 1949, en sustitución de la Sección Agregaturas, el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria, cuya organización y funcionamiento reglamentará ese Consejo, lo que determina además que este Instituto dependiera del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

Por Ley del 10 de agosto de 1950, se dispuso que el *Instituto de Profesores* se designara con el nombre de “*Artigas*” y quedaron definidos sus cometidos fundacionales, pilares de la formación brindada por la institución y se designó como primer Director al Dr. Antonio M. Grompone.

En estos cometidos, mandatos fundacionales de la formación de profesores, se establece que el Instituto de Profesores “Artigas”, tendrá a su cargo:

- *la formación técnica y pedagógica del personal docente de Enseñanza Secundaria a través de la formación en la disciplina específica, la formación pedagógica y la práctica docente*
- *la formación de Profesores en Ciencias de la Educación*
- *el mejoramiento del personal docente, entre otros medios, por la realización de cursos y seminarios de perfeccionamiento técnico y de extensión cultural pedagógica*
- *la realización de investigaciones relacionadas con la enseñanza media y su coordinación con las demás ramas de la enseñanza*
- *la publicación de estudios e investigaciones (Grompone, en Anales IPA, 1952).*

En esta línea, el primer plan de estudios se organizó en torno a los siguientes postulados:

- la formación específica en la asignatura que se va a enseñar,

- la formación en Ciencias de la Educación presentando al futuro profesor las cuestiones teórico – prácticas relacionadas con la educación de los adolescentes, la organización de la enseñanza media, las características de las instituciones y del medio social del alumnado.
- la formación en Didáctica y Práctica Docente, que como lo señala el primer reglamento del Instituto, tiene por objetivo, “la orientación práctica de la enseñanza de la respectiva asignatura”.

Agregaba el Dr. Grompone en relación a los fines del Instituto: *“deberá desarrollar además otras acciones que son complemento imprescindible, como es el mejoramiento del personal docente con la realización de cursos y seminarios de perfeccionamiento e investigaciones relacionadas con la enseñanza media” (Grompone, ob. cit.)*

Es así que a partir de 1963, con la aprobación del Reglamento para Profesores Agregados, incorpora a sus mandatos iniciales, la especialización docente en asignaturas específicas integrantes de las distintas especialidades, con el propósito de formar sus propios cuadros docentes.

El perfil de egresado del IPA, respondió, con algunas variantes, a la concepción de formación docente imperante en la época. El Dr. Grompone modelizó la formación de profesores para la enseñanza media desde estas perspectivas y sus propias convicciones, destacando los pilares fundamentales sobre los que debe asentarse la formación inicial:

- ciencias de la educación;
- didáctica – práctica docente;
- asignaturas específicas de acuerdo a cada especialidad elegida por el aspirante;
- como rasgo distintivo la inserción en la realidad del aula desde el primer año de la formación, inaugurando la articulación teoría–práctica en la formación de profesores para el nivel medio.

Estas máximas, más allá del tiempo transcurrido desde el proceso fundacional del IPA, se han mantenido constituyendo tradiciones y configuraciones de pensamiento y de acción en los diferentes escenarios políticos y sociales por los que atravesó nuestro país y la formación de profesores en particular.

Los evidenciamos aún durante los años de dictadura en los que si bien la formación de docentes fue uno de los ámbitos en los que se produjeron las mayores intervenciones, censuras y modificaciones, a partir de las cuales el IPA perdió competencias fundacionales y aún su denominación otorgada por Ley (pasando a integrar el INADO como Centro II), el plan de estudios de ese período aunque en tres años de formación, se erigió sobre la base de la

formación específica en la asignatura, la didáctica y la práctica docente y la formación en ciencias de la educación.

A partir del año 2005, podemos reconocer una etapa de reformulación en tanto la nueva administración del CODICEN dispone:

- la inclusión de los Centros Regionales de Profesores en la órbita de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, asunto previsto por Resolución del año 2002, que no se había concretado;
- la institucionalización de la modalidad de Formación Semipresencial del Profesorado, bajo la órbita de esta misma Dirección;
- el diseño a través de un proceso de planeamiento estratégico situacional, con participación de los actores de la cotidianeidad de formación docente de un Sistema Nacional Integrado de Formación Docente con tres planes nacionales únicos: formación de maestros, formación de profesores y formación de maestros técnicos.

Este Sistema Nacional Integrado de Formación Docente se aprueba el 27 de noviembre de 2007 por el CODICEN. A partir del año 2008 se pone en práctica un nuevo currículo de formación inicial del profesorado y un nuevo diseño académico – organizacional de las instituciones de formación docente, a través de la creación de Departamentos Académicos en los que se nuclea el cuerpo docente nacional. Implicó además que a los docentes de todos los centros de formación docente se les adjudicaran horas de departamento y coordinación institucional, en el entendido de que una institución que reclama su reconocimiento universitario no puede trabajar aislada de las tres dimensiones que integran la profesión docente: la enseñanza, la investigación y la extensión académica.

En lo que corre del año 2009, aprobada la nueva Ley de Educación, se instala y comienza a funcionar la Comisión de Implantación cuyo cometido es instrumentar las disposiciones legales que conduzcan a la concreción del Instituto Universitario de Educación (IUDE). Este estatuto que alcanza la formación docente y reúne otras instituciones que se integrarán, a nuestro juicio debe concebirse en el proceso de concretar una Universidad Pedagógica Autónoma de Formación Docente, aspiración y reclamo que provoca contracciones y tensiones muy potentes en ámbitos académicos y políticos.

Asistimos a este proceso de transformaciones desde una óptica que valora, rescata y promueve el legado histórico, los postulados fundacionales del IPA por su vigencia filosófica y conceptual en lo que a la concepción de formar docentes se trata. Al mismo tiempo, miramos este proceso de transformaciones en el cual nos encontramos desde una postura que ensamble el legado histórico con las necesidades presentes. Nos ubicamos en un pa-

radigma complejo de arraigo histórico que atendiendo el presente se postula con vocación de vigencia y futuro.

Por tanto, se trata de trabajar en pos de la instalación de una cultura de trabajo colaborativo, comprometido y responsable a la hora de pensar y pensarnos como instituciones que integran un mandato social que reclama la apertura de los cercos materiales o simbólicos hacia la comunidad educativa y la comunidad local, sin perder nuestras notas de identidad.

En este marco formulamos las propuestas que se exponen seguidamente que fueron explicitadas y defendidas en el marco del concurso de oposición y méritos para ocupar los cargos de Dirección y Subdirección del IPA, por cada uno de nosotros, para posteriormente en el ejercicio de los cargos, ser puestas a consideración de la comunidad educativa que integramos. Estas propuestas se enmarcan en la promoción de actividades de extensión e investigación que contribuyan junto con las funciones de docencia, al vínculo con el entorno a través de una relación de doble vía: tanto en lo interinstitucional como en lo intra-institucional.

3. Propuestas

3.1 Reconversión del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación de profesores

La presente propuesta se justifica en la perspectiva que deviene en la formación de docentes ante la implementación del Plan Ceibal que ha instalado un derrotero social y educativo cuyas consecuencias se expanden en diversos órdenes. Uno de ellos es precisamente la formación de los docentes que se desempeñarán en la enseñanza media básica.

¿Qué puede y corresponde asumir a un instituto de formación de profesores? El propósito de la propuesta es instrumentar la incorporación de informática en el aula –no la asistencia eventual a una sala de informática- y valorar los efectos que esto conlleva en la dimensión pedagógico-didáctica. La investigación y generación de conocimientos en torno a una didáctica que incorpora la informática y la conexión en línea debe concretarse.

Desde el punto de vista de la formación docente se instalan interrogantes que conforman un desafío en particular para las instituciones formadoras de docentes de la enseñanza media:

- En el marco del Sistema Integrado de Formación Docente, ¿cuál es el rol y la perspectiva de enseñanza de los profesores ante la incorporación de la tecnología informática en la enseñanza en cada disciplina?

- Los estudiantes de profesorado, ¿qué perspectiva de formación han de recibir para trabajar con los jóvenes que ingresarán al liceo con una computadora y que, si bien pueden no usarla en el aula, serán ya competentes usuarios en el estudio con este instrumento porque tienen la experiencia de la educación formal?
- Ante estas mismas circunstancias, ¿qué acciones puede emprender la institución formadora de docentes, en tanto ámbito de investigación, para contribuir con los docentes en servicio?

La actual propuesta se inscribe en el marco del Sistema Nacional Integrado de Formación Docente -Plan 2008- y articula dos componentes:

- La tecnología informática en la formación inicial de docentes en correspondencia con la aplicación del Plan Ceibal y la determinación de investigar desde la pedagogía y la didáctica los procesos de enseñanza mediados por la referida tecnología.
- Los Departamentos Académicos de Formación Docente como órganos profesionales comprometidos y competentes para investigar, generar conocimientos y divulgarlos fuera de la comunidad académica inmediata.

Las tecnologías de la información y la comunicación en tanto intervienen en el aprendizaje, en el acceso a la información, en la adquisición de los conocimientos y en las formas de comunicación, introducen elementos nuevos en la formación. La institución educativa, en cierta manera, ha experimentado las nuevas tecnologías como una intrusión, como algo que ha de emplearse pero sin conocer los efectos de su uso en el aprendizaje, en el currículo y en la organización de la institución.

La informática trae aparejados problemas relativos al propio proceso de incorporación de la *tecnología ubicua* que intenta restringir la “brecha digital”. La computadora no supera por sí misma un modo tradicional de trabajo por más que se digitalice un ejercicio. La crisis de una pedagogía con rastros fuertes de tradición no se resuelve con la incorporación de aparatos modernos. Las nuevas propuestas, además, suman dificultades nuevas y mucha incertidumbre. Por tanto, la vigilancia pedagógica y epistemológica deben activarse en cualquier proyecto con objetivos de mejora. Y, además, queda planteado que el trabajo en solitario, bajo la presión de los voluntarismos debe reemplazarse por las acciones colaborativas y la investigación continua que faciliten el tránsito de los cambios.

Uno de los principales propósitos de esta iniciativa de sistematizar el empleo de las TICs en el aula es posibilitar que el profesorado investigue el uso de nuevos métodos pedagógicos y didácticos para favorecer la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades y competencias comunicativas, la creatividad y análisis crítico, el pensamiento independiente y

trabajo en equipo en contextos culturales diversos, heterogéneos. Es preciso generar perspectivas desde la creatividad para combinar el saber y los conocimientos locales y tradicionales con la ciencia y las tecnologías avanzadas.

La educación parece estar tomando en cuenta las perspectivas más recientes de la ciencia, esto es, los vínculos no lineales del pensamiento. En el hipertexto los vínculos no son lineales, ni son necesariamente causales. El azar juega su papel. Se establecen relaciones entre lo que no está relacionado ni se espera una relación específica. Los sentidos se pueden construir por procesos no causales, programados y previsibles. Y los resultados son tan válidos como los procesos cumplidos causal y racionalmente.

La propuesta pretende superar el uso instrumental de la computadora y asumir que se amplían y generan nuevas formas de desarrollo del pensamiento, de procesar la información. En este sentido, conviene recordar -como lo indicaba L. Vigotsky- que los procesos cognitivos superiores del hombre son posibles gracias a las interacciones constantes que ejercen las herramientas -los instrumentos- con el entorno y los signos.

Se postulan, a continuación, un conjunto de objetivos, estrategias y fases para la implementación de la propuesta.

Los **objetivos** propuestos:

1. Fortalecer las tecnologías informáticas y de la comunicación en los procesos de enseñanza en los alumnos de profesorado.
2. Preparar a los futuros profesores para trabajar con los alumnos que egresan de primaria con el Plan Ceibal.
3. Generar conocimientos didácticos y pedagógicos a partir de la experiencia de enseñar con las nuevas tecnologías.
4. Proyectar y expandir las experiencias de enseñanza con las TICs generadas en el Instituto de profesores hacia la comunidad de profesores.

En el marco de la implementación estratégica, los Departamentos Académicos cumplirán una función determinante en tanto tendrán a su cargo la planificación, diseño y ejecución de los procesos de indagación y evaluación.

Podrá tenerse debidamente en cuenta que las salas de informática y el equipo de docentes de Informática constituyen una fortaleza para iniciar este proceso. Debe quedar claro, al mismo tiempo, que los docentes de Informática pueden cumplir una función de orientación de asesoría pero el proceso de indagación ha de cumplirse en cada Departamento y por cada docente de asignatura.

Las Salas de Didáctica se constituyen en epicentro clave en la articulación de este proceso. Básicamente, los docentes de didáctica están convocados en primer orden para posibilitar este proceso.

No menos importante es rol fundamental del Área de Ciencias de la Educación en su aporte para la implementación como para la conceptualización de esta iniciativa.

El proceso de concreción de lo manifestado en este apartado está previsto que se realice en tres fases:

Primera fase

- a- Acuerdo en torno al propósito general de trabajo para acordar un plan de acción.
- b- Presentación de la modalidad de organización y funcionamiento de las acciones de investigación y extensión. Para esta etapa de la primera fase se tiene previsto:
 - Estudio del propio centro de estudio y planificación del proceso de investigación que si bien tiene un carácter inicial de construcción de información, la experiencia determinará la posibilidad de su continuidad.
 - Determinación de los centros de práctica a los que se traslada la investigación de los docentes formadores y los estudiantes.
 - Fijación de un calendario de trabajo en función de los objetivos y la dimensión que se dé al trabajo.

Segunda fase

- a. Puesta en práctica de los acuerdos y seguimiento de la experiencia.
- b. Estudio de la información obtenida.
- c. Realización de talleres con especialistas externos: profesores de pedagogía, especialistas en evaluación, técnicos en informática.
- d. Grupos de discusión con docentes de las instituciones educativas de la localidad, escuela, liceo, escuela técnica.

Tercera fase

- a. Procesamiento final de los resultados.
- b. Evaluación y discusión de los resultados y del proceso de trabajo.

- c. Interacción e intercambio con otras instituciones de formación docente.
- d. Acciones de extensión continua con docentes de las escuelas, liceos y escuelas técnicas.

3.2 La inserción profesional de los noveles docentes. Una responsabilidad compartida.

La segunda propuesta se vincula a la generación de un conjunto de iniciativas que tiendan a una mejora cualitativa de la inserción de los recién egresados en los centros educativos. En este apartado se presentan los lineamientos centrales de la propuesta.

Los siguientes enunciados definen los objetivos generales.

1. Vincular el Instituto de Profesores “Artigas” con las instituciones de nivel medio de educación.
2. Abrir espacios institucionales desde los cuales la capacidad académica interna del Instituto de Profesores “Artigas” permee, traspase y trascienda los muros institucionales.

En consonancia con lo antedicho, se identifican los objetivos específicos que se detallan a continuación.

1. Generar dispositivos de apoyo académico a los noveles docentes.
2. Convertir el proceso de iniciación a la docencia en una responsabilidad compartida.
3. Facilitar la inmersión de los noveles docentes en las culturas profesionales e institucionales de los contextos en los que les toque actuar.
4. Promover la constitución de una comunidad profesional del Instituto, con proyección al ámbito local.
5. Promover la instalación de una cultura de trabajo colaborativa, comprometida y en equipo que contribuya a la socialización profesional del profesorado principiante.

Las propuestas presentadas persiguen la mejora de la enseñanza, vinculada a su pertinencia y responsabilidad social, lo cual responde a una concepción que implica los siguientes procesos:

- **Formación**, orientada al desarrollo profesional de los noveles docentes, así como al desarrollo de la comunidad académica del Instituto.

- **Innovación**, en tanto tiende a la mejora de la práctica docente, desde un proceso colectivo, de responsabilidades compartidas, mediante la búsqueda de una cultura colaborativa de trabajo entre el Instituto y los centros de educación media.
- **Investigación**, como adquisición de nuevos conocimientos y apertura a los contextos, lo que podrá sustentar los trabajos que en este sentido se emprendan desde los Departamentos Académicos.
- **Extensión**, en tanto responsabilidad social de toda institución pública de nivel superior.

Se presume que la promoción de estas propuestas podrían impactar en la cultura institucional en tanto promueven los espacios de apertura, diálogo, participación y colaboración con las instituciones de nivel medio en las que se desempeñan los noveles docentes.

Por otra parte, esta propuesta se adscribe a una concepción de educación entendida como práctica social compleja, en tanto promueve la pertinencia social de la extensión académica en el marco del Instituto de Profesores “Artigas” y la consideración de esta institución integrada a un Sistema Nacional de Formación Docente y a un Sistema Nacional de Educación.

Pertinencia y justificación de la propuesta

Esta propuesta, vinculada al apoyo en la inserción profesional de los noveles docentes, transita por varios escenarios desde los cuales hemos construido representaciones, concepciones y en consecuencia ideas fuerza y lineamientos de acción. Estos escenarios podrían dividirse a los efectos de esta presentación, en los siguientes recorridos teórico - prácticos:

1. Consideraciones en torno al proceso de iniciación a la docencia profesional, los cuales se constituyen a partir de datos que provienen del entorno.
2. Consideraciones en torno al Instituto de Profesores “Artigas” como institución formadora, en un breve análisis de sus capacidades internas y posibilidades de proyección.
3. Una aproximación a la estructura académica de esta propuesta de extensión académica.

a- El período de iniciación a la docencia

El período de iniciación a la docencia se ha vinculado con frecuencia a una etapa de shock o de impacto, como consecuencia de las realidades educativas en las que comienza a desarrollarse la actividad profesional. Diversas expresiones o metáforas a las que refieren los noveles docentes, manifiestan dificultades, dudas y conflictos en el proceso de inmersión profesional.

Ha sido frecuente en estos últimos tiempos asistir a un tratamiento mediático de diversos conflictos ocurridos en centros de educación media y a la responsabilización de los mismos a los docentes y los directivos de estos centros, abriéndose una brecha entre la imagen ideal del docente y la realidad de su práctica dado el estado de sus alumnos y las consecuencias de la fragmentación social.

Así, en algunos periódicos capitalinos de tiraje nacional, se han puesto de manifiesto estas diversas expresiones o metáforas a las que refieren los noveles docentes y que reflejan el complejo proceso de iniciación a la docencia. Asistimos por ejemplo a titulares como los siguientes:

*Un profesor de literatura, recientemente recibido, renunció por no soportar las “humillaciones” de sus estudiantes.
(Diario El País – 14/09/08)*

Te enfrentas a situaciones que muchas veces los docentes no estamos preparados para manejarlas”

*Soy docente de alma, yo elegí esta profesión porque me gusta pelear desde el llano, pero dame herramientas porque si no, me estás mandando a la guerra con un tenedor.
(Suplemento ¿Qué Pasa – diario El País 10/08/07)*

Estas expresiones dan cuenta de las condiciones contextuales (internas y externas a los sistemas educativos) en las que se inicia la docencia, que convierten a esta etapa en un período de aprendizajes intensos y de gran relevancia para un número significativo de docentes de la enseñanza media.

Se visualizan hoy varios aspectos que nos permiten reconocer que el quehacer docente se encuentra atravesado como nunca antes, por múltiples variables y contextos de acción vinculados a las problemáticas sociales y culturales que determinan una compleja construcción de la identidad del rol y su desempeño.

Pocas veces en la historia, como en las últimas décadas, el trabajo de los docentes en las instituciones y las aulas, se ha enfrentado a tantos cambios sociales y culturales externos como internos a los sistemas educativos.

Poggi en un intento de sistematizar estos cambios, reconoce en el contexto externo a los sistemas y centros educativos

[...] los requerimientos desde la sociedad de una formación docente cada vez más extensa, el proceso acelerado en la producción de los saberes que son transmitidos a las nuevas generaciones, los cambios en la vida social, en las familias y en el ejercicio de la ciudadanía, la distribución

diferenciada de los recursos económicos, los altos índices de pobreza y de exclusión social en la región, la mundialización con sus diversas manifestaciones de pluralismo y diversidad cultural. (Poggi, 2006)

En el contexto interno y como consecuencia de la repercusión de los cambios antes señalados, la autora reconoce que los docentes se enfrentan a:

[...] grupos cada vez más numerosos de alumnos, la necesidad de atender alumnos cada vez más heterogéneos y diversificados, no sólo en sus intereses sino en el valor que le asignan a la educación, el trabajo en contextos desfavorecidos en situaciones de exclusión social y cultural, la confrontación con el empobrecimiento de los jóvenes, el estallido de los modelos de autoridad en el aula en relación a los saberes, atravesado por la sociedad del conocimiento que de alguna forma dualiza el acceso al mismo (Ob. cit.)

Los aspectos antes reseñados nos permiten afirmar que el trabajo de los profesores, que tradicionalmente se vinculó a la enseñanza, es hoy una actividad altamente compleja, que requiere de una formación continua, así como la consideración permanente de las responsabilidades éticas y morales del acto de enseñar, en la búsqueda de una *buena enseñanza*.

Si bien, en la formación inicial estos aspectos se incluyen desde las diferentes asignaturas que integran el currículo, este recorrido formativo se desarrolla siempre con la intervención de los docentes del instituto, el profesor de didáctica y el profesor adscriptor en un centro de enseñanza media. Aún en el último año de Didáctica – Práctica Docente, momento en el que el estudiante practicante se hace cargo de un grupo propio con todas las responsabilidades y desafíos que esto implica. Este recorrido que calificamos como aprendizaje guiado, se interrumpe abruptamente al momento del egreso, cuando el nuevo docente debe enfrentarse solo a las condiciones reales en las que se desenvuelve su trabajo. Por lo cual, el desafío continúa a nuestro juicio, en los primeros años de inmersión inicial como profesores.

Parafraseando a Elena Achilli entendemos que el trabajo que el profesor desarrolla cotidianamente y en concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, trabajo que si bien está definido en lo particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella ya que involucra una red compleja de actividades y relaciones que la traspasa. Estas actividades trascienden la práctica pedagógica, inciden sobre ella y determinan que el docente deba hacerse cargo de algo más que la práctica de la enseñanza en una determinada asignatura. El concepto de práctica docente implica hoy trascender los

componentes del triángulo didáctico, ya que cada uno de sus vértices es a su vez centro de múltiples interrelaciones.

En nuestro país se identifican al menos dos factores centrales que intervienen en los procesos que denominamos de iniciación a la docencia:

- que los noveles docentes sean los que generalmente comienzan su trabajo en instituciones de nivel medio que se encuentran enclavadas en contextos sociales desfavorecidos.
- la iniciación de docentes en los sistemas medios que no han recibido formación docente. Asuntos puestos de manifiesto en los resultados de los Censos Docentes aplicados en los años 1995 y 2007. El relevamiento del Censo 2007 arroja además, que 1 de cada 6 docentes que se desempeñan en estos Consejos, tienen menos de 6 años de antigüedad.

Tomando en cuenta entonces los datos anteriores, para un número significativo de profesores de la Enseñanza Media, la construcción de la identidad y la asunción del rol profesional, se forjarán en el inicio del ejercicio docente. Esta carencia de formación docente, entendemos puede contribuir aún más al impacto de la inmersión laboral en contextos cambiantes, de vulnerabilidad y fragmentación social, sin las construcciones, apropiaciones y elaboraciones previas que se promueven en la formación inicial del profesorado.

b- Consideraciones sobre IPA, su papel y responsabilidad formadora

Para el desarrollo de esta dimensión podrían responderse las siguientes preguntas: *¿Los noveles docentes necesitan apoyo? ¿Qué tipo de apoyos? ¿Podemos desde el Instituto ofrecer este apoyo?*

En un análisis de las capacidades internas del IPA reconocemos ya en sus pilares fundacionales, el mandato del que esta institución es portadora en materia de acciones que la vinculen a la comunidad educativa. Al respecto las actas fundacionales (*Grompone, ob. cit.*) señalan que el instituto tendrá a su cargo, entre otros aspectos:

- el mejoramiento del personal docente...por la realización de cursos y seminarios de perfeccionamiento técnico y de extensión cultural pedagógica;
- la realización de investigaciones relacionadas con la enseñanza media y su coordinación con las demás ramas de la enseñanza;
- la publicidad de estudios e investigaciones.

Estos mandatos fundacionales hacen especial referencia a la propuesta que nos ocupa, ya que indican la intención explícita de vincular y abrir la institución a los subsistemas destinatarios de la formación que se imparte.

Hoy el IPA esta inmerso en un Sistema Nacional Integrado de Formación Docente lo que conlleva además de cambios curriculares, a una nueva organización académica desde la que se vincula explícitamente la docencia con las actividades de investigación y extensión a través de la creación de Departamentos Académicos.

Esta nueva lógica institucional, deviene en un contexto facilitador de la implementación de interconexiones académicas que potencien a la institución internamente y al mismo tiempo promuevan la apertura a los subsistemas destinatarios de la formación de profesores.

Los Departamentos Académicos, aunque nacionales, promueven la integración, la construcción de la identidad académica de la comunidad de formación docente y el intercambio de experiencias, ya que nuclean a las Salas Docentes de las diferentes especialidades y asignaturas que integran el Instituto.

Remitiéndonos entonces a este contexto actual, reconocemos en el Instituto la presencia de los siguientes elementos:

- un contexto institucional que por sí mismo conlleva una innovación que acrecentará su dinámica interna: la concepción de la profesión docente sustentada en tres dimensiones, la enseñanza, la investigación y la extensión;
- una realidad empírica que permea a todo el sistema educativo nacional, en el que a partir de emprendimientos centrales se procuró la participación de todos los actores institucionales como agentes promotores de innovación, mejora y cambio en todos los niveles;
- un contexto de conectividad virtual mediado por el uso y aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información;
- el reconocimiento de la necesidad de apertura de canales de comunicación desde los cuales la institución ponga a disposición generosamente aquello que posee y en lo que tiene experiencia, asunto recogido en la fundamentación, objetivos y funciones de los Departamentos Académicos;
- la promoción del trabajo colaborativo y profesionalmente compartido a partir de las coordinaciones institucionales de las Salas Docentes y el trabajo en los Departamentos.

Las capacidades internas del Instituto y las nuevas oportunidades que devienen de la Departamentalización, nos motivan a presentar esta propuesta

referida al apoyo a los noveles profesores en su inmersión laboral, procurando un acompañamiento sostenido y planificado, que a través de actividades de extensión académica, permitan la apropiación, aprehensión y comprensión de los contextos y realidades que impregnan sus prácticas de enseñanza.

Comprenderá por tanto una serie de etapas para su desarrollo e implementación, las que consideramos en primer lugar, deberán dirigirse a la socialización de la propuesta y la imprescindible presentación y coordinación con los Consejos de la Enseñanza Media.

Estas iniciativas contemplan a los noveles docentes, comprendiendo en esta categoría a aquellos profesores que revistan una antigüedad no superior a los dos años de ejercicio.

Deberá partir de la detección de las necesidades formativas de la población objetivo y entendemos debería ofrecer un recorrido formativo que tuviera en cuenta las realidades de los docentes y los adolescentes en razón de su consideración como sujetos que aprenden a partir de su cultura y contexto de referencia.

En consecuencia, debería adquirir la dimensión de “*pedagogía situada*” (Gloria Ladson-Billings, en Dussel, 2000) que parta de los contextos locales considerando los tipos de interacciones que se producen y condicionan las relaciones docente-alumno-conocimiento, integrando en consecuencia aspectos parcialmente abordados en las instituciones de formación docente inicial, desde los planes de estudio anteriores a la puesta en práctica del nuevo diseño curricular 2008.

Consideramos que los aspectos formativos y de apoyo a los noveles docentes debieran incluir, por ejemplo y entre otros, el tratamiento de las siguientes temáticas:

- Las culturas juveniles
- Los Derechos Humanos en el aula y las instituciones educativas
- El clima institucional, las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos
- Las adicciones y su repercusión en las instituciones educativas
- El impacto del cambio social en el trabajo de los docentes
- La apertura cognitiva y afectiva hacia los otros: enseñar para la diversidad y la tolerancia
- La sexualidad en el período adolescente
- Dificultades de aprendizaje

Proponiendo en todos los casos, articular aportes teóricos con la reflexión sistemática acerca de las prácticas en las instituciones educativas (liceos y escuelas técnicas).

La concepción de la propuesta reviste un carácter multidisciplinario. La consideración de las temáticas a abordar vinculará activamente a las Salas Docentes de Sociología, Psicología, Pedagogía, Derecho y Didáctica, sin desconocer la asistencia de otros profesionales tales como asistentes sociales, profesores especialistas en dificultades de aprendizaje, la Comisión de Educación Sexual del CODICEN y la Junta Nacional de Drogas. Sin perjuicio de que una vez presentada la actividad en el Instituto y a los subsistemas destinatarios, se propongan otras integraciones y temáticas.

c- Las modalidades de formación incluirán:

Finalmente, a modo de síntesis, parece oportuno enumerar el conjunto de reflexiones y propuestas aludiendo al conjunto de modalidades formativas por medio de las cuales se aspira a concretar el proyecto. A saber: seminarios y talleres presenciales; inclusión de la modalidad a distancia a través de la elaboración de una plataforma virtual de acceso a materiales; foros de discusión entre los participantes y contacto con los docentes formadores.

Requerirá por tanto la colaboración permanente de los docentes de las Aulas de Informática del Instituto, a efectos de diseñar una plataforma que permita el acceso a las diferentes instancias formativas.

La gestión del conocimiento, en tanto instancia institucional que acompañe el proceso será esencial, tanto para su desarrollo como para instancias de seguimiento, evaluación de la experiencia y construcción de memoria institucional.

En cuanto a **los procesos de seguimiento y evaluación**, compartimos con Frigerio la *“evaluación como un mecanismo de aprendizaje, como un procedimiento para obtener información y construir un saber acerca de las instituciones educativas para su mejoramiento”* (Frigerio, 1993).

El hilo básico del proceso de evaluación de esta propuesta de innovación, deberá conducirnos al cambio y la mejora institucional, participativamente construidos, y lo visualizamos como un proceso que supondrá las siguientes fases:

- producción de información desde los actores involucrados;
- análisis y valoración de la misma;
- toma de decisiones en relación a lo evaluado;
- reconsideración y reformulaciones necesarias.

Así entonces deberá tenerse en cuenta la triangulación de los datos obtenidos desde los diferentes actores, acerca de si el diseño de las actividades de extensión arroja el cumplimiento o no de las expectativas previstas, si sus resultados son satisfactorios o si, por el contrario deben realizarse ajustes al respecto.

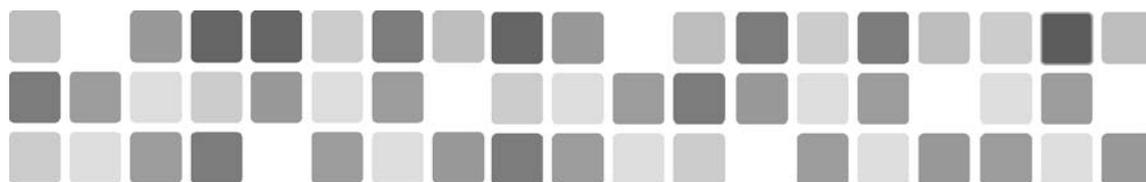
Resumiendo, esta propuesta busca convertir el proceso de iniciación al ejercicio profesional en una responsabilidad compartida entre el Instituto de Profesores “Artigas” como institución formadora y los Consejos de la Enseñanza Media, facilitando y promoviendo la construcción de un espacio de profesionalización y elaboración de conocimientos y actitudes que disminuyan el impacto de la inserción laboral.

A modo de cierre de lo expuesto nos parece oportuno hacer referencia a Gatti, E. quien se pregunta “*¿Cómo se aprende a ser docente?: “si a ser docente se aprende en determinadas condiciones de espacio, tiempo y relación con la realidad, entonces se aprende a ser docente durante todo el ejercicio profesional con otros, de-construyendo el rol para re-encontrarse y re-construir la relación con los alumnos y el conocimiento...”* (Gatti, 1999).

Estas propuestas se realizan entonces en ese sentido, el de re-encontrarnos y re-construir la relación profesor - alumno – conocimiento. Podemos tomar las decisiones... Podemos emprender las acciones... y coincidiendo con Fullan comprender que tal vez hoy: “*La formación docente tiene la doble virtud de ser el peor de los problemas y la mejor de las soluciones*” (Fullan, 2002).

Bibliografía

- Achilli, E. (1990), **Antropología e investigación educacional: aproximación a un enfoque constructivo indiciario**. CRICSO, Facultad de Humanidades y Artes Rosario, Argentina.
- Alliaud, A., Antelo, E. (2008), **Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar**. Primer Congreso Internacional sobre Profesorado principiante, Sevilla.
- ANEP-CODICEN, **Sistema Único Nacional de Formación Docente**, Noviembre 2007, Uruguay.
- Bolívar, A. (2007), "La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional". En: **Revista Estudios de Educación, Universidad de Navarra**.
- Davini, C. y otros, **De aprendices a Maestros: enseñar y aprender a enseñar**. Paper, Bs. Aires.
- De La Torre, S (2000), **Estrategias didáctica innovadoras**. Octaedro, Barcelona.
- Dussel, I. (2000), "La formación de docentes para la Educación Secundaria en América Latina: perspectivas comparadas". En línea: <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepint.pdf>.
- Fenstermacher, G., en Wittrock, M. (1989), **La investigación de la enseñanza**. Paidós, Tomo I, Barcelona.
- Frigerio, G. (1993), **Las instituciones educativas**. Cara y Ceca, Troquel, Bs. Aires.
- Fullan, M. (2002), **Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma Educativa**. Akal, Madrid.
- Gatti, E. (1999), "¿Cómo se aprende a ser docente?" En: **Educación y psicoanálisis, APU y en Revista Voces**. AELAC, Montevideo.
- Grompone, A. (1952), **La Formación de Profesores para la Enseñanza Secundaria**. Anales IPA, Montevideo.
- Poggi, M. (2006), **El oficio de docente**. Ed. Siglo XXI, Argentina.
- Tenti Fanfani, E. (2005), **La condición docente: datos para el análisis comparado, Argentina, Brasil, Perú, Uruguay**. Siglo XXI, Bs. Aires.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2006), **El oficio Docente. Vocación, trabajo y profesión**. Siglo XXI Editores, Argentina.



Desafíos de la formación docente permanente en Uruguay: Formación permanente vs capacitación continua.

Prof. Elsa Gatti²⁷
Prof. Margarita Luaces²⁸

1- La Formación Docente en el Uruguay: procesos y políticas.

“La formación de enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica” (Férry:1987)

Uruguay tuvo desde finales del siglo XIX y hasta comienzos de la década de los 70 del siglo XX, una Formación Docente acompañada con las orientaciones más actualizadas en el llamado “mundo civilizado” (Sarmiento, Varela) o “primer mundo”; y que se destacaba en el resto de América Latina.

La universalización de la exigencia del título de Maestro para ejercer la profesión fue otro logro temprano, que condujo, a su vez, a sentir la necesidad de formar a través de post-títulos a los cuadros superiores de la Administración: Directores e Inspectores, así como a especializar a los Maestros que trabajarían en “Escuelas especiales”, para niños con discapacidades, o insertas en contextos específicos como el medio rural. O bien para trabajar con niveles etarios no comprendidos en el tramo clásicamente reconocido como “escolar”: lo que hoy llamamos “primera infancia” o los adultos que no completaron a tiempo su escolarización.

El Magisterio uruguayo, y luego se sumó el Profesorado que tuvo acceso a varios de estos cursos dictados en el Instituto Magisterial Superior (I.M.S.) sintió -y sigue sintiendo- orgullo por esa formación recibida; y a la vez frustración porque desde el punto de vista legal nunca se reconoció el nivel de posgrado a dichos cursos. Lo mismo sucedió en el Instituto de Profesores “Artigas” (I.P.A.) con las Agregaturas y con el “posgrado en Didáctica y Ciencias de la Educación” que luego terminó en un título de Profesor (de grado).

27 Sub-directora de F.D. Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, ANEP / Coordinadora Académica de la Maestría de Psicología y Educación. UdelaR. E-mail: elsa.gatti@gmail.com

28 Directora del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) ANEP. E-mail: margarita.luaces@gmail.com

La dictadura cívico-militar (1973-85) hizo estragos en el ámbito educativo. En lo que refiere a Formación Docente, clausuró importantes instituciones formadoras, acortó las carreras de grado, censuró el currículo e implantó un estilo de trabajo regido por la lógica militar.

Los primeros gobiernos electos post-dictadura, políticamente restauradores de las normas democráticas de funcionamiento en las instituciones, fueron sin embargo continuadores de la línea económica neoliberal, impuesta desde los organismos internacionales de crédito, los mismos que hoy cuestionan las leyes del mercado para salvar a la banca en crisis. A través de la bacanal de los préstamos (y por tanto del crecimiento exponencial de la deuda externa) se “aggiornó” la educación y en especial la Formación Docente, para acompañarla al ritmo impuesto por la globalización. Pero esta línea de política educativa, centrada en la “capacitación continua” realizada por “expertos” contratados desde organismos paralelos al sistema educativo oficial, contribuyó a la desprofesionalización docente y a la marginación de los actores centrales de la toma de decisiones.

En el año 2005, en medio de una de las peores crisis de los últimos tiempos, la ciudadanía apostó al cambio. Ese cambio tiene múltiples facetas. En Educación quizás el proceso más revulsivo estuvo dado en la convocatoria conjunta, por parte de la ANEP, el MEC y la UdelaR, al Debate Educativo (2006), aunque luego abortaran muchas de las esperanzas allí depositadas.

Pero ese proceso no fue en vano. Si enfocamos la mirada hacia las políticas impulsadas por las autoridades de la enseñanza, advertimos que, tanto desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como desde la Universidad de la República (UdelaR) hay una apuesta fuerte a superar las rémoras del pasado y cambiar las estructuras que traban el impulso renovador en Educación. Lo más positivo de esta etapa -a mi modo de ver- es que las dos instituciones públicas autónomas, que tienen tradiciones disímiles y celos históricos que les han impedido aunar esfuerzos en proyectos co-administrados tendientes a mejorar la calidad de la formación impartida, han iniciado un camino de diálogo y complementación del que saldrán beneficiados en primer lugar los estudiantes y docentes de todos los niveles, pero también y principalmente la sociedad en su conjunto, al integrarse la investigación y la extensión como faros que iluminan y orientan la inserción de las instituciones educativas en el proyecto de país productivo con justicia social al que se apostó en las últimas elecciones.

Por ser nuestro campo específico de actuación, nos vamos a centrar en los cambios de orientación que se están operando en la Formación Docente de posgrado. Podríamos sintetizarlos diciendo que estamos impulsando una oferta sostenida de posgrados públicos y gratuitos, lo que significa revertir la tendencia a dejar este campo en manos del mercado.

En lo que respecta a la Educación Permanente (Actualización y Perfeccionamiento) se la ha redefinido, razón por la cual nosotros hablamos de “Formación Permanente... pero no continua”. Esta afirmación nos obliga a precisar el alcance y el encuadre ideológico de los términos que estamos utilizando.

2- La Formación Permanente de los Docentes

Cuando hablamos de “formación permanente” y lo distinguimos de “capacitación continua”, estamos diciendo básicamente tres cosas:

1.- que “formación” y “capacitación” no son términos asimilables, ni en su acepción etimológica, ni en la significación que cada uno de ellos ha ido adquiriendo al insertarse en paradigmas que sostienen a las políticas y atraviesan los proyectos educativos concretos que han disputado la hegemonía en los últimos años en nuestro país, en la región y en el mundo.

Formación deriva de *forma*; y alude básicamente al proceso por el cual un sujeto se desarrolla y “**se forma**” o se da una forma peculiar de ser y actuar en el mundo, en la vida... y, en consecuencia, también en el aula. Parafraseando a Paulo Freire diríamos que: nadie forma a nadie, pero tampoco nadie se forma solo; nos formamos interactuando y a través de múltiples mediaciones. En esta línea de pensamiento, la formación del docente, como persona y como profesional, es básicamente un proceso de crecimiento en profundidad, que parte de re-conocerse, y que una vez iniciado no tiene un punto de llegada; por eso decimos que es **permanente**.

En cambio, la **capacitación** es un conjunto de acciones -necesarias pero no suficientes en la formación del docente- por las cuales éste adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula, según parámetros de eficacia y eficiencia. G. Férry (1995), diría que es lo que le permite al docente superar una **práctica empírica** incorporando una **idoneidad técnica**.

Sostiene J. Beillerot (1995) que la **formación** es mucho más que eso: es sí un aprendizaje de *savoir faire* y una adquisición de técnicas; pero también una adquisición de juicio y de marcos de pensamiento.

Lo que está en juego no es entonces un mero cambio de nombres, sino un cambio conceptual sustantivo que implica pensar desde otra lógica: pasar de lo que Gilles Férry (1987) llama una concepción de la formación basada en las *adquisiciones* (de conocimientos, saberes y técnicas) a un modelo centrado en el *proceso* (de auto-formación) y en el *análisis* (de lo imprevisible y no dominable) de las situaciones en las que el docente se ve inmerso.

2.- que el docente alterna momentos de acción y momentos de reflexión sobre la práctica, que le permiten, a través de múltiples mediaciones,

aprender a *tomar decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto* (Sanjurjo: 2004).

Dice Férry que es ilusorio pensar que uno se está formando mientras trabaja en la clase. La formación supone la posibilidad de tomar distancia de la acción, para pensarla, analizarla, criticarla y re-crearla. Esa distancia puede llegar a necesitar un apartamiento hasta físico del lugar de la práctica y la generación de un encuadre diferente que permita mirar en perspectiva, abarcando todas las variables que inciden en el trabajo docente, e integrando otras voces y miradas, de colegas que trabajan en disciplinas o en contextos diferentes y que con sus interrogantes nos ayudan a repensar las prácticas que hemos “naturalizado” y ya no podemos cuestionar. Por eso decimos que la formación no es continua, hay momentos de formación y momentos de acción. Pero la generalización de ciertos discursos, tomados de las corrientes de la investigación cualitativa (investigación-acción, investigación participante) a los que se vacía de su fundamento teórico-metodológico, ha llevado a muchos docentes a creer erróneamente que mientras trabajan están siempre investigando y formándose. Esto es banalizar la investigación y la formación.

Como señala Barco: “Las reflexiones sobre la propia práctica son co- construcciones no sumativas sino integradoras, con sus síntesis parciales, con recurrencia a situaciones tratadas anteriormente sobre las que hay que volver profundizándolas, que comportan la construcción de una mirada diferente sobre lo habitual, una mirada desnaturalizadora que no se ejerce ante una orden ni se sustenta porque conceptualmente se la pueda definir, sino que se genera en un ejercicio permanente de análisis diversos. Es una tarea erizada de dificultades. Además, como las “matrioshkas”, es una tarea dentro de otra y otra. En primer lugar porque es una práctica después y a propósito de otro tipo de práctica” (Barco, 2006, p.8).

Férry (1995) hablaba de un **nivel praxiológico** al que se debería acceder en los procesos de formación docente. Este nivel implica un trabajo del docente sobre sí mismo, la búsqueda de los pilares, a menudo no evidentes, que sustentan su proyecto didáctico. Pero este trabajo no es ni puede ser continuo, ya que -como dijimos antes- el docente alterna momentos de acción y momentos de reflexión (individual o grupal) en los que, tomando distancia de la actividad, puede mirar y mirarse, bucear y encontrarse, entenderse y aceptarse, como ser condicionado pero no determinado; como ser libre y responsable.

Sí puede y debe ser permanente, entendiendo la permanencia como la entiende Barco, como un proceso recurrente, que una vez iniciado se ex-

tiende a lo largo de toda la vida profesional, y que permite al docente integrar nuevas miradas “*en un ejercicio permanente de análisis diversos*”.

3.- que no es casual que en la década de los ‘90 se hablara tanto de “capacitación continua”. G. Deleuze (1991) observa que en las “sociedades de control”, que sucedieron a las “sociedades de encierro” o “disciplinarias” que describió Foucault, la fábrica como modelo de producción y paradigma de organización fue sustituida por la “empresa”, cuyo discurso y cuyo ethos nos atraviesa como un gas y nos conforma, sin que a menudo seamos conscientes de ello.

Y bien: en la lógica de la empresa, el “control” de las personas es menos visible pero más continuo; por eso, la escuela, el hospital, la cárcel, van siendo sustituidas por “formas ultra-rápidas de control al aire libre” (Virilio). La **capacitación** es también un instrumento de control social; por eso es “*a corto plazo y de rotación rápida*”. Y es, o debe ser **continua**, ya que “*en las sociedades de control nunca nada se termina*” (Deleuze: 1991). El individuo está sometido constantemente a una exigencia de actividad y rendimiento que se traduce en que hay que estar reciclándose continuamente. Esta sed de capacitación tiene como característica el ser un proceso inducido desde afuera; de ahí que los “capacitadores” son en su mayoría “expertos” (no necesariamente docentes) que enseñan “cómo hacer” bien las cosas. La *pedagogía del cómo* sustituye a la *pedagogía del qué y el para qué*.

En cambio, el proceso de formación implica un trabajo sobre sí mismo que dura toda la vida, pero no es continuo; la “formación continua” es un mito. Por eso decimos que la formación docente, si se encara realmente como formación, y no meramente como capacitación, **debe ser permanente, pero no puede ser continua**.

3- ¿Cambios de nombre o cambios de política?

Como se ha señalado en la documentación que sostiene este Seminario, “*un sistema educativo que pretenda innovar y no tome en cuenta la estructura de su Formación docente, así como la perspectiva y el aporte de los propios docentes, tiene comprometida su viabilidad*”. De allí la importancia que adquieren las políticas y estrategias docentes, que además de desarrollar capacidades para el trabajo en el aula, fomentan y fortalecen la participación de los profesores tanto en la gestión de sus instituciones como en la colaboración para formular políticas educativas. Creemos también que, interrogarse sobre lo que sucede, generar incertidumbre sobre la forma de organizar, imaginar alternativas a lo que se hace, poner en marcha nuevas experiencias, reflexionar rigurosamente sobre ellas, escribir lo que ha sucedido y contar a la comunidad toda lo que se ha conseguido o no, es el principio de una cadena de reflexión, que contribuirá a una transformación positiva.

Un primer cambio, en principio formal, que se produjo en esta administración fue el cambio de nombre de lo que en su origen se llamó Centro de Capacitación (CECAP) creado en el marco de las reformas de los 90, por el de Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES). Este cambio de nombre tiene un fuerte valor simbólico, ya que le asigna al Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores, la responsabilidad de convertirlo en un auténtico Instituto de Formación Permanente, que abarque, no solo la Capacitación, sino también y sobre todo la Actualización, el Perfeccionamiento y los Posgrados.

Muchos creyeron que esta medida era un simple gesto que no iba a cambiar nada, que íbamos a seguir haciendo más de lo mismo. Estamos demostrando que no. Hoy podemos decir que nuestros docentes pueden seguir perfeccionándose y formándose a nivel de posgrado en la órbita pública. Y que ello contribuirá a generar una masa crítica preparada para producir conocimiento original en el amplio campo de la educación, contribuyendo de ese modo a generar las transformaciones que la educación nacional requiere, sin necesidad de recurrir a recomendaciones externas.

Más allá de sus diferencias, sean éstas por extensión, obligatoriedad, sistematicidad, grado de descentralización, modalidad de la oferta o carácter de la evaluación, los cursos ofrecidos por el IPES se orientan a la formación académica de los docentes de la ANEP, entendiendo que la educación permanente es un derecho y a la vez un requisito para la construcción de una auténtica profesionalidad docente.

Sin embargo, entendemos oportuno interpelar lo propuesto en la práctica, analizando la práctica real en torno a tres ejes: el correspondiente al **contexto institucional** de la FFDD en el marco de las oportunidades de formación, el de los **contenidos y modalidades** seleccionados para esta formación y la toma de decisiones vinculada a ella; y finalmente la perspectiva de los **destinatarios** participantes y los **responsables** de la formación ofrecida.

A) El contexto de las oportunidades

Con el propósito de aumentar las oportunidades de formación a un mayor número de profesores, transitamos en nuestra institución, desde una propuesta fuertemente centralizada a una propuesta progresivamente descentralizada. Esto es imprescindible si queremos proporcionar oportunidades de formación profesional permanente a todos los docentes en servicio.

Por casi dos décadas, se careció en el país y particularmente a nivel público en la ANEP, de una oferta de formación académica abierta, permanente y sistemática. Como consecuencia, en el presente, la demanda excede las posibilidades reales de cobertura en condiciones centralizadas.

Los datos censales del año 2007, muestran un fuerte interés por parte de los docentes, en recibir formación en servicio. De hecho, las encuestas realizadas, independientemente del nivel educativo donde el docente ejerce su función, indican que 3 de cada 10 docentes estarían dispuestos a realizar una especialización en las condiciones hipotéticas que fueran planteadas, sin condición alguna.

El contexto institucional nos ofrece de este modo, razones más que suficientes para proponer el tránsito de la centralización a la descentralización en el ámbito de formación de docentes. El desafío consiste en plantearse ¿Cómo se debe responder a todo este conjunto de justificadas expectativas?

Hasta el presente, se han hecho numerosos esfuerzos en la implementación de acciones descentralizadas, que de hecho se desarrollan en los Centros de Formación Docente de todo el país.

Pero nuestro desafío es ir a más, pues aspiramos a implementar actividades formativas de calidad, diseñadas en modalidad no presencial o semi-presencial, que faciliten y aseguren el acceso a la formación permanente de los docentes en todo el territorio nacional.

Con la implementación de una nueva modalidad formativa se procuraría aumentar el número de docentes incluidos en cursos de perfeccionamiento, ofreciendo una formación académica, no afectada por la limitación de cupos, ni por la concentración de cursos en la capital del país, pensada en un contacto sostenido y progresivo con las realidades sociales de destino, fortaleciendo de este modo las instituciones a nivel nacional, en un marco de equidad y democratización en materia de políticas profesionalizantes.

B) Los contenidos y modalidades de la formación

En materia de contenidos, cuando se consideran los sistemas de destino, el grado, el perfeccionamiento y el posgrado en sentido estricto, entrecruzan sus fronteras y forman parte de una misma unidad formativa. Dicho de otro modo, se influyen y determinan mutuamente sus contenidos y estrategias a nivel de por lo menos cuatro ejes que - con diferente profundidad- atraviesan todos los niveles de formación.

Son ellos los conocimientos fundamentales - a nivel de las fronteras actuales de las disciplinas involucradas en el área temática correspondiente ; el conocimiento de la realidad social sobre la que se debe actuar y de la problemática dentro de cuyo marco se ejerce la tarea profesional o académica; el conocimiento de los nuevos accesos a la información y el desarrollo de su potencial de aprendizaje permanente y la formación ética como base para el bienestar colectivo y la transformación social. Pero ello, si bien es condición necesaria, no resulta suficiente, pues además importa:

- a) la elección de la modalidad y estrategia formativa, profundamente entroncada con los criterios y las bases del modelo de formación seleccionado
- b) la necesidad de partir de la constatación de las condiciones de cambio continuo en las que se encuentra la institución educativa, lo que obliga al profesorado a asimilar e interiorizar la situación de incertidumbre y complejidad que caracteriza a su profesión, renunciando a cualquier dogmatismo o síntesis preestablecida
- c) la consideración de que ninguna propuesta educativa puede implementarse al margen de sus protagonistas. De allí la necesidad de involucrar a todos los agentes mediadores desde momentos muy tempranos de su acción profesional en la programación del cambio, a fin de no relegarlo al papel de mero ejecutor acrítico de decisiones ajenas
- d) la oferta que se proponga, para ser eficaz y efectiva, deberá tener en cuenta algunos requisitos, en términos de cuidar la pertinencia y la calidad de lo ofrecido y al mismo tiempo, establecer formas organizativas en tiempo, espacio, disponibilidad de asistencia para que el docente pueda realizar estas actividades, sin afectar negativamente su tarea institucional y no reiterar aquello tan manido de que para hacer carrera docente hay que irse de la docencia (Tedesco, 1996).

C) Los destinatarios y responsables de nuestra formación

Nuestros destinatarios son potencialmente todos los docentes en ejercicio.

Hablar de docentes, implica referirse a un colectivo heterogéneo por formación, especialización y función. Pero, más allá de la heterogeneidad, ser docente supone el ejercicio de una actividad laboral, pública y compartida con otros agentes sociales, de lo que resulta la necesidad de lograr un equilibrio entre las tareas profesionales específicas, los contextos de ejercicio profesional y el compromiso ético de su función social.

Por otra parte si consideramos la concepción de profesional docente inserto en una cultura profesional, asumida en forma colectiva y democrática, ello abre nuevos desafíos a los procesos de formación permanente. La legítima multiplicidad de aspiraciones nos obliga, como institución formadora, a pensar en una perspectiva de formación de profesionales capaz de superar la retórica de los discursos, apuntando a generar un cuerpo profesional competente, capaz de controlar y producir su propio proceso de profesionalización.

Los discursos se estructuran sobre la base de supuestos, cuyo dominio es exigencia previa para comprender de modo significativo cualquier intervención.

Se configuran a la vez como posibilidad y limitación, como inclusión y como exclusión. En su seno se modifica el sentido de los términos y los significados, y al organizarse y combinarse de un modo peculiar se limitan las posibilidades de pensamiento y se descartan alternativas. Por eso entendemos necesario abrir una instancia de diálogo auténtico entre sujetos, removiendo puntos de vista enquistados, producto de la experiencia individual; comunicarlos y contrastarlos con la experiencia de otros y con otras teorías explicativas.

En este contexto, también se deberán aceptar las limitaciones de las propias explicaciones, superar dogmatismos y esquematismos y reflexionar cuidadosamente sobre las consecuencias generadas por cada acción a nivel personal, intelectual y sociopolítico.

Es necesario saber que existen distancias entre lo que verdaderamente hacemos, que traduce en los hechos aquello que tiene sentido para nosotros y lo que suponemos y declaramos que hacemos, enmarcado en postulados que concebimos genuinos.

Esta tarea no es solo un ejercicio para quien se inicia en la formación; es tarea de todos, puesto que de lo contrario asumiríamos la formación como un simple período de preparación “para” un desarrollo profesional ulterior. La formación en profundidad se consigue “en” o “desde” la realidad que se asume y enfrenta cada día.

El problema abarca tanto a nuestros alumnos – docentes en ejercicio - como a los docentes formadores en su propuesta y en el ejercicio de su práctica docente, a los referentes académicos y a los referentes institucionales. Volvemos entonces al punto inicial, pues es necesario diferenciar poblaciones dentro de nuestros destinatarios que distinguiremos como se ha hecho clásicamente, simplemente como profesorado novel y profesorado experimentado.

4- Las tensiones y sus desafíos

Cuando hacemos referencia al profesorado “novel” nos vinculamos a aquella etapa de socialización profesional en la que el nuevo profesor se integra como miembro activo y participante en el colectivo profesional. En ella, la concepción sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se le ha inculcado chocan con la realidad práctica y compleja del centro, en la que debe estar tomando en forma constante decisiones sin tener unos parámetros de actuación a los cuales acogerse, ni una formación acompañante que le facilite la reflexión sobre su actuación. Por ello, es común observar que este

profesor tienda a solucionar las situaciones que se le presentan a través de “un aprendizaje vicario” o “un aprendizaje de la observación” basado en la imitación de los profesionales más cercanos a él.

Es altamente probable que el profesorado principiante pase del conocimiento proposicional (normalmente teórico, o intuitivo y experiencial de su vida como alumno) al conocimiento estratégico espontáneo que se irá sedimentando como conocimiento situado (con el riesgo de ser automatizado, rutinizado, sin una reflexión previa sobre las diferentes aplicaciones). La solución personal e idiosincrásica a los problemas prácticos del aula, empezará a generar procesos de actuación que implicarán asumir, consolidar y desarrollar conceptos de una determinada cultura profesional. Como esta socialización puede producirse en forma individual o colectiva, en particular en el primer caso, si se “sobrevive” a esta etapa se corre el riesgo de perpetuar una práctica que se convierte en un recurso adaptativo (socialización adaptativa por contaminación profesional), de supervivencia profesional al medio, apareciendo situaciones de adaptación alienante (ajuste estratégico interiorizado sin conflicto) que corre el riesgo de producir “la inducción a la obsolescencia” (Mc. Donald, en Elliot, 1991).

La realidad nos muestra que este grupo de profesores nuevos en el sistema suelen encontrarse en los contextos educativos más críticos y son, por razones de oportunidad o posibilidad, los más alejados de las propuestas de formación permanente, cualquiera sea el mecanismo de selección para realizar actualización o perfeccionamiento. Tenemos pues aquí, **un primer núcleo de desafíos formativos a atender.**

Por otro lado, se encuentra el profesorado experimentado que constituye mayoritariamente la población con posibilidades reales de acceso a procesos de formación permanente, y a ellos sí corresponde plenamente la caracterización de colectivo heterogéneo por formación, especialización y función. Todos, invariablemente son profesionales que han sido socializados en diferentes marcos institucionales y todos y cada uno de ellos, concurre con el bagaje de su experiencia. En ellos, el componente nomotético o institucional se entreteje fuertemente con la dimensión ideográfica o personal (Hoyle, 1986, en Santos Guerra). No debe por tanto correrse el riesgo de perpetuar una práctica concebida como un simple recurso adaptativo que sin cuestionamientos, puede caer en un utilitarismo ramplón.

Al agruparse para compartir un espacio de formación, aquello que pensamos como características comunes a las instituciones educativas, son vividas y encarnadas por un conjunto de personas irrepetibles y por ello, existen instituciones con fisonomías tan diferentes, pues en cada una se entiende y se practica de una forma la heteronomía/autonomía, la jerarquización epistemológica y la tensión ideológica.

Tenemos un **segundo núcleo de desafíos formativos** a considerar, pues agrupar focalizando, induce, más allá de todos los beneficios que podrían analizarse, el riesgo de la reafirmación o reiteración de prácticas consolidadas. Y, por el contrario, dispersar para enriquecer, corre el riesgo de creación de un “clima escéptico” respecto a las posibilidades reales de cambio. De todas maneras, para nuestros destinatarios, noveles o experimentados, es necesario que las prácticas de formación acrisolen ciertas características cualitativas:

1. que sean prácticas reflexivas, que permitan el juego entre la teoría y la práctica, no solo al interior de los dispositivos, sino en relación a la sociedad, al mundo, a los valores, a las ideologías, a las políticas
2. que planteen la toma de conciencia de la relación del formador con los modelos. Lo que un individuo puede aprender y cómo lo aprende depende de los modelos con los que cuenta. Por ello debe trabajarse sobre cómo ellos se aprendieron, o sea sobre las representaciones, los modos de adquisición en sus aspectos cognitivos, lógicos, emocionales e ideológicos
3. que se abran a otros sistemas culturales, en los que los seres humanos procesan sus prácticas sociales, en tanto la formación no es totalmente autónoma
4. que los dispositivos de formación (en tanto conjunto de personas, espacio, tiempo, recursos, conocimientos etc.) sean flexibles, coherentes con la concepción pedagógica de la formación que se transmite y creadores de nuevos modelos de formación de formadores

Todo ello nos lleva a nuestro **tercer núcleo de desafíos**: el de las propuestas concretas, al ejercicio profesional de los formadores y a la incidencia de los referentes institucionales y académicos - figuras que hemos incorporado en nuestras propuestas - últimos responsables del conocimiento de la diversidad contextual y de los lineamientos político- educativos que enmarcan cada acción, ya que sus propuestas deben fluctuar entre el margen de la utopía y la posibilidad real, superando la cadena reproductivista de representaciones y prácticas de la formación que se consolidan en los modelos sociales fuertemente incorporados.

Es por esto que creemos que es en los formadores, en quienes deberían concentrarse mucho los esfuerzos de transformación reflexiva, pues, por su propia condición de tales, ameritan la necesidad de re-conocerse como mediadores de un proceso extremadamente importante y lo suficientemente serio, como para re-pensar en profundidad lo que a diario construyen y posibilitan construir.

5- Mirando en perspectiva...construyendo el cambio

Atendiendo lo anterior – y sabiendo que podrían ser muchos más los aspectos a considerar en un proceso de transformación formativa – nos atrevemos a recordar algunos que subyacen en cualquier proceso y que suelen perderse en la frondosidad de dimensiones más amplias o en la atención de problemas más concretos.

En primer lugar, la preocupación por los actores en los procesos de formación extendiéndola en un continuo que va desde la persona al profesional, abarcando en ello a los alumnos-docentes, a los formadores y a los responsables políticos en las tomas de decisiones.

En segundo lugar, consideramos imprescindible desarrollar un pensamiento institucional real sobre la formación docente. Un pensamiento que supere ámbitos restrictivos y se encuentre abierto y confrontado con las realidades que se asumen y aquellas que se deberán asumir. En ello, la concepción del espacio académico de investigación al interior de las instituciones formadoras, y el trabajo en redes deberán jugar un papel central.

La formación debe animarse a ser deliberadamente dilemática ya que los dilemas tienen la virtud de detectar los puntos conflictivos e inseguros de la estructura de cualquier esquema o análisis posible. E igualmente debería exigir y exigirse el poder concretar con fluidez las relaciones interinstitucionales que reclama e instituye a todo nivel educativo terciario.

En tercer lugar, y aunque parezca simple, creemos que debe fortalecerse todo aquello que merezca ser fortalecido. Y ello exige examinar desde el saber que encierra el cuerpo de conocimientos que se comparte, que necesariamente deberá superar la inveterada manía de yuxtaposición aditiva sin vertebración, hasta el saber que encierra la experiencia.

Supone exponer con claridad y discutir con amplitud y sin cegueras ni intereses personales, sobre todo aquello que resulta o ha resultado valioso para nuestros destinatarios últimos. El desempeño ético, responsable, reflexivo, autónomo, crítico y comprometido en la educación, son a modo de ejemplo, principios que superan por lejos la vida de cualquier plan.

En cuarto lugar, debería exigirse realizar un análisis profundo que dirimiera, al interior del nivel formativo, entre lo que es propiamente estructural y lo coyuntural.

En un proceso de transformación, no se trata de elegir entre uno u otro aspecto. Se trata de conocer en profundidad, en contextos diacrónicos y sincrónicos, de qué manera unos u otros sobredeterminan, inhiben o activan lo proyectado.

Por último, consideramos criterioso no olvidar en materia de toma de decisiones respecto a lineamientos de política educativa, que el cambio es un proceso en el que hay que saber diferenciar momentos de proyección y momentos de ejecución.

En tanto el primero implica aprehender el futuro, el otro se ubica en un presente y debe asumir el pasado de lo planeado. En tanto el primero clásicamente ha involucrado un sector reducido de actores, el segundo incorpora masivamente a sus integrantes; en tanto el primero opera sobre el horizonte de las utopías, el segundo lo hace en el terreno de lo real, sometido a presiones difícilmente previsibles.

De este modo, **cambiar supone instalarse en un campo tensional** que habitualmente entra en conflicto con el sistema circundante, hábitos, prejuicios y comportamientos cristalizados.

Por ello hablamos de cambio o transformación como proceso. Un proceso que implica cambios personales, auto conocimiento, comprensión y muchas veces la pérdida de cierto grado de confortabilidad intelectual.

En él, se debe realizar el mejor esfuerzo por transformar lo que es necesario transformar y no confundirlo con lo que resulte viable, pues esto solo tiene que ver con lo posible en un marco temporal y puede ayudar a perdernos en la superficialidad, dejando en el olvido que la viabilidad se construye.

Deberemos también aprender a aceptar que los cambios proyectados, se procesan, se interpretan, se neutralizan, se tiñen, se matizan, se abaten o se superan en el seno de las tradiciones que pueblan nuestras instituciones y nuestras concepciones.

Fullan (1991) expresó que para cambiar, se requiere una visión sobre la totalidad del cambio, pues ello siempre va a poner de manifiesto la imposibilidad de alcanzar una de las principales razones de ser del estudio del cambio en educación, que es la imposibilidad de solucionar el problema del cambio; pero en contrapartida, va a ser posible vivir con él, más proactiva y productivamente.

Las listas de pautas a considerar para lograr cambios, en lugar de concebirse como forma de capturar el conocimiento de modo fragmentario, deberían ser reemplazadas por descripciones que permiten retratar la densidad y complejidad de los escenarios en los que ese cambio podría tener lugar.

Y ello, ¿por qué? Simplemente porque en el escenario del presente domina lo que Roland Paulston (1995) bautizó como “la heterogeneidad emergente” y “en” ella y “con” ella deberemos actuar.

Este particular contexto exige la participación responsable y ética de verdaderas comunidades, superando incluso la idea de sujetos que se conocen, que poseen intereses comunes, que analizan juntos los problemas y ponen en común sus recursos para resolverlos.

Será necesario constituirse como verdaderas comunidades organizadas, solidarias, participantes, dispuestas a construir positivamente sobre sus fortalezas y dispuestas a aprender al mismo tiempo. Y eso, para expresarlo en forma muy concreta, es afirmar que desde nuestra profesionalidad y desde nuestras utopías, que portan en sí mismas el germen de la esperanza sobre lo posible, se plantea un desafío abierto para todos y cada uno de nosotros.

6- La profesionalización como des-sujetación y construcción de la identidad

En el corto período de nuestra gestión hemos encontrado una respuesta representativa de este conjunto de tensiones en la Comisión Asesora del Área de Perfeccionamiento. Esta Comisión se encuentra integrada por la Subdirectora del Área de Perfeccionamiento, representantes institucionales de todos los subsistemas, representantes de las ATD de los subsistemas y formación docente, asesores directos del área, la Coordinación de cursos y la Dirección del IPES. En su seno se analizan todas y cada una de las propuestas formativas: las que provienen del órgano rector de la ANEP o de los Consejos desconcentrados y la Dirección de formación y perfeccionamiento docente, así como las que surgen desde otros actores. Se estudia tanto la pertinencia de la propuesta en relación a los lineamientos de política educativa, como su viabilidad. Su ejecución o concreción, así como su organización y coordinación, corresponden desde luego, a una etapa posterior.

En este contexto, ¿qué hemos aprendido? Entre otras cosas, que las demandas que formulan los distintos actores surgen, no solo de una valoración estrictamente académica, sino también dentro de un campo de fuerzas polarizadas por intereses encontrados, ligados a las posibilidades de acción. Por ello, cuando hablamos de participación consideramos prudente poner entre paréntesis la enunciación de unanimidades y consensos, pues muchas veces no pasan más allá de ser pronunciamientos que se vehiculizan casi mecánicamente por el lenguaje y al final no se sabe -como diría Lacan- si el que habla, sabe lo que dice o es hablado por el lenguaje. Por ello, si se ha de participar habrá que, no solo disponer de recursos, sino conquistar los espacios para ello, sin perder jamás la perspectiva de que la única posibilidad de asegurar educación para todos y aprendizaje permanente y de calidad, es -como dice Rosa Ma. Torres- apropiándonos y resignificando desde el Sur el slogan de la UNESCO, puesto en tela de juicio por los países centrales: *“El derecho de todos a aprender a lo largo de toda la vida”*.

Estamos planteando la tarea de formación como un proceso de de-construcción, que propicia el tránsito del sujeto-sujetado por los discursos

instituidos, al sujeto crítico que construye su propio discurso. (Gatti-Kachinovsky: 2005). Al viabilizar esa des-sujetación, la **formación permanente... pero no continua**, favorece la construcción de una autonomía y una identidad profesional lúcidamente asumidas, con fundamentos teóricos, técnicos y axiológicos.

Una identidad que le permite al docente -según palabras de María Saleme- dejar de ser un mero peón de la cultura que otros producen: "...Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente." (Saleme; en Edelstein: 2004: 53).

Si tenemos en cuenta que nuestro sistema educativo es nieto de la Modernidad e hijo del Positivismo, tenemos derecho a sospechar que nosotros podemos estar transvasados por la racionalidad instrumental que criticamos cuando se presenta -como sucedió en los 90- en su versión más directa y descarnada. De ahí que sigamos reproduciendo en las prácticas educativas y en las demandas concretas de formación -sin ser plenamente conscientes de ello- la misma lógica que rechazamos a nivel discursivo. La pregunta es entonces, si nos atreveremos -como dice Saleme- a "*modificar la marcha a contrapelo de la historia y de la racionalidad en la cual está empeñado en mantenerse el sistema de enseñanza?*" (Saleme, p.53).

Llevado al tema concreto que hoy nos ocupa, el de la formación permanente de los docentes, este interrogante se desdobra en otros:

- ¿Seremos capaces de proyectar una formación docente permanente que escape a la lógica del modelo de las *adquisiciones* en el que nosotros nos formamos?
- ¿No se habrá naturalizado o incluso idealizado en el imaginario colectivo ese modelo, impidiéndonos soñar y pensar desde otro lugar?

El análisis de las demandas de Especializaciones y Posgrados que llegan al Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, hace pensar que el cambio que se nos propone desde las organizaciones sindicales y técnico-docentes, por ejemplo, es, a menudo, recuperar lo que antes se tuvo y hoy se idealiza, sin animarse a proyectar futuros inéditos.

Lo que para María Saleme constituye el punto de partida, *qué se puede hacer*, es entonces el gran desafío. Pero en este desafío hay que incluir, no solo el enfrentamiento a las estructuras de poder que ya sabemos que se van a oponer a los cambios, sino también la superación de las resistencias que oponen las estructuras de pensamiento consolidadas en los colectivos docentes y que nos impiden -como quería Paulo Freire- ser “locamente sanos y sanamente locos” a la hora de proyectar y hacer los cambios. Única forma de hacer algo que valga la pena.

Bibliografía

- Barco, S. (2006), **Prácticas y residencias docentes: viejos problemas, ¿nuevos enfoques? Historias de Matrioshkas**. En Ponencia 2º Encuentro de Prácticas de la Enseñanza, UNSur (Argentina); inédito.
- Beillerot, J. (1996), “La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)”. En: **UBA- Novedades Educativas**, Formación de Formadores. Serie Los documentos N°1, Bs. Aires.
- C.O.D.E (2007), **Informe Final: Debate Nacional sobre la Educación**. Tradinco, Montevideo.
- Deleuze, G. (1991), “**Postdata sobre las sociedades de control**”. En: Pour parler, París.
- Elliot, J. (1991), “**Actuación profesional y formación del profesorado**”. En: Cuadernos de Pedagogía N° 191, Madrid.
- Férry, G. (1987), **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Paidós / UNAM, México.
- Férry, G. (1995), “Pedagogía de la formación”. En: U.B.A. **Novedades Educativas**, 1997, Bs. Aires.
- Fullan, M. (1991), **The new meaning of educational change**. Cassel, London.
- Gatti, E., Kachinovsky, A. (2005), **Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias del aula universitaria**. Píscicolibros, Montevideo.
- Imbernon, F. (1994), **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. Graó, Barcelona.
- Paulston, R.G. (1995), “Mapping knowledge perspectives in studies of educational change”. En: COOKSON, P.W., y SCHNEIDER, B., (eds.), **Transforming schools. Trend, dilemmas y prospects**. Garland, New York.
- Santos Guerra, M. A. (2000), **La escuela que aprende**. Morata, Madrid.
- Saleme, M. (s/f): “Decires”, Córdoba, Narvaja, 1997. En: “EDELSTEIN, G., **Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes, en La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo**. UNL, 2004, Santa Fe.
- Sanjurjo, L. (2004), **La construcción del conocimiento profesional docente, en La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo**. UNL, Santa Fe.
- Tedesco, J. C. (1996), **El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna**. Anaya, Madrid.

Documentos oficiales consultados

ANEP, **Censo Nacional Docente 2007**. Montevideo, Tradinco, 2008.

ÁREA DE PERFECCIONAMIENTO Y ESTUDIOS SUPERIORES. DF y PD, **Planes anuales de trabajo 2008-2007**.

ÁREA DE PERFECCIONAMIENTO Y ESTUDIOS SUPERIORES. DF y PD, **Investigación evaluativa: “Evaluar la evaluación”**. Cursos 2005-2009. Coord. Mag Mabela Ruiz Barbot.

I.P.E.S., **Auto-evaluación institucional**. 2007.



PROEJA: UMA EXPERIÊNCIA PARA COMPARTILHAR E APRENDER

Clóris Maria Freire Dorow²⁹

Introdução³⁰

O grande desafio de inclusão social para países como o Brasil e o Uruguai, é resgatar uma considerável parte da população que, em algum momento de sua vida escolar, teve de abandonar os estudos por incontáveis e variados motivos, regidos, na maioria das vezes, pelo fator econômico. Estes trabalhadores estão fora dos bancos escolares, exercendo atividades braçais, sem embasamento técnico, portanto constituem uma mão-de-obra sem especialização, barata e conveniente para os grandes empresários, ou então encontram-se desempregados. Geralmente, estes trabalhadores são pessoas desmotivadas porque ou estão exercendo um trabalho de que gostam, mas que não compensa para o sustento da família ou realizam mecanicamente um trabalho que não lhes traz nenhuma realização pessoal, fator que pode gerar inúmeros problemas sociais como o vício, a marginalização, a destruição das famílias, o não progresso da nação.

Assim, o governo de um país que pensa realmente no fator social tem como grande desafio desenvolver a área de educação e de trabalho. Para isso, deve:

- apreender e sistematizar as categorias que caracterizam as relações entre os processos de trabalho e os processos educativos.
- construir os processos de integração entre educação geral e formação profissional nos diferentes níveis, com destaque para o ensino médio integrado.

²⁹ Atualmente é professora efetiva de 2º grau e 3º Grau do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense . Como mestra em Análise de Discurso, participa de grupos de pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso jurídico, subjetividade, corpo, heterogeneidade e mulher. É coordenadora e professora de dois pós-graduações no CEFET: Pós- Graduação em PROEJA e Pós-Graduação em Linguagens Verbais e Visuais e suas Tecnologias. Também é coordenadora do primeiro curso de PROEJA do CEFETRS. Cursa o Doutorado da UCPEL em Análise de Discurso.

³⁰ Palavras chaves: inclusão social – PROEJA- integrado - interdisciplinaridade

- construir projetos pedagógicos integrados de qualidade para os que vivem do trabalho: PROEJA (Kuenzer, 2005).

I - O PROEJA: a construção coletiva como caminho

O PROEJA, no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, tem como precursor o EMA, ENSINO MÉDIO PARA ADULTOS, trabalho que propiciou uma experiência diferenciada, posta em prática com adultos excluídos do ensino regular, tornando mais fácil a adesão dos educadores ao novo projeto que vinha ao encontro das aspirações de alunos e professores, isto é, uma formação técnica. O EMA constituía-se em um curso de Ensino Médio, feito em um tempo menor, dois anos em vez de três, como o ensino médio regular.

Mas o grande diferencial neste trabalho pedagógico foi o desafio de tentar articular todas as disciplinas em torno de um tema gerador, colocando em prática a interdisciplinaridade. Isto se concretizou, depois de muitas discussões e ajustes nos programas tradicionais da escola que, na época, deveriam se adaptar ao tema escolhido, porque aconteciam reuniões semanais entre os professores, que preparavam suas aulas conjuntamente. Outro fator importante foi a modificação do tipo de avaliação até então usada pelos professores, a avaliação passou a ser constante, em todas as aulas e não só no momento das provas. Estas avaliações embasavam-se em habilidades que eram desenvolvidas conjuntamente, em todas as áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Sociais e suas Tecnologias. Houve momentos, extremamente ricos, em que havia aulas conjuntas em que os professores das variadas disciplinas uniam-se para ministrar conteúdos sobre um determinado tema.

No entanto, indo ao encontro do sonho de tornar o EMA um ensino técnico profissionalizante surgiu o projeto que pretendia instituir o PROEJA nas escolas técnicas. Assim, em dezembro de 2005, sentimos a necessidade de conhecer, com mais profundidade, o novo decreto que institucionalizava o PROEJA. Ainda que tivéssemos a experiência do EMA, defrontávamo-nos com o desconhecido. Embora o grupo que atuava no EMA acreditasse na necessidade da integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante, fator importante para o futuro profissional dos alunos, sentíamos um despreparo por parte dos professores, principalmente em relação ao aporte teórico a que o PROEJA remetia.

A partir dessa constatação, começamos a mobilizar esforços no sentido de sensibilizar os professores, no sentido de formarmos uma parceria para estudos que viessem a constituir uma base teórica consistente para a construção de uma proposta de um curso técnico na modalidade EJA.

Encontramos no grupo de professores do curso Técnico em Sistemas da Informação o apoio desejado, pois estes já eram nossos parceiros no Ensino Médio para Adultos (EMA), sendo o único curso do CEFET/RS que,

voluntariamente, dispôs-se a apresentar um projeto de curso técnico na modalidade de PROEJA.

Semanalmente formulávamos um roteiro de trabalho para ser colocado em prática. Iniciamos pelo estudo do Documento Base do PROEJA, Decreto Lei nº 5840, originário do decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, cuja ótica direciona-se para uma formação na vida e para a vida e não apenas para o ingresso no mundo do trabalho. Segundo o documento,

o que realmente se pretende é a formação humana no seu sentido mais lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa (Brasil, 2006, p.10).

Tendo essa visão como parâmetro, partimos para uma discussão embasada em alguns teóricos que abordassem estas temáticas, buscando com isso tornar mais clara essa concepção educacional para o grupo de professores. Após o estudo sobre o documento que institui o PROEJA, começamos a leitura da obra de Frigotto, Ciavatta e Ramos como um marco teórico que buscava apresentar a produtividade da integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. Para estes autores, a possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005 , p.45).

Dessa forma, em uma sociedade onde existem inúmeras desigualdades sociais, os trabalhadores teriam uma formação integral, que além de lhes possibilitar seguir adiante nos estudos, permitiria que possuíssem uma profissionalização, ainda no nível médio. Para que essa integração entre ensino médio e técnico se concretizasse fez-se necessário que buscássemos a formulação de um projeto próprio, com as nuances características da escola, embasando-se em fatores marcantes da realidade do espaço, do tempo e da história de nosso Instituto.

O mais importante, segundo Ramos (2005, p.121), é que

a organização formal do currículo exigirá a organização desses conhecimentos, seja em forma de disciplinas, projetos, etc. Importa, entretanto, que não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina. (Ramos, 2005, p.121)

Portanto, é necessário que cada disciplina conserve suas características como ciência específica, embora havendo diálogos entre as disciplinas.

Outro fator preponderante em nossas reflexões, foi a distribuição das disciplinas no decorrer do curso. Pensamos que as disciplinas de formação geral e as técnicas deveriam ser oferecidas/trabalhadas ao longo do curso e não em módulos diferentes com o acúmulo de uma ou de outra em um determinado ano. Só assim a integração poderia se efetivar, pois de acordo com Ramos (2005, p.122) “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”.

Na continuidade desse projeto de curso, sentimos a necessidade de um estudo sobre a contextualização dos saberes e sua articulação às áreas de conhecimento. Encontramos respaldo teórico na obra de Kuenzer (2005), que destaca a importância de partirmos de um conhecimento da realidade do aluno, reconhecendo os saberes prévios já desenvolvidos, para estabelecer a metodologia mais adequada.

Segundo a autora,

... esse trabalho é que determinará a diferença entre prática enquanto repetição reiterada de ações que deixam tudo como está, e práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento e por isso revoluciona o que está dado, transformando a realidade. (op. cit.,p.80)

Após as discussões realizadas, estabelecemos o perfil do aluno egresso do Curso Técnico de Nível Médio em Montagem e Manutenção de Computadores – Modalidade EJA:

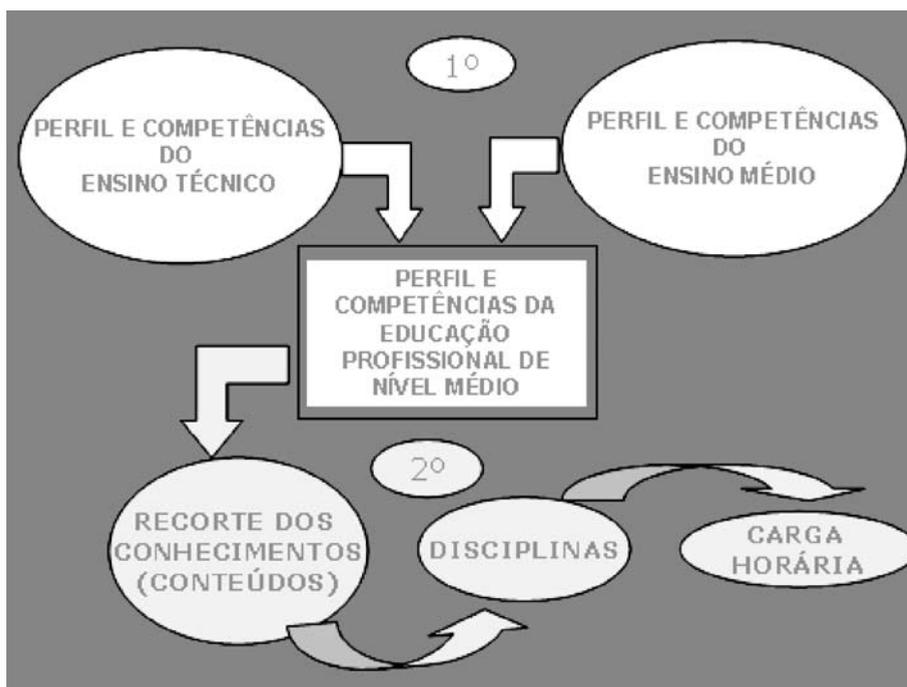
Este deverá ser um cidadão responsável, empreendedor, investigador e crítico, apto a desempenhar sua profissão no que concerne ao suporte e à manutenção de tecnologias da informação, incluindo hardware, por meio de uma formação ética, técnica, criativa e humanística. Na formação desse sujeito, o trabalho aparece como possibilidade emancipatória de luta e de engajamento político social.

Embasados nesse perfil, formulamos as competências do curso, explicitadas a seguir:

- Conhecer, identificar, instalar, configurar e executar recursos de hardware de computador, promovendo o trabalho em equipe e a capacidade de empreender na área de informática.
- Planejar, dimensionar, administrar e implementar uma organização de computadores em rede, desenvolvendo o censo de pesquisa e de aperfeiçoamento profissional continuado.
- Perceber e compreender que as sociedades são produtos das ações humanas sendo, portanto, construídas e reconstruídas em tempos e espaços diversos, fortemente influenciadas pelas relações sociais, pelos valores éticos, estéticos e culturais, pelas relações de dominação e de poder; e pelas relações de trabalho presentes nas mesmas.
- Utilizar elementos e conhecimentos científicos e tecnológicos dos diferentes ambientes (físico, econômico, social, cultural, político) para tomar atitudes decisivas de investigação e compreensão, com o propósito de formular questões, interpretar, analisar e criticar resultados, expressando-se com correção e clareza, de forma responsável na sociedade em que está inserido.
- Ler, compreender, interpretar, escrever, experimentar e produzir sentido a partir de textos verbais e não-verbais, utilizando as tecnologias da informação, assim como desenvolver e formalizar o raciocínio lógico, transcrevendo-o em linguagens de programação, a fim de estabelecer relação com o contexto sócio-econômico e histórico-cultural, e posicionar-se criticamente para, através da produção do conhecimento, intervir na realidade em busca de sua transformação.

Após o estabelecimento das competências, os professores, distribuíram os conteúdos de suas disciplinas, nas competências elencadas no projeto do curso, apresentando sua escolha para discussão no grupo. Depois de inúmeros debates, realizamos a distribuição da carga horária das disciplinas.

O fluxograma a seguir, apresenta o processo de discussões construído no desenvolvimento do projeto de criação do curso:



A partir da estruturação do curso, continuamos a ter encontros semanais para planejamento das atividades a serem desenvolvidas no primeiro semestre do curso. Escolhemos como eixo norteado o Mundo do Trabalho, com o objetivo de integrar os conteúdos a serem desenvolvidos nas diferentes disciplinas.

O processo de avaliação do aluno também mereceu uma atenção especial, fazendo parte de nossas discussões. Entendemos que a avaliação é uma atividade-meio e não uma atividade-fim. Dessa forma a avaliação foi entendida como um processo permanente, contínuo, participativo, abrangente e dinâmico.

A avaliação da aprendizagem refere-se ao desenvolvimento do aluno no curso, em cada disciplina, sob a ótica do professor e do próprio aluno, tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo, verificando como a proposta pedagógica está sendo desenvolvida ou se processando, na tentativa de proporcionar uma aprendizagem mais efetiva ao longo do percurso. A avaliação não privilegia a mera polarização entre o “aprovado” e o “reprovado”, mas sim a real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens.

A avaliação e a aprendizagem são partes constitutivas de um mesmo processo, neste sentido a avaliação ocorre como parte do processo de construção do conhecimento. Definimos que a avaliação é semestral, por área

do conhecimento e tem como resultado um parecer descritivo no primeiro semestre e um conceito ao final do ano letivo. Os instrumentos de avaliação não são restritos apenas a provas escritas, contemplando outras formas tais como: trabalhos em grupo, projetos, seminários, entre outros. A recuperação é oferecida ao longo do processo.

Além disso, bimensalmente, é feita uma semana de recuperação das deficiências de aprendizagem do educando. Os conceitos, utilizados no final do ano pelas áreas, são: A, B e C para os alunos aprovados, D para os reprovados e E para os que desistiram.

Para selecionarmos os alunos inscritos, realizamos um sorteio como processo de seleção. Mas este tipo de seleção descaracterizou o público que realmente necessitava de cursar o PROEJA: eram alunos, na sua maioria, jovens que chegaram para estudar, sem muito conhecimento do curso e uma parte considerável evadiu-se. Também não houve uma integração do grupo de educadores, pois os professores do ensino técnico não assistiam às reuniões semanais porque atendiam outras turmas no horário dos encontros.

Decidimos discutir as falhas e chegamos à conclusão que a forma de seleção deveria ser modificada a partir da segunda turma. Organizamos um trabalho de apresentação do curso, em que colocamos todas as características do PROEJA, com sua distribuição de disciplinas da cultura geral e do ensino técnico, explicitando os conteúdos, principalmente os da área técnica e mostrando o perfil do técnico que gostaríamos de ter ao final do curso. Esta apresentação aconteceria com a presença obrigatória de todos os inscritos, sendo este um dos fatores decisivos para a seleção. Após a reunião, os alunos deveriam optar se continuariam ou não a concorrer pelo ingresso no PROEJA. Em data posterior, os alunos deveriam comparecer para preencher uma ficha sobre a realidade vivenciada, onde ficaria explicitada a sua existência profissional e pessoal, além disso, resolveria quatro questões de lógica, selecionadas pelos professores do Ensino Técnico. Alguns critérios seriam avaliados com maior pontuação como: maior tempo de afastamento da escola, maior idade, ser aluno de EJA etc.

A partir desta seleção, não houve mais desistências nas turmas. Também o trabalho dos professores encaminhou-se para um trabalho integrado, já que os professores do ensino técnico passaram a frequentar as reuniões.

1º Ano		2º Ano		3º Ano	
DISCIPLINA	H/A	DISCIPLINA	H/A	DISCIPLINA	H/A
ASC	3	CSOC	5	CSOL	5
ASL	3	MMC	5	TAI	2
ICH	2	TRC	3	BIO	2

QUI	2	SOC	2	ARTE	2
RH+ GESTÃO	2	MAT	2	GEO	2
MAT	3	POR	2	QUI	2
PORT	3	GEO	2	POR	2
FÍS	3	ING	2	MAT	2
ING	2	BIO	2	FIS	2
HIST	2			HIST	2
				FIL	2

**Disciplinas da área técnica:
Primeiro Ano**

- ASC – Ambientação em Sistemas Comerciais (3h/a)
- ASL – Ambientação em Sistemas Livres (3h/a)
- ICH – Identificação de Componentes de Hardware (2h/a)

**Disciplinas da área técnica:
Segundo Ano**

- CSC – Configuração de Sistemas Operacionais Comerciais (5h/a)
- MMC – Montagem e Manutenção de Computadores (5h/a)
- TRC – Tópicos de Redes de Computadores (3h/a)

**Disciplinas da área técnica:
Terceiro Ano**

- CSL – Configuração de Sistemas Operacionais Livres (5h/a)
- TAI – Tópicos Avançados em Informática (2h/a)

A área de atuação dos técnicos do curso é em suporte técnico especializado para empresas e usuários domésticos. (Ex. Conserto de Microcomputadores, Instalação e Configuração do Sistema Operacional, Remoção de Vírus, Instalação e configuração de equipamentos para acesso à Internet, Treinamento de usuários para utilização do Sistema Operacional e Pacote “Office”, etc.)

No exemplo abaixo, pode-se visualizar um dos trabalhos integrados entre as áreas humanas e técnica, construído nas reuniões semanais do grupo de professores:

Tema proposto para ação integrada das disciplinas



Na certeza de que realizamos um trabalho consciente, pretendemos ampliar o PROEJA com oferecimento de outros tipos de ensino técnico. Este se constitui em um trabalho realmente de resgate de cidadania, trazendo o conhecimento e a possibilidade de mudança para uma facção bastante grande de pessoas que haviam perdido a esperança de mudar seu tipo de vida. Trabalhando neste tipo de curso, sentimo-nos realmente como educadores que buscam modificar uma realidade que parecia incapaz de metamorfosear-se, transformando pessoas desmotivadas em trabalhadores que apreciam aquilo que executam, trazendo benefícios sociais e econômicos para o país.

Bibliografía

- Brasil (2006), Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. MEC. Brasília
- Frigotto, G., Ciavatta, M. e Ramos, M., (2005) **Ensino Médio Integrado**. Cortez, São Paulo.
- Frigotto, G., (2002) “Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos”. In: Gomes, C. M. (Org). **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador**. Cortez, São Paulo.
- Kuenzer, A. (2005), **Ensino Médio - Construindo uma Proposta para os que vivem do trabalho**. - 4.ed.-, Cortez, São Paulo



ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Lic. Ximena Varon³¹

La presente ponencia es producto de un trabajo de investigación el cual se denomina “Prácticas Educativas No Formales para jóvenes que no estudian ni trabajan. Aportes para la creación de políticas en Educación No Formal”, financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CESIC). El mismo se desarrolló en el Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UDELAR en el marco de la Línea de Investigación e Intervención en Educación y Pobreza. Dicha investigación se planteó los siguientes objetivos:

- 1- Caracterizar las prácticas de Educación No Formal dirigidas a jóvenes entre 15 y 20 años que no estudian ni trabajan y que viven en contextos de pobreza en la ciudad de Montevideo.
- 2- Dilucidar los puntos de encuentro y desencuentro teleológicos entre: las entidades financiadoras, los organismos públicos formadores de las políticas educativas, y las Organizaciones de la Sociedad Civil que tienen a su cargo su ejecución.

Para llevar a cabo dichos objetivos la estrategia de investigación se basó en métodos cualitativos, específicamente en el análisis de discursos y fuentes documentales. El trabajo de campo se centró en el análisis de documentos y en entrevistas a informantes calificados de la tríada: Organizaciones de la Sociedad Civil, entidades financiadoras y organismos rectores de las políticas educativas no formales.

Ahora bien, las siguientes líneas plantearán algunas hipótesis del trabajo de investigación que hemos desarrollado, y esbozarán algunas consideraciones o tendencias que buscan contribuir a la comprensión del vínculo entre la Educación Formal y Educación No Formal que tienen los integrantes de la tríada planteada.

³¹ Lic. en Educación. Investigadora del Espacio de Investigación sobre Educación No Formal de la FHCE de la UdelAR.

PRIMER PARADA: APORTES DESDE UNA MIRADA PEDAGÓGICA

Otra premisa de relevancia, que quisiera explicitar es el lugar desde donde se abordó la presente investigación, a saber: se analizará la articulación entre la ENF Y LA EF³² desde una perspectiva Pedagógica. La investigación tuvo como otra de sus finalidades el poder generar conocimiento pedagógico, siendo esencial el profundizar en la especificidad del saber pedagógico y por lo tanto de la investigación desde esta óptica.

Para profundizar en lo anterior, recurriremos a un trabajo realizado por Ubal y Píriz (2009), quienes a partir de los componentes centrales de la educación proyectan el concepto de Pedagogía. En este sentido entendemos fundamental introducirnos en el concepto de educación, a la cual entendemos como los procesos de circulación cultural que tienen lugar en un grupo o sociedad determinada, los cuales posibilitan la construcción de nuevos sentidos y/o reproducción del *status quo*.

La educación es un fenómeno analizado por múltiples ciencias, lo cual ha generando un universo de teorías, reflexiones y conocimientos que actúan sobre sus diferentes dimensiones. Ahora bien, dichos abordajes operan sobre partes, y no sobre los componentes identitarios de un fenómeno complejo y diverso como es el caso de la educación.

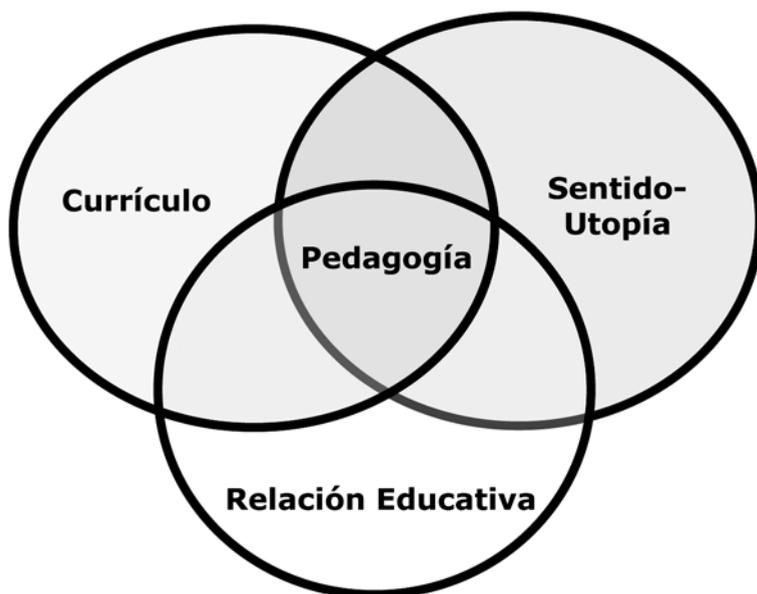
Desde esta óptica la educación es la construcción que identifica a la Pedagogía, es decir que en “lo educativo” se encuentra la especificidad de la Pedagogía. Tal como hemos mencionado la educación involucra la cultura que circula en las relaciones humanas de una sociedad que habilita a concebir otros horizontes y/o a reproducir construcciones culturales heredadas. La teoría Pedagógica opera sobre la misma identidad de la educación. Lo propio de la Pedagogía es la teorización de los componentes de la educación, o de las posibilidades que surgen de la relación de los mismos. En síntesis, se podría decir que la Pedagogía teoriza sobre la particularidad, las articulaciones y/o conjunciones posibles de los componentes de la educación.

El concepto presentado, nos pone frente a la identidad (lo propio de lo múltiple) de lo educativo desde el momento que rescata los componentes centrales de la educación, siendo estos: el currículum (la cultura que circula), las relaciones educativas que hacen posible dicha circulación y los sentidos o utopías generadas.

La pedagogía se centra sobre la conjunción de todos o parte de los componentes de la educación, o sea en la propia identidad de la construcción que hemos acordado en llamar educación. A continuación proponemos un

32 De ahora en más identificaremos ENF para referirnos a Educación No Formal y EF para referirnos a la Educación Formal. Otras siglas que integran este artículo son: EOR (Entrevista a Organismos Rectores), EOF (Entrevista a Organismos Financiadores), EOG (Entrevista a Organismos Gestores)

esquema que pretende representar gráficamente lo antedicho sobre el concepto de Pedagogía:



Un segundo aspecto que consideramos pertinente rescatar, a los efectos de facilitar la investigación pedagógica, se relaciona con la posibilidad de la Pedagogía de resignificar categorías creadas y/o usadas en otras ciencias. Al respecto Miguel Ángel Pasillas nos propone que la Pedagogía es un ámbito de “traducción o de conversión de los saberes con miras a potenciar el acto educativo” (Pasillas 2007). A partir de lo anterior, la Pedagogía surge como un lugar -dentro de otros posibles- de construcción interdisciplinaria sobre la educación. Con esto, entonces, no estamos proponiendo una hegemonía o superioridad disciplinar, sino la construcción de un espacio en el cual los diferentes saberes y aportes confluyan para la generación de conocimiento sobre los componentes y problemáticas centrales de la educación.

Ubicarnos desde esta perspectiva nos puede ayudar a superar una realidad que se ha consolidado en nuestro país, a saber: la escasa producción y presencia de discursos pedagógicos específicos sobre lo educativo.

HIPÓTESIS PRIMARIAS DE TRABAJO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL

En este contexto investigativo, después de la elaboración primaria del marco conceptual nos propusimos pasar al trabajo de campo con el fin de contrastar una serie de hipótesis o ideas previas que nos habíamos construi-

do en la primera etapa de la investigación. A continuación detallaremos las centrales:

- La Educación No Formal es un campo en sí mismo con una identidad propia distinta a la Educación Formal.
- La ENF pretende transmitir a los educandos una selección cultural propia, la cual era significativa por sí misma para los actores del campo de la ENF.
- Desde el momento que la ENF se define a partir y por negación a la Educación Formal, es decir “*soy esto y no soy esto otro*”, considerábamos como muy probable la posibilidad de encontrar en el campo una fuerte crítica a la Educación Formal, específicamente a los contenidos que la misma trasmítia, ubicando a la ENF como la alternativa posible.

RELACIONES ENTRE EF Y ENF EN EL PROCESO INVESTIGATIVO.

A continuación presentaremos algunas de las tendencias descriptivas resultantes de la investigación, priorizando las relacionadas con las categorías currículo y sentido de los proyectos de ENF. En función de la temática que nos convoca cabe aclarar que el análisis de dichas categorías no será presentado en su totalidad, sino que únicamente nos remitiremos a la relación de la ENF con la EF.

Se abordaron el o los sentidos que sustentan los diferentes actores (gestores, rectores y financiadores) de la práctica y los proyectos de ENF, partiendo desde la siguiente interrogante ¿cuál (es) es (son) el (los) sentido (s) de los proyectos educativos no formales?

Por otro lado, en lo que respecta a la categoría currículum se indagó: ¿cuál es el currículum que se plantea en las prácticas de ENF?; es decir ¿las ONG qué selección cultural transmiten? ¿Qué tipo de propuestas son las que los organismos financiadores financian? ¿Qué contenidos priorizan los organismos rectores de las políticas educativas no formales?

1. Currículo en las prácticas de Educación No formal

El presente apartado no se detendrá mayormente en profundizar en aspectos teóricos de la categoría, sino que nos centraremos en lo que reflejan los discursos presentes en los documentos y entrevistas.

Desde la perspectiva del autor Lundgren currículo significa:

- 1- *Una selección de contenidos y fines... , o sea, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidas por la educación*
- 2- *Una organización de conocimientos y destrezas*
- 3- *Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados (Lundgren, 1997:20)*

Desde esta perspectiva el currículum expresa una filosofía o filosofías de la educación en donde se transforman los fines socioeducativos en estrategias de enseñanza.

Jonson define currículum como una serie estructurada de resultados de aprendizajes proyectados *“Según este punto de vista el currículo es prescrito o al menos anticipa los resultados de la educación pero no dice nada de cómo se han de conseguir esos resultados. O sea que tiene que ver con los fines y no con los medios” (Jonson, en Lundgren, ob. cit.:130).*

De esta manera, el currículum es una expresión programada de la intencionalidad, siendo ésta una propuesta de aprendizaje que busca determinadas repercusiones en el pensamiento y acción de los sujetos. Currículum es entonces la materialización de un conjunto de intenciones.

A) Currículum en los organismos gestores

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los organismos gestores, se desprende que la selección de contenidos que se prioriza a la hora de armar sus propuestas educativas se relaciona con:

- Talleres vinculado a lo musical (percusión, murga, etc...)
- Talleres vinculados a otras producciones artísticas (danza, expresión corporal, acrobacia, teatro)
- Talleres vinculados a las TIC'S
- Espacios vinculados con actividades deportivas
- Otros: huerta orgánica, cocina, artesanías.

Ahora si bien por un lado se priorizan estos contenidos y las propuestas curriculares las avalan, por otro lado, a la hora de indagar sobre cual es la utopía o cual es para cada uno de ellos su fin último, los entrevistados priorizan la vuelta del sujeto a la EF. Para ellos se construyen o implementan dispositivos denominados de múltiples maneras tales como taller de apoyo educativo, área de apoyo pedagógico, etc., que apuntan a brindarle herramientas al sujeto para que se reinserte (en caso de que esté afuera) o permanezca en el sistema (en caso de estar adentro y sea frágil su estabilidad).

Al respecto dicen los entrevistados:

... lo de lo no formal, creo que hay que controlarlo, pero si lo reglamentas mucho y después me lo “puenteás” con la educación formal, no sé en qué terminaremos; que nos parezcamos (a) categorías de estudiantes, adolescentes que terminan por un lugar y adolescentes que terminan por otro, pero en realidad sabemos que en el fondo los contenidos no son los mismos... nivelamos, hacemos como igual una cosa que... no lo es (EOG 2, p 22)

... nosotros, por ejemplo, a través del convenio con X (...) hay algunas cuestiones... que pone como base casi intransigente que tiene que haber una merienda diaria, tiene que trabajarse en el tema de la reinserción de los chiquilines dentro del sistema educativo formal y trabajar en la permanencia de los chiquilines dentro del sistema educativo formal. Entonces, desde este espacio de ENF, trabajamos mucho en este tema. (EOG 6, p 7)

De esta manera, se despliegan una serie de propuestas que no posee la EF y que podríamos caracterizar como propias de la Educación No Formal. Sin embargo, encontramos una contradicción discursiva en tanto la utopía que acompaña el quehacer de los profesionales que trabajan en las organizaciones gestoras, es la inserción del adolescente en el sistema formal. A partir de lo anterior cabe preguntarnos cual es la identidad propia de la ENF, en tanto la misma visualiza con cierta “admiración” a la Educación Formal.

B) Currículo en los organismos financiadores

En lo que respecta a las propuestas que los organismos financiadores priorizan se destaca la centralidad de la EF, quedando en un segundo lugar otro tipo de propuestas, que si bien reciben financiamiento se expresa que es considerablemente menor:

P: ¿qué papel ocupa la educación para el organismo?

R: Bueno, sí, educación es una de las prioridades ..., el tema educación es muy importante, (...)en este mundo de hoy de la sociedad del conocimiento la educación es un tema clave y por darte una idea..., está dentro de los sectores que más recursos aplica de parte del organismo En esa línea la educación formal sí es un tema prioritario, en este último año... el organismo ha tratado de definir cuáles son algunas de sus mayores áreas de prioridades, y sin que eso... implique dejar de atender otros temas o áreas que existan..., una de las áreas tiene que ver con

el tema de equidad y calidad en el trayecto escolar, pero sobre todo en el nivel de educación media..., que es el tema de la eficiencia interna del sistema, el tema de la repetición, de la deserción,... el tema de la inclusión de los que no están yendo al colegio. Ese es un tema que está presente en la mayoría de los proyectos..., o una buena parte de los proyectos que hoy tenemos en particular en el Cono Sur, es un tema bastante prioritario (...) Lo de la sociedad civil es como... pequeño..., lo de sociedad civil es como un fondo que tenemos que es pequeño en realidad.... (EOF2, p 3)

C) Currículo en los organismos rectores

Al adentrarnos al análisis de los discursos de los actores que se encuentran inmersos en los organismos rectores de las políticas educativas se destaca como selección cultural los siguientes contenidos:

- Los vinculadas con el cuidado de la salud
- Nuevas tecnologías de la información de la comunicación.
- Los vinculados con los artísticos (expresión plástica, danza, teatro, fotografía)
- Mundo del trabajo
- Participación juvenil

En lo que respecta al lugar que se le adjudica a la EF se visualiza al igual que en los organismos financiadores y gestores una valorización significativa de su currículum

P: (...) en los programas y los proyectos que ustedes rigen ¿hay algún interés específico... de insertar o reinsertar en el sistema formal...?

R: Yo creo que cada vez es más importante, cada vez más importante. Si yo soy de clase media y estoy convencido que mis hijos tienen que estudiar, no voy a venir a hacer programas sociales en esta etapa, para los sectores populares, para que no se incluyan en lo que yo creo que es lo que le va a dar más oportunidades... (EOR 1, p 16)

P: (...) ¿les parece adecuado la categoría no formal para identificar estos proyectos que ustedes están rigiendo?, ¿o habría otro tipo de nomenclatura que definirían? (...)

R: Yo diría que son ámbitos de promoción y participación ciudadana, que en eso también lo son el sistema formal. Yo creo que hay que ir dándoles contenidos a las dos,

lo que pasa que en realidad, una tiene todo un sistema validado de acreditación para acceso a otras cosas, y el otro no tiene esa estructura rígida en términos de que... A ver, si vos vas a trabajar o a conseguir trabajo: vos ¿terminaste secundaria? si, ta bien; ¿vos? no, pero estuve en un centro juvenil, tá flaco pero mira sabes que, no. (...) de repente aprendió cosas en el centro juvenil, que son muy importantes para trabajar, aprendió a convivir con otros, aprendió límites,... descubrió un proyecto personal. Bueno eso también pasa en la educación formal. (...) ¿Yo qué sé?... Son quizás programas que tienen menos énfasis en los contenidos, (...) (EOR 1, p 15-16)

Continúan los entrevistados refiriéndose al tema

*...nosotros asumimos un compromiso muy fuerte de buscar generar todas la acciones que estén a nuestro alcance, para promover la inserción en el sistema educativo de los niños y adolescentes que están en la órbita de la institución.... hay un objetivo muy importante que es la promoción de la permanencia en el sistema educativo, en el entendido de que más allá de todos los cuestionamientos que se pueden hacer del sistema, sigue siendo un elemento diferencial a la hora de que un adulto pueda conseguir trabajo, y tenga posibilidades de seguirse capacitando
(...) En un segundo plano, entonces están todas las otras propuestas educativas, que tienen distinto grado de formalidad, yo creo que la categoría de no formal, es una categoría también en cuestión que se sigue utilizando a falta de otras mejores (EOR1, p 3)*

Ante la pregunta inicial: ¿qué se enseña? ¿Qué se financia? ¿Qué políticas se plantean? se visualiza una respuesta que resulta común a los tres entes en tanto si bien existen contenidos curriculares específicos existe una representación social positiva de la Educación Formal.

Este aspecto resulta de sumo interés, desde el momento que conviven en los discursos dos miradas ambiguas: los discursos dan cuenta de una EF que transita por una etapa de crisis explicitada en categorías como “deserción”, “rezago”, “fracaso”, “caída institucional” “reinserción”; a su vez, y a pesar de lo anterior, los organismos rectores, financiadores y gestores coinciden en reconocer que una de sus líneas principales de acción consiste

en la reinserción y permanencia de los sujetos dentro del sistema educativo formal.

Constataciones como las que acabamos de evidenciar nos generan un conjunto de interrogantes una de las cuales se vincula con la naturaleza y especificidad de la ENF.

2. La construcción del o los sentidos en la ENF³³

En esta instancia abordaremos aspectos generales que conforman el marco conceptual desde el cual partimos para analizar la categoría “utopía”. En este sentido, realizaremos algunas precisiones conceptuales en tanto que esta categoría implica no solo un posicionamiento teórico, sino también ideológico de las prácticas educativas llevadas a cabo en el ámbito de la ENF.

Hablar de sentido de la educación o utopía, está en estrecha relación con otros dos aspectos a saber: currículum y sujeto de la educación, en el entendido de que estos tres elementos interactúan y se interrelacionan de tal forma que conforman la especificidad del análisis pedagógico que desarrollamos aquí.

Sin prejuicio de lo anteriormente mencionado, ahondar en la construcción conceptual de la categoría “utopía” nos acerca a los planteos que realizara Freire, en relación al carácter político que posee la educación, además de vincularnos a otros conceptos tales como direccionalidad e intencionalidad de las prácticas.

La utopía o sentido de los proyectos y prácticas educativas expresa un horizonte hacia el cual caminar. En este sentido, la utopía se constituye en tanto objeto que se desea “obtener”, idea que incansablemente se busca poseer, capturar, tomar y “ver” en los hechos concretos. Tal como nos menciona Freire, sentidos, sueños y utopías implican siempre una elección, una decisión que es política. El carácter político de la educación y de las elecciones realizadas se vincula con varios aspectos a tener en cuenta. Por un lado, la construcción y caracterización que se elabore del sujeto de la educación hacia el cual van dirigidos los proyectos. Por otro lado, con la selección cultural relevante a ser transmitida, o en otras palabras, el currículum que ha de ser puesto en juego en el camino a transitar en búsqueda del sentido planteado. Por último, y en estrecha relación con los aspectos mencionados, la elección por cierta opción, implica fundamentalmente una intencionalidad clara, una opción política e ideológica que se materializa en la elaboración de proyectos y propuestas.

33 El presente apartado toma como referencia el artículo de FIGUEROA Natalia, La construcción del (los) sentido (s) en la Educación No formal. Perspectiva de organismos gestores, financiadores y gestores, Montevideo, CESIC, inédito, febrero 2009. El mismo, forma parte del informe final del trabajo de investigación “Prácticas Educativas No Formales para jóvenes que no estudian ni trabajan. Aportes para la creación de políticas en Educación No Formal”.

Sentido desde los tres actores

En este marco, presentaremos las visiones de cada uno de los actores por medio del siguiente cuadro.³⁴

ORGANISMO	SENTIDO-UTOPIA
GESTOR	a. Historia de vida y construcción de vínculos saludables
	Vínculo con la Educación Formal Y hay otros que seguimos acompañándolos, si tienen mayor preparación, acompañándolos en el proyecto de vida estudiantil que tengan, de hecho hay algunos que están haciendo tercero o cuarto, y algunos están haciendo quinto y sexto y estamos planteando la posibilidad de hacerle un acompañamiento para que rindan esas materias que les quedan, o si pueden en el próximo año insertarse en el sistema educativo. Pero no es siempre una pretensión que muchas veces se sigue y en algunos casos tiene éxito y en otros no (EOG1, p 7)
	Autonomía
	Integración social
	Empoderamiento
RECTOR	a. Garantizar el cumplimiento de los derechos de niños/as, y adolescentes
	b. Participación juvenil
	Relación con la Educación Formal Apuntar a procesos que incluyan la dimensión laboral y educativa de los jóvenes, trabajando hacia la inserción de aquellos que aún no lo están y al sostén de los que ya están integrados Que se promueva la inserción o reinserción educativa del joven y su permanencia en el Sistema de Educación Formal. (EOG 6)
FINANCIADOR	Relación con la Educación Formal (...) Yo creo que acá por lo menos nosotros, no tratamos de reinventar la rueda, educación tiene un aspecto de cultura general, tiene un aspecto de preparar a los jóvenes para el mercado laboral... Hay estudios como PISA y otros que son comparativos y muestran los logros de los estudiantes, bueno en las cosas básicas que son matemática, lenguaje, en fin (EOF 1 p 4)

Ahora bien como hemos expuesto tanto en el abordaje de la categoría currículum como sentido-utopía de los proyectos educativos se destaca y revaloriza la importancia de la Educación Formal e implementan una serie de

³⁴ Únicamente recurriremos a la transcripción de los discursos para desarrollar los puntos del esquema que nos remiten a la relación entre EF y ENF.

baterías que apuntan a colaborar con este intento de que el sujeto se inserte-reinserte - permanezca- no deserte del sistema formal.

Por otro lado, los discursos de la Educación No Formal reivindican que la selección cultural válida es aquella que se encuentra en los espacios de Educación Formal.

Cabe preguntarse entonces, el fin último de la ENF ¿es la vuelta a lo Formal? En el proceso de investigación ésta fue una de las preguntas más recurrentes, en el entendido de que partíamos de la hipótesis de que el ámbito de la ENF poseía una especificidad e identidad que la hacía y/o la hace peculiar frente a la EF. Otro aspecto que desdibuja el límite entre EF y ENF es el hecho de que la propia EF comienza a incorporar metodologías históricamente asociadas a la ENF en proyectos como Aula Comunitaria, Maestro Comunitario, Formación Profesional Básica...). Éste como otros temas, forman parte de las tendencias descriptivas que surgieron de la investigación que hemos desarrollado, en las cuales no nos detendremos porque exceden la temática que nos convoca.

LA CONSTRUCCIÓN DE “LO PÚBLICO” Y SU RELACIÓN CON LA EF Y LA ENF³⁵

¿Cómo se puede explicar esta progresiva revalorización de la EF por parte de las instituciones de ENF? La interrogante planteada cobra mayor significatividad si tomamos en cuenta que las iniciativas educativas no formales se presentaban justamente como alternativas a la EF. Comenzaremos a trabajar una posible respuesta a la mencionada interrogante por medio de una hipótesis que asocia el giro del concepto de ENF a la EF a un contexto global vinculado a las variaciones que ha sufrido el concepto de lo público en las últimas décadas. En otras palabras el giro conceptual de la ENF hacia la EF se vincula a las mutaciones del concepto de lo público fruto de una constante tensión/relación entre Estado y Sociedad Civil. Si bien podemos observar diversas intenciones y situaciones por parte de los actores, lo que no ha mutado son las exigencias institucionales para hacerse cargo de lo público. En este sentido una gestión de lo público debe hacerse cargo de las siguientes exigencias:

- A) Lo público es de interés o de utilidad común a todos , es lo que atañe al colectivo
- B) Lo público es y se desarrolla a la luz del día , lo manifiesto y ostensible
- C) Lo público es de uso o accesibilidad para todos, lo abierto. (Robtchnikof, 2008, p 38)

³⁵ El presente apartado toma como referencia el artículo de UBAL, Marcelo, Todos los caminos conducen a.... la Educación Formal, en BORDOLI, ROMANO, Pensar la escuela como proceso político, Montevideo, en proceso de edición. El mismo ha sido elaborado en el marco del trabajo de investigación “Prácticas Educativas No Formales para jóvenes que no estudian ni trabajan. Aportes para la creación de políticas en Educación No Formal”.

Es decir, lo público es el lugar en donde lo común y lo general se articulan con lo visible y con niveles de accesibilidad amplios. Durante un tiempo esta idea se asoció con el Estado siendo éste un actor institucional que tenía a su cargo los procesos de desarrollo económico, de integración social, garantía jurídica, pertenencia ciudadana etc.

1- Primera fase: Auge del Estado de Bienestar

La primera etapa del período al que nos remitiremos, será a la del Estado de Bienestar. En América Latina el modelo Keynesiano, tuvo ciertas peculiaridades y efectos propios, colapsando a principios de la década de los 70. En Uruguay, a principios de la década de los 40 se toman un conjunto de medidas que posibilitan un crecimiento anual sostenido de la economía. En el período comprendido entre el final de la 2da Guerra Mundial y el final de la Guerra de Corea (1953) los niveles del Gasto Público, entre otros factores, caracterizan una dinámica estatal que podemos denominar el auge del Estado de Bienestar uruguayo.

En este período lo público es identificado con el Estado el cual tenía una incidencia de suma trascendencia en lo social, además de haber logrado constituirse en un factor de cohesión y consolidación nacional.

En situación diferente se encontraban las Organizaciones de la Sociedad Civil generalmente denominadas Organizaciones No Gubernamentales (aunque no se reducen a ellas), las cuales si bien estrictamente existen con anterioridad a octubre de 1945, fecha de entrada en vigor de la Carta de las Naciones Unidas, es sin lugar a dudas a partir de esta fecha, y a raíz de la “inyección” de legitimidad de la ONU, que las ONG adquieren una relevancia internacional. Al respecto la Carta en su artículo 71 expresa que

El Consejo Económico y Social podrá hacer arreglos adecuados para celebrar consultas con organizaciones no gubernamentales que se ocupen en asuntos de la competencia del Consejo. Podrán hacerse dichos arreglos con organizaciones internacionales y, si a ello hubiere lugar, con organizaciones nacionales, previa consulta con el respectivo Miembro de las Naciones Unidas.

Las ONG, así como otras Organizaciones de la Sociedad Civil se van gestando como actores de diversos movimientos que tenían en la búsqueda de alternativas a los modelos económicos y sociales hegemónicos, una de sus características comunes.

La Educación Formal, al igual que en las otras etapas, estará unida a la situación, lugar y prestigio del Estado en general. Concretamente en este período podemos observar que las propuestas educativas públicas gozan

de buena salud, además de estar en expansión gracias a las regalías de un estado benefactor en auge.

2- Segunda fase: Auge de la sociedad civil

La valorización de la sociedad civil como actor público de importancia tuvo lugar en tres contextos claramente delimitados, además de los ya mencionados. El primer contexto se relaciona con

Europa del Este... en el marco de la crítica al socialismo autoritario. En un primer momento pareció ser la consigna capaz de articular una estrategia para la transformación de los regímenes dictatoriales. El término sociedad civil apelaba a la reconstrucción de vínculos sociales al margen del Estado y del partido [...] (Rabotnikof, 1999, P 28-31)

El segundo contexto se relaciona con América Latina

La resurrección o reconstrucción de la sociedad civil fue señalada como una consideración y un dato fuerte, tanto de la etapa de liberación como de la democratización propiamente dicha. La sociedad civil era entendida como una red de grupos y asociaciones que se colocaban entre la familia y los grupos cara a cara... y las instituciones estatales. [...] (Ibíd)

El tercer contexto estuvo unido a la crisis del Estado de Bienestar en el marco de la discusión europea y norteamericana.

Estas posturas antiestatales potenciadas por un contexto autoritario y de desconfianza son el “caldo de cultivo” para la proliferación de alternativas de diferente naturaleza, dentro de las cuales subrayamos las educativas: movimientos de Educación Popular y/o Liberadora, la institucionalización de proyectos y espacios educativos que se encontraban fuera de los sistemas formales, que recibieron de organismos internacionales la denominación de Educación No Formal e Informal, entre otros.

Unido al contexto mundial, en Uruguay el período dictatorial será “la gota que derrame el vaso”. La identificación del Estado con *lo público* se deteriorará definitivamente, frente a la acción implacable de un estado autoritario. Ni siquiera el período de relativo logro de estabilidad y crecimiento económico, entre los años 1968-1981 (Rama, 1990), se logrará contrarrestar este contexto político.

Por su parte, y al igual que todas las instituciones del Estado, la Educación Formal es afectada por la crisis de legitimidad, padeciendo un deterioro global de sus componentes tradicionales.

Con este telón de fondo la sociedad civil aparecía -para los críticos de diversos bandos- como el lugar de la generación o regeneración de la confianza, como clave de la integración social y como el terreno de la democracia. Todos estos factores potencian la esperanza de que la sociedad civil sea el nuevo escenario de *lo público* entendido como el lugar común y general frente a un Estado despótico. La EF por su parte padecía el mismo desprestigio que el Estado. El centro de los esfuerzos y esperanzas estaba puesto en crear espacios alternativos a la escuela (en sentido amplio) de distribución cultural.

3- Tercera fase: Limitaciones de la sociedad civil como lugar de concreción de *lo público*

La distinción que proponemos entre la etapa dos y tres únicamente es a los efectos explicativos.

En Europa del Este, el primero de los contextos señalados en la fase dos, coyunturas como las de Polonia y las de Hungría demuestran que la consigna del “fortalecimiento desde abajo” funcionó durante un tiempo limitado como “*eje para la conformación de coaliciones complejas orientadas hacia la democratización política y el establecimiento de una moderna economía de mercado*” (Rabotinkof, *ob. cit.*).

En el segundo de los contextos señalados anteriormente era fuertemente cuestionado por los procesos de desmantelamiento de las organizaciones que las dictaduras latinoamericanas habían ejecutado. En este sentido se ponía en tela de juicio que los núcleos de la sociedad civil contaran con la suficiente representatividad y organización para liderar la etapa de transición y consolidación democrática, después de haber padecido la acción de desmantelamiento por parte de los gobiernos autoritarios.

El tercero de los contextos señalados, unido a otros aspectos relacionados con los fines primarios de cualquier Estado, dan cuenta claramente de la insuficiencia del proyecto que veía y proponía a la sociedad civil como única o principal alternativa de convergencia de *lo público*. En este sentido comencemos por referirnos a la “neurosis” propia de la sociedad civil fruto de:

- un lugar de *lo público* que exigía la identificación con una lógica del interés general, potencialmente incluyente a partir de la adhesión voluntaria y del funcionamiento abierto y público;

- su asimilación a un mercado y su dinámica, en virtud de una lógica privatista que no puede perder de vista los intereses propios de su institucionalidad.

Esta tensión redundó en el desprestigio de las diversas OSC que por su propia naturaleza no lograban cumplir con las demandas necesarias para la construcción y sostenimiento de un espacio público con las características que hemos mencionado.

La no viabilidad del proyecto centrado en la sociedad civil se agudizó frente a la falta de legitimidad para cumplir con los requisitos de mantenimiento del orden y administración de la fuerza legítima necesarios en todo Estado de Derecho.

4- Cuarta fase: El Estado en la nueva coyuntura de lo público

Esta fase se ha caracterizando por la apertura de un horizonte “post-liberal” que contará con un retorno al Estado. En este contexto se redefinen varias de las representaciones de las etapas anteriores

- *[...] la maduración de un proceso de desatanización del Estado, ya iniciado unos años atrás (lo que) supone volver a una concepción amplia, que incluye no solo el aspecto burocrático, sino su dimensión legal, su papel en el desarrollo económico y social, y su reubicación como referente simbólico.*
- *... una redefinición del espacio público (entendido como esfera pública) que parece desprenderse de su adhesión al Estado o a la sociedad civil, para ser pensado, en términos más generales, como un espacio de comunicación global. Espacio donde confluyen medios de comunicación nacionales y globales, opinión pública, actores sociales y políticos, y Estado (en sentido ampliado).*
- *... un retorno de la noción de proyecto (de país o de nación), una orientación política hacia el futuro (que había desaparecido del horizonte político en las dos últimas décadas) que requiere la invocación a algún tipo de comunidad política y (que) parece redefinir los mapas de esa búsqueda del lugar común. (Rabotinkof, ob. cit.).*

En esta etapa, y después de un tiempo de madurez del proceso de reconstrucción democrática y de las instituciones, se percibe la necesidad de un Estado como sustento del orden jurídico, el cual progresivamente deja de ser visto como una amenaza a la sociedad civil, para ser condición necesaria para una ciudadanía plena.

Ahora bien, este nuevo espacio de lo público, que cuenta con un Estado cada vez más revitalizado en su rol identitario, no tiene las mismas características del de mediados del siglo XX, sino que necesariamente debe incorporar en su agenda la articulación con una sociedad civil que en los últimos sesenta años ha adquirido un lugar y papel trascendente en la búsqueda y construcción de un *espacio público*.

En síntesis, y a partir del marco histórico que hemos propuesto, la actualidad nos desafía a construir un *lugar común* por medio de la redefinición de *lo público*. Las diferentes instancias del trabajo de campo, constatan una tendencia por parte de los organismos rectores, gestores y financiadores de poner a la ENF en función de la EF, al punto de comprender a la EF como parte integrante de la identidad de la propia ENF.

Un icono de la situación actual es la recientemente promulgada Ley de Educación, la cual explicita en el capítulo IV, artículo 39 que “*Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas*”.

ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL. ALGUNAS PROPUESTAS PARA SEGUIR DIALOGANDO

En la actualidad la articulación del Estado y la Sociedad Civil en el contexto educativo uruguayo nos muestra que:

- La EF incorpora modalidades y dispositivos de espacios educativos alternativos y/o no formales, gestionándolos en forma autónoma, ejemplo de ello son: Maestro Comunitario (CEP), Formación Profesional Básica. Plan 2007 (CETP-UTU), Plan de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU del CES).
- El Estado desde el sistema educativo formal, con el apoyo y/o en acuerdo con la Sociedad Civil, gestionan proyectos con modalidades no convencionales que generan créditos que permiten la continuidad educativa de los estudiantes en el sistema educativo formal, ejemplo de lo cual son las Aulas Comunitarias y los FPB Comunitarios.
- El Estado financia y gestiona proyectos de ENF, teniendo como uno de sus objetivos centrales la reinserción o continuidad en el sistema de EF, ejemplo de lo cual son los CECAP-Programa de Inserción Educativa Social y Áreas Pedagógicas.
- El Estado -por medio de la financiación y supervisión- en acuerdo con la Sociedad Civil -que se encargan de la gestión concreta

de los proyectos- llevan adelante iniciativas con modalidades alternativas y/o no formales que tienen entre sus objetivos centrales la reinserción a la EF, ejemplo de lo cual son los Centros Juveniles, Las Casas Jóvenes, Arrimate Espacio Joven. (MIDES-INFAMILIA, 2008)

En base a estos ejemplos cabe preguntarse: el trabajo conjunto en los ámbitos educativos entre el Estado y la Sociedad Civil ¿es una situación transitoria hasta que el Estado pueda hacerse cargo inclusive de la gestión directa de los proyectos, o forma parte de una opción política a ser profundizada?

A partir del trabajo de campo que hemos realizado podemos decir que en la actualidad la reinserción y/o revinculación al sistema formal de educación es una nota sustancia del concepto de Educación No Formal. Se ha pasado de una crítica a la EF a una revalorización de su rol integrador, lo cual conlleva a una sub-valoración de las posibilidades de la propia ENF. En el trabajo de campo nos hemos encontrado con críticas severas a la ENF, desde sus propios actores, los cuales en ocasiones ven a las propuestas no formales como “educación para pobres”.

Dicha funcionalidad y crítica, tiene una de sus raíces en la falta de legitimidad de la ENF a la hora de la acreditación. En un taller realizado con diferentes actores de la ENF del país, que nucleó a un grupo de más de cincuenta participantes (entre educadores, coordinadores, gestores y representantes del MEC) manifestaron al respecto que

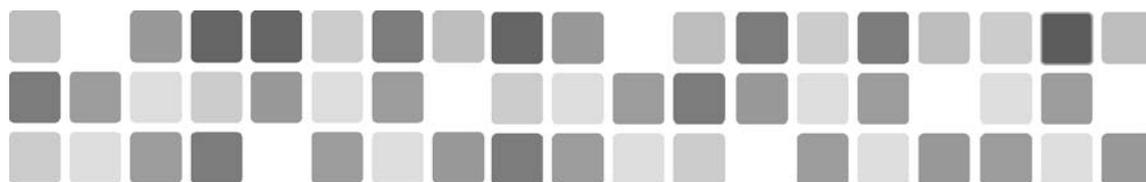
... es sumamente necesario que los saberes que circulan en los ámbitos educativos no formales cuenten con una acreditación adecuada, tan legítima como la existente en los ámbitos formales de educación y que posibiliten la continuidad educativa inclusive en el sistema formal. Un sistema de acreditaciones debe contemplar desde el inicio puentes que posibiliten la navegabilidad educativa de la EF a la ENF, de la ENF a la EF, etc. [...]. (MEC, 2007)

En este proceso de articulación es necesario avanzar en la construcción de una identidad que trascienda la disputa por el campo de la educación entre lo formal y lo no formal, y se centralice en el sujeto de la educación, que, por su condición de tal, tiene derecho a acceder al patrimonio cultural apetecido por una sociedad o colectividad determinada.

Este “giro copernicano” pretende ir del campo al sujeto, subrayando lo propicio de este tiempo para trabajar conjuntamente en favor de que las propuestas, por ejemplo, no se superpongan en un mismo territorio. Un giro que implica trabajar desde una lógica local en donde la pregunta rectora de las estrategias e iniciativas sea: ¿los sujetos de este territorio a qué educación y cultura tienen derecho? En un territorio determinado, ¿qué pueden brindar las diferentes instituciones educativas, formales y no formales, a los efectos de asegurarle a los sujetos el derecho a la educación que tienen?

Bibliografía

- Cortés Pinto, C. E (2008), **Teoría de las representaciones sociales**. Presentado en Seminario "Representación social del discapacitado visual", [en línea].
- Moraes, J.A. (2003), **Economía Política en Uruguay: Instituciones y actores políticos en el proceso económico**. Trilce, Montevideo.
- De Alba, A. (1998), **Curriculum: crisis, mito y perspectiva**. Miño y Dávila, Bs. Aires.
- INFAMILIA-MIDES, **Programas de Inclusión Educativa**. En: materiales sistematizados en el marco del Seminario **La inclusión educativa: oportunidades en el marco del Plan de Equidad**. 30 de octubre de 2008, Montevideo
- Kemmis S. (1993), **El currículo: más allá de la teoría de la reproducción**. S.XXI, Madrid.
- Lundgren U.P. (1997), **Teoría del currículo y escolarización**. Morata, Madrid.
- Martinis, Redondo (comps.) (2006), **Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas**. Del Estante, Bs. Aires.
- MEC, 1er Seminario Nacional y Regional de Educadores de Educación No Formal, **Relatoría del Taller Articulación entre EF y ENF**. 15 y 16 de noviembre de 2007, Montevideo.
- Figueroa N, **La construcción del (los) sentido (s) en la Educación No formal. Perspectiva de organismos gestores, financiadores y gestores**. Montevideo, CESIC, inédito, Febrero 2009.
- Pasillas, M Á (2007), **Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas**. Ponencia expuesta en el marco del 2do. Foro sobre Educación, La responsabilidad de educar, Montevideo.
- Rabotnikof, N (1999), "La caracterización de la sociedad civil en la perspectiva del BID y del BM". Em: **Revista Perfiles Latinoamericanos N° 15**.
- Rabotnikof, N (2008), "Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas". En: **Revista Íconos**, N° 32.
- Rama, M (1990), **Crecimiento y estancamiento económico en Uruguay**. Montevideo.
- Rancière, J. (2003), **El maestro ignorante**. Editorial Alertes, Barcelona.
- Ubal, M (2009), "Todos los caminos conducen a... la Educación Formal". En: BORDOLI, ROMANO, **Pensar la escuela como proceso político**, Montevideo, en proceso de edición.
- Ubal, M, Píriz S (2009), **¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía?** Papeles de Trabajo Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.



FINES, ESTRUCTURAS Y MODALIDADES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA EN LA REGIÓN

Mariano Palamidessi³⁶

1. La escuela media básica

En esta presentación se propone delinear –de manera esquemática- la situación actual y las principales tendencias de desarrollo de la educación secundaria básica en la región, considerando la cuestión de los fines formativos, la estructura y las modalidades en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay.

Para comenzar, es preciso plantear algunas definiciones. La denominación “educación media básica” o “secundaria básica” refiere a la oferta educativa que atiende a los alumnos de 11/12 a 15 años. Se trata, con variantes en los distintos países, del primer ciclo de la enseñanza media o del último ciclo de la educación general/básica. Nos referimos al nivel 2 de educación, según el sistema ISCED de la UNESCO³⁷. Los propósitos formativos de este tramo suelen estar destinados a completar la educación básica iniciada en el nivel 1 (primario). El objetivo del nivel 2 es sentar las bases de una educación continua y un desarrollo humano, que permitan al aprendiz adquirir sistemáticamente más oportunidades de educación. Por lo general, en casi todos los países del mundo, en este ciclo los programas suelen seguir un modelo más orientado por asignaturas y los profesores son más especializados.

Se entiende por ‘estructura’ al ordenamiento del sistema educativo en una secuencia determinada de años y su demarcación o ramificación interna, definiendo así sus principales límites organizadores: a) la división de niveles y ciclos escolares; b) la diferenciación de canales u opciones curriculares según tipos de alumnos, instituciones u orientación y/o especialidad.

En el caso de la educación media, las preguntas cruciales respecto de la estructura son: “Qué es común y qué es diferenciado, y a partir de qué punto de la secuencia escolar. De otro modo, se puede señalar que el tema

³⁶ Doctor en Educación. Integra el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO), Sede Regional Buenos Aires.

³⁷ En 1970, con el establecimiento de la primera *Clasificación Estándar Internacional de Educación* (ISCED), UNESCO recogió información estadística en Educación Secundaria de acuerdo a dos fases (1ª y 2ª fase). El sistema ISCED fue revisado en 1997, pero continuó diferenciando entre un nivel más bajo o básico (nivel 2) y un nivel más alto, superior (nivel 3) de Educación Secundaria.

fundamental sobre estructura de la EM, es el de la diferenciación de sus instituciones, currícula y experiencias formativas ofrecidas a una heterogeneidad de alumnos, y para satisfacer multiplicidad de funciones” (Cox, 2004, p 2).

Respecto de la diferenciación importa distinguir el *tipo* y *grado* de la misma. La diferenciación de lo que le se ofrece a los jóvenes, puede ser en términos de: instituciones diferentes o de currículas diferentes dentro de la misma institución (tipo) y el número de opciones diferenciadas puede variar significativamente (grado). La decisión sobre estructura de la educación de mayor peso o densidad de consecuencias es sobre los límites definitorios (curriculares, temporales, institucionales, en términos de “puentes”, salidas y conexiones, etc.) entre la educación media general o académica y la educación media vocacional o técnica, por otro. Preguntas clave sobre la estructura, los objetivos y el currículo de la educación media serán entonces: ¿qué elementos de los trayectos de formación son comunes y cuáles son diferenciados? ¿En qué momento del trayecto formativo se producen las diferenciaciones? ¿Se trata de una diferenciación entre ramas, o de diferencias dentro una misma modalidad común? ³⁸

2. La diferenciación y emergencia de la educación media básica

Desde su institucionalización y consolidación en el siglo XIX y comienzos del siglo XX, la educación secundaria asumió dos funciones “clásicas”: la formación selectiva para la universidad y la preparación para el mundo del trabajo, incluyendo la formación de maestros/as. Durante buena parte del siglo XX, esta dinámica segmentada de constitución del nivel llevó —en algunos países— a diversas “soluciones” alternativas para enfrentar los desafíos de la expansión: la emergencia de una educación primaria superior con una orientación pre-profesional, la creación de una escuela intermedia (11-14 años) y, también, a la constitución de nuevas ramas, paralelas al trayecto académico-selectivo, de índole comercial, técnico-profesional y vocacional, cuya diferenciación comenzaba a los 11 ó 12 años de edad (Viñao Frago, 2002).

En la segunda postguerra, se plantearon otros esquemas dar respuesta a la demanda creciente de educación media. Las dinámicas de expansión y democratización del nivel en las décadas de 1960 y 1970 dan origen en Europa y en otros países centrales a propuestas que apuntaron a modificar la estructura básica del nivel, sobre todo, impulsando la prolongación de la educación obligatoria y modificando la segmentación horizontal en la EMB. El primer proyecto orgánico en esa dirección es el Plan diseñado por Paul Langevin y Henri Wallon (1945) en Francia, que planteaba una escolaridad obligatoria hasta los 18 años, dividida en 3 ciclos: común (7-11 años); “de orientación”, en parte común y en parte diferenciado (11-15 años) y “de de-

³⁸ Los modelos de educación secundaria predominantes en el mundo se ordenan sobre las formas que adoptan esos sistemas de límites: no diferenciación (modelo anglosajón); diferenciación temprana, institucional y curricular (modelo alemán); diferenciación posterior, curricular e institucional (modelo francés) (Cox, 2001).

terminación”, totalmente diferenciado (15-18 años). Este planteo fue seguido y profundizado en la reforma sueca (Grundskola, 1962), pasando de un nivel de 6-14 a una educación básica y común de 9 cursos hasta los 16 años (nueve años de educación primaria y tres o cuatro de educación post-primaria). El nuevo sistema fue legalmente institucionalizado también en Finlandia (1970) y posteriormente en Dinamarca (1975). En otros países, como en Inglaterra, se comenzaba a afirmar el modelo de la *Escuela comprehensiva*: escuelas primarias y medias se unen en un programa básico y obligatorio de 9 años, de naturaleza intermedia entre la educación primaria y la educación secundaria no obligatoria.

Durante esas dos décadas, muchos países europeos promulgaron una legislación prolongando la educación obligatoria, con la intención de universalizar el acceso, permanencia y egreso de la educación media. El currículo tradicional de las llamadas *grammar schools*, los liceos franceses y los gimnasios alemanes, que ponía énfasis en las lenguas clásicas y asignaturas académicas, fue criticado por no responder a las necesidades e intereses de las poblaciones heterogéneas de estudiantes ³⁹.

Esas transformaciones de la educación secundaria europea entre fines de 1950 y la década de 1970 implicaron:

- la diferenciación de la educación media en dos ciclos: básico y superior; el establecimiento de un ciclo secundario de enseñanza obligatorio, en la mayoría de los países, redujo las diversas formas de diferenciación institucional (es decir, programas de estudios distintivos dentro y entre escuelas), diferenciaciones que se trasladaron al ciclo superior de la secundaria;
- la redefinición o eliminación de los mecanismos de selección/regulación del ingreso, para facilitar la transición entre la educación primaria y el nivel medio y así aumentar el acceso;
- la ampliación de los objetivos y propósitos formativos de la educación media;
- la diversificación de programas y ofertas curriculares dentro de las escuelas existentes para atender los intereses y necesidades de una población heterogénea de estudiantes en aumento.

3. Continuidad y cambio de las estructuras de ciclos y niveles y las modalidades de la EMB en la región

Entre la segunda mitad de la década de 1980 y los comienzos de la década de 1990, los países del Cono Sur iniciaron un complejo proceso de (re)construcción de las democracias, momento en el que se reactivó un de-

³⁹ Las tendencias a la comprehensividad más marcadas, se produjeron en los países nórdicos, Gran Bretaña, Francia e Italia. En estos países se implementaron legalmente equivalentes específicos a las escuelas comprehensivas, sin relegar la educación obligatoria de todos los alumnos a un tipo de escuela básica. En cambio, en Austria, Bélgica, Holanda, Alemania y los cantones Suizos, las reformas legisladas crearon una integración menos comprehensiva de las escuelas secundarias, dominando en estos países patrones nacionales específicos de sistemas subdivididos.

bate y un interés por los problemas educativos por mucho tiempo postergados. En ese contexto, una nueva fase de expansión cuantitativa de la escolarización se combinó con un profundo replanteo de la agenda educativa (CEPAL, 1992). Junto con la aparición de un complejo escenario de nuevas necesidades educativas, se fue instalando en la arena pública el problema de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Además de constatar los persistentes problemas de pobreza y marginalidad, se fue generando un significativo consenso en torno a los límites del modelo tradicional de provisión de educación en América Latina. Para continuar con la expansión de la escolarización y mejorar cualitativamente los procesos educativos era necesario revisar y reformar los instrumentos fundamentales de un paradigma educativo en crisis. La educación ganó un lugar más relevante en las agendas nacionales de América Latina y buena parte de sus gobiernos asumieron el compromiso de incrementar los recursos asignados al sector, aumentar la cobertura de la educación media y mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos.

Durante este período, todos los países de la región atravesaron procesos amplios y sistemáticos de revisión –y, en algunos casos, de renovación- de sus estructuras de ciclos y niveles y del currículum. Por esta vía, se procuró (re)articular la transmisión cultural escolar con los requerimientos de la modernización tecnológica y productiva, del orden democrático y de una sociedad crecientemente compleja y diversa (Braslavsky, 2001). Una de las fuerzas que movilizó este reordenamiento de estructuras y del currículum fue la tendencia a extender los años de escolaridad obligatoria consagrados por las nuevas leyes generales de educación sancionadas por los países de la región durante la década de 1990. Con el imperativo simultáneo de expandir tanto la cobertura y los años de escolaridad promedio como la calidad de la educación ofrecida, se procuró el desarrollo de marcos educacionales más comprehensivos. Se trató de favorecer una mejor articulación entre los diversos tramos de la educación básica y obligatoria y actualizar los contenidos de la transmisión escolar. Este rediseño de límites y definiciones institucionales implicó una revisión de las funciones, los propósitos y las experiencias formativas de los diferentes niveles y ciclos escolares, en particular, de la educación de los adolescentes (12-15 años). Estas nuevas definiciones implicaron una transformación generalizada de la normativa curricular que se extendió desde la educación inicial hasta la formación docente.

Pero las transformaciones del último tercio del siglo XX han llevado a profundos replanteos de los conocimientos y capacidades que las sociedades deben promover y las escuelas deben enseñar a las personas. Las nuevas orientaciones curriculares para la educación media en buena parte del mundo comenzó a enfatizar la promoción de conocimientos asociados con la modernización productiva, la revolución de las comunicaciones y las tecnologías de la información y el desempeño de una nueva ciudadanía. Asimismo, se postuló que la educación formal debería poner énfasis en la formación de un núcleo de competencias fundamentales (Coll, 2004), que permitan un desempeño

eficaz en situaciones relativamente complejas, como la capacidad de resolver problemas, aprender a aprender, actuar creativamente y tomar decisiones. A la luz de estas nuevas exigencias, se enfatizó que el currículum, los métodos de enseñanza y las formas de aprendizaje debían estructurarse en torno a los saberes y competencias necesarias para una sociedad atravesada por el cambio permanente y por la diversidad de valores, interpretaciones y estilos de vida. El “aprender a aprender” y el “aprender a vivir juntos” aparecen como los pilares fundamentales de la educación del siglo XXI (Delors, 1996). Se procuró que la transmisión cultural escolar estimule el aprendizaje y el desarrollo de capacidades complejas mediante el estímulo al conocimiento, el diálogo y el trabajo con una pluralidad de materiales, voces y textos.

Veamos a continuación los cambios estructurales que emprendieron los países de la región.

En Argentina, la estructura “clásica” del sistema era 7-5/6: una educación primaria de 7 años y una educación secundaria de 5 ó 6 años, en la que el nivel medio se organizaba en cuatro ramas de instituciones (bachillerato, comercial, técnica y agrotécnica) y currícula delimitados, fundamentalmente, por la división académico/técnica. La Ley Federal de Educación de 1993 definió las bases de un acelerado proceso de reforma educativa. Se procuró estructurar un trayecto de 9 años de Educación General Básica (EGB), seguido por una formación secundaria superior de tres años de duración (Educación Polimodal). Asimismo, se estableció la obligatoriedad del preescolar, dando lugar a 10 años de educación obligatoria⁴⁰. El marco curricular nacional para esta nueva estructura se concretó con la sanción de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de todos los niveles educativos, incluyendo la formación docente.

Como respuesta a los fracasos, a las críticas⁴¹ y resistencias que enfrentó el proceso de reforma educativa de la década de 1990, la reciente Ley de Educación Nacional de 2006 dispuso la extensión de 10 a 13 años de la escolaridad obligatoria, desde la edad de cinco años hasta la finalización de la escuela secundaria. Asimismo, dispuso que “la Educación Secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo” (Art.31). Aunque se postulan dos posibles estructuras (7 + 5 ó 6 + 6), la Ley de Educación Nacional vuelve sobre las estructuras precedentes de educación secundaria, conservando –en muchas provincias- las modalidades/ramas y diferenciaciones del sistema “tradicional” de diferenciación temprana.

40 Elevando en 3 años la escolaridad obligatoria (de 7 a 10 años), disponía un profundo cambio de la estructura de niveles, ciclos y modalidades. Se pretendía reformar así la estructura consolidada desde fines del siglo XIX.

41 Una de las principales críticas, aparte del carácter “improvisado” del proceso, fue la de la “primarización” del 3º. Ciclo de la Educación General Básica (grados 7-9). El cuerpo docente de secundaria –tanto por cuestiones gremiales/corporativas como por convicciones pedagógicas- era partidario de “secundarizar” ese ciclo.

En **Brasil**, la Ley de Directrices de Bases de la Educación (LDB) de 1996 ordena la estructura de la educación básica, entendiendo por básica toda la educación anterior a la superior. La LDB establece una Educación Básica de 11 años, que se organiza en una *Educación Infantil* (1 a 5 años)⁴², una *Educación Fundamental*, obligatoria, de 8 años de duración (grados 1 a 8, con dos ciclos de 4 años) y una *Educación Media* no obligatoria (3 años, grados 9 a 11)⁴³. Según la LDB: “El objetivo de la educación básica es asegurar a todos los brasileños la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y proveerle los medios para progresar en el trabajo y en estudios posteriores”. En el segundo ciclo de la Educación Fundamental (10-14/15 años) el trabajo pedagógico es desarrollado por equipos de profesores de diferentes disciplinas. En los años finales de ese ciclo, los adolescentes profundizan sus conocimientos adquiridos en los primeros años e inician el estudio de las materias que serán la base para la continuidad de la educación media (superior)⁴⁴. Esa forma de organización se remonta a la antigua división de la enseñanza primaria (Ensino de Primeiro Grau) con relación al primer ciclo de Ensino de Segundo Grau (gimnasial).

En **Chile**, el sistema educacional tiene una estructura de 8 años de educación básica obligatoria, seguidos por cuatro años de educación media, declarada obligatoria en 2003 (12 años de escolarización obligatoria). Chile conservó su estructura de niveles, que data de la reforma de 1967⁴⁵.

La Educación General Básica (EGB) corresponde al ciclo inicial de estudios, cuya duración actual es de 8 años, divididos en 2 ciclos y 8 grados (de 6 a 13 años): EGB I (1-4 grado) y EGB II (5- 8° grado). Finalizados los estudios en la EGB, el estudiante puede ingresar a la Educación Media (cuya duración total es de 4 años, con 2 ciclos de 2 años cada uno), optando por una de las dos modalidades: Técnico-Profesional (EMTP) y Humanista-Científica o Científico-Humanista (EMHC). La definición curricular no modificó la estructura institucional de la EM, pero redujo y postergó la diferenciación⁴⁶, y

42 La duración obligatoria del Ensino Fundamental fue ampliada de 8 a 9 años por el Proyecto de Ley nº 3.675/04, pasando a abarcar la Clase de Alfabetização (anterior al primer grado, con matrícula obligatoria a los seis años) que, hasta entonces, no era parte del ciclo obligatorio. Una ley posterior (11.114/05) dio plazo hasta 2010 para que los estados y municipios se adapten a la nueva regulación.

43 En materia curricular, se estableció un marco de alcance nacional: los *Parámetros Curriculares Nacionales*. Los *Parámetros Curriculares Nacionales*, definen un conjunto de competencias básicas que funcionan a modo de principio o eje del proceso de especificación curricular, posibilitando la articulación de las metas y/o contenidos generales con aquellas especificaciones de contenidos y logros desarrolladas en otros niveles. Los PCN para la educación fundamental establecen un marco actualizado de referencia nacional y promovieron una renovación curricular en los sistemas de enseñanza estatales y municipales (Domingues, 2006).

44 Hasta 1967, la enseñanza media brasileña estaba dividida en tres cursos: el curso científico, el curso normal y el curso clásico. En ese momento se resolvió cambiar y llamar como curso "colegial", también dividido, siendo que los tres primeros años de Ensino Medio eran iguales para todos y, posteriormente, quien quisiera hacer el antiguo Normal y el Clásico, tenía que cursar un año más.

45 En 1967, en Chile se declara obligatoria la educación de los grados 7° y 8°. Para que los sectores populares pudieran incorporarse a una educación extendida, esos cursos, que formaban parte de la educación secundaria, se desplazaron a la educación primaria. En 1920 la legislación chilena había establecido la obligatoriedad de cursar 4 años de escolaridad mínima y en 1929 este mínimo es aumentado a 6 años. Finalmente, en 1967 se establece la obligatoriedad del nivel 2 (ISCED).

46 La reforma curricular chilena no afectó la distinción entre básica y media y el número de años de cada uno. Postergó dos años (del 9° al 11°) el punto en que se inicia la diferenciación entre sus dos ramas de la Educación Media (superior, nivel 3 ISCED). Los dos primeros años de la educación media (años 9 y 10 de la secuencia escolar) son de *Formación General* e implican un currículum común para toda la matrícula, con independencia de la modalidad del establecimiento a la que asista un alumno. Este cambio significa que la experiencia escolar es común hasta el segundo año medio.

tuvo como fundamento la necesidad de establecer una más sólida formación general y común, como respuesta a los nuevos requerimientos de las personas, la sociedad y el desarrollo productivo.

En **Uruguay**, la estructura del sistema se organiza en cuatro tramos: la Educación Inicial (3 años), la Educación Primaria (6 años), la Educación Media Básica (3 años) y la Educación Media Superior (3 años de bachillerato diversificado de enseñanza secundaria y la educación técnica profesional). Desde 1986, la educación obligatoria comprende la Primaria y Media Básica y tiene una duración de 9 años⁴⁷. La educación media se inicia con un primer ciclo (ciclo básico), común y obligatorio, de tres años de duración, al que le sigue un segundo ciclo de tres años (bachillerato) o cursos de educación técnico-profesional que pueden extenderse de dos a siete años. Aunque la EMB depende de dos subsectores institucionales con historias y culturas diferenciadas (los consejos de Secundaria y los de FTP), lenta pero tendencialmente, las separaciones entre variantes formativas en la escuela media básica tienden a converger. El ciclo básico es común para todos los estudiantes, con algunas diferencias según se curse en liceos o institutos de enseñanza secundaria o en escuelas de ETP. El CBU no aspira a ser la prolongación del ciclo primario ni, meramente, una preparación para el nivel superior de la enseñanza media, sino que se propone objetivos propios. En las instituciones de tradición técnica, el ciclo se orienta hacia un enfoque tecnológico con actividades curriculares en taller para proporcionar al alumno la posibilidad de explorar aptitudes y vocaciones, mediante un currículo levemente diversificado.

¿Qué movimientos y tendencias se plantean entonces en estas dos últimas décadas respecto de la estructura y las modalidades de la EMB en estos países ⁴⁸? En forma general, se puede ver que:

1. En primer lugar, está claro que no es posible comparar y asimilar dos modelos de estructuras diferenciados. La EMB se presenta como el tramo terminal de una educación básica –de carácter primaria y fundamental o como el tramo inicial de una educación secundaria más larga, pero escandida en dos ciclos con propó-

47 Los cursos equivalentes a los años 7°, 8° y 9° fueron declarados obligatorios en 1973, pero se mantuvo la organización del currículum y de las prácticas educativas propias del bachillerato francés clásico.

La reforma de 1996 en la Educación Media Básica se propuso reorganizar la estructura curricular en áreas, se incorporó Tecnología y se propuso un "Espacio Adolescente" para incorporar la problemática juvenil al currículum

48 Durante la década de 1990, otros países de la región también adoptan una estructura de educación básica de 9 años (Bolivia y Paraguay, México). En México, la educación secundaria es obligatoria y tiene una duración de tres años, siendo el nivel inmediato superior de la educación primaria (que dura 6 años). La educación secundaria es una EMB; el alumno ingresa a la secundaria a la edad de 12 años y sale a los 15 años, continuando con el Bachillerato (mejor conocido como "Preparatoria"). En **Bolivia**, con la sanción de la Ley de Reforma Educativa en 1994, la estructura del sistema educativo se organizó en torno a una educación básica obligatoria de 8 años y un trayecto no obligatorio posterior de 4 años de duración, organizado en diversas modalidades. La reforma educativa en **Paraguay** se inicia en 1998, en el marco de un proceso político más amplio, vinculado a la sanción de una nueva Constitución Nacional (1992). Con la Ley General de Educación de mayo de 1998, se introduce una modificación significativa en la estructura de niveles y ciclos, reorganizándose el trayecto escolar en dos grandes etapas: la *Educación escolar básica* (tres ciclos de tres años) y la *Educación Media* (tres años, que son de secundaria superior). La *Educación escolar básica* es obligatoria, junto con un año de preescolar.

sitos educativos diferenciados. Así, la localización institucional de la ESB adquiere estrecha vinculación con el problema de las culturas institucionales preexistentes o con la capacidad de cada país para (re)crearlas. En algunos países se enseña en las mismas instituciones que la Educación Primaria. En otros es institucionalmente diferente de la Educación Secundaria superior (UNESCO, ISCED nivel 3).

2. La extensión de la obligatoriedad escolar prolongó el carácter general y común de la enseñanza en la EMB. Independientemente de su localización institucional, el currículum de la EMB tiende a desespecializarse, reduciéndose las diferencias entre ramas o modalidades académico-generales y técnico-profesionales. En forma concomitante, en ese tramo hay una tendencia hacia la postergación de la especialización profesional desde la EMB a la ESB.
3. No obstante, no en todos los casos la emergencia de una EMB plantea la unificación de las ramas o modalidades (como en Uruguay o Argentina); sobreviven así en algunos países al menos dos ramas y culturas institucionales de EMB. Las opciones de formación que los países ofrecen a los jóvenes de 15-18 años presentan bajo la forma de una modalidad unificada (Chile, Brasil) o en dos ramas principales (académica y técnica), pero que tienen –crecientemente– un énfasis formativo general (Uruguay y Argentina).
4. Con diverso grado de éxito, a partir de fines de la década de 1980 pero en forma más decidida desde mediados de la década de 1990, los países de la región apuntan a incrementar el grado de articulación curricular, institucional y pedagógica entre los diversos tramos de la educación básica y obligatoria, a través del desarrollo de marcos más comprehensivos para regular los procesos de formación. Hay países que integran en un cuadro unificado el currículum de primaria y secundaria básica y países que aún tienen estructuras curriculares en proceso de articulación.
5. Hay, no obstante, en la EMB de todos los países, una supervivencia –y, en algunos casos, la emergencia reciente– de modalidades y ofertas orientadas al aprendizaje de habilidades y oficios de baja calificación, cumpliendo con diferentes objetivos y orientados fundamentalmente, a grupos sociales desfavorecidos (por ejemplo, las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires, o los CECAP en Uruguay).

4. Perfil formativo de la ESB

¿Qué implica pensar en un ciclo que es a la vez terminal (ya que “cierra” la educación básica común) y propedéutico (ya que prepara para la orientación o especialización propia de la educación secundaria superior) y no profesionalizante? ¿Cómo impacta en las estructuras, identidades y espacios preexistentes la nueva frontera planteada por la extensión de la obligatoriedad hasta el grado 12? Partiendo de historias y problemas distintos, los países procuran respuestas que –pese a las diferencias– apuntan en la misma dirección en lo que respecta al perfil formativo de la EMB.

Siguiendo la tendencia prácticamente universal de ofrecer más años de una educación de carácter común, los cambios en la EMB no se plantean como un intento de universalizar la forma liceo/bachillerato ni de la técnica o vocacional. En las definiciones oficiales, esta oferta curricular se orienta en la búsqueda de una síntesis pedagógica y curricular entre conocimientos teóricos y prácticos, sensibilidad contextual y generacional y preparación para la consecución de estudios, desempeños productivos como ciudadanos y personales, más que a destinos productivos específicos (Cox, 2001).

Tendencialmente, la idea de una “secundaria para todos” reorienta el modelo formativo en función de un currículum que busca ofrecer una experiencia formativa general válida para desempeñarse en diferentes contextos de experiencia (productivo-laboral, académico, social/comunitario y ciudadano). Aunque su concreción sea conflictiva y ardua en muchos casos, esta reorientación tiende a impactar la definición de las formas de relación pedagógica y en las diversas disciplinas y espacios, dado que la selección curricular debe combinar conocimientos, habilidades y disposiciones que se consideran claves para la vida real. De este modo, en sus líneas generales, el perfil formativo de la EMB no aspira a ser la prolongación del ciclo primario ni una mera preparación para el nivel superior de la enseñanza media, sino que debería justificarse, además, en función de finalidades y objetivos propios.

5. Tensiones y desafíos

En una región cruzada por fuertes desigualdades sociales y económicas, la construcción de la EMB está cruzada de tensiones y desafíos, tanto en el plano de las estructuras y la definición de los límites y las identidades institucionales, como en el plano del rendimiento interno del ciclo y de los logros de los estudiantes.

Existe en nuestros países una fuerte tensión entre el proceso de universalización de la educación secundaria, la elevación de las tasas de permanencia y tránsito exitoso por el ciclo y los esfuerzos para mantener y/o redefinir estándares de calidad. LA EMB es una instancia sumamente compleja del sistema educativo, tradicionalmente marcada por el alto fracaso y deserción, una fractura donde se evidencian los problemas formativos que arrastra la

educación primaria y las limitaciones y obstáculos que impone la supervivencia de un modelo formativo selectivo y elitista heredados de fines del siglo XIX. Solucionar estas tensiones y trazar puentes entre las diversas culturas institucionales llevará muchos años, aún si se trabaja en la dirección correcta. No obstante, las cifras de retención y promoción en la EMB muestran diferencias notables en el rendimiento de los distintos sistemas nacionales y al interior de cada país. Con claridad, Chile es el país de la región que mejores tasas de promoción y egreso está logrando según todos los indicadores de la última década.

Pero en nuestra región es común encontrar sistemas e instituciones educativas donde, mientras se declaran objetivos de universalización y/o democratización, persisten inalterables o con pocos movimientos rendimientos “piramidales” (masividad en la base, egresos minoritarios en la cima) en la educación secundaria básica. Es claro que no basta con avanzar en la modificación de las barreras arbitrarias y las estructuras divisivas, en el currículum, en las condiciones de trabajo y en los recursos (infraestructura, materiales) garantizados en cada institución y en la convergencia y fertilización mutua de las mejores prácticas y tradiciones. Todo eso constituye una condición necesaria, pero no suficiente. Es en la identidad profesional y personal de los profesores donde –muchas veces– se reproduce y legitima el código curricular piramidalizado. En las condiciones actuales, las prácticas selectivas o discriminadoras continúan operando como patrones de calidad deseable o legítimo. La construcción de una EMB que sostenga el objetivo de una secundaria de calidad para todos/as implica desactivar este vínculo perverso –histórica y socialmente construido– entre lo que la escuela secundaria “debe ser” (según parámetros de un pasado percibido como glorioso) y una adhesión retórica o poco comprometida con los objetivos de la democratización del nivel.

La construcción de la ESB está atravesada por una disputa política por resolver el conflicto de objetivos y demandas educacionales entre el sostenimiento “desde abajo” del acceso a la universidad y la inserción social y productiva, y la búsqueda de una cobertura educativa universal y de calidad para el grupo de edad 12 a 15 años. Esto implica atender a grupos de jóvenes muy heterogéneos del punto de vista de sus gustos, habilidades y motivaciones, diversificando las prácticas pedagógicas y revalorizando distintas formas de acceso a los niveles más elaborados de la cultura, el conocimiento y la producción humana del mundo. En los últimos años, la revisión de los lineamientos planteados durante la década de 1990 ha dado lugar a movimientos de retorno a estructuras más especializadas, que diferencian públicos mediante mecanismos institucionales y curriculares. El retorno a formas más “tradicionales” parecería ser, en algunas ocasiones, un modo de enfrentar las críticas o las dificultades que surgen en el proceso de construcción de una “escuela secundaria para todos/as”.

En todos los países de la región, todavía los dominios de asignaturas del currículo oficial –y, también, muchas prácticas educativas– tienen conexio-

nes débiles con los conocimientos y las capacidades que deben desarrollar los estudiantes para enfrentar los retos de su vida adulta. Posiblemente sea Brasil quien más ha enfatizado los componentes ciudadanos y de desarrollo de la personalidad en el currículo del segundo ciclo de la Educación Fundamental. En la EMB existe una tensión entre crear una cultura pedagógica específica para el ciclo –que apunte a un alcance universal- y la “presión propedéutica” y especializada de los niveles superiores. La presión “de arriba” puede forzar el énfasis sobre los elementos generalistas y académicos, en detrimento de la formación para el desarrollo de la personalidad, la ciudadanía y la participación y ese énfasis refuerza el sesgo selectivo del nivel. En otras instituciones, generalmente las de especialidad técnico-profesional, la EMB se ve presionada por adelantar la tarea de formación de habilidades, conocimientos e identidades específicas/especializadas. Pero no todo se resuelve enfatizando el conocimiento general y descontextualizado: la paradoja es que -sin cierta tensión propedéutica- se corre el peligro de promover una universalización “superficial” del nivel, con logros efectivos bajos en materia de conocimientos y competencias complejas, especialmente en las escuelas que atienden sectores populares y de reciente llegada al nivel. Pero todas estas son consideraciones un tanto abstractas en la medida en que no presten atención al contexto y una amplia perspectiva histórica y social de la escolarización y de sus progresos e impasses. Por lo tanto, cualquier juicio aquí debe ser complejo y sistémico: debe tomar en consideración entonces no solamente el nivel de cobertura y el carácter de la formación que se debe ofrecer en el EMB, sino también; a) el grado de diferenciación social interna al ciclo (marcado, sobre todo, por la división público-privado y por la estratificación de estatus entre establecimientos) y su progresividad o regresividad en términos sociales (Viñao Frago, 2003); b) el rendimiento interno del ciclo (retención y promoción) y, c) los niveles de logro alcanzado por sus estudiantes (sin reducir “niveles de logro” solamente a los resultados de pruebas estandarizadas en Lengua y Matemática).

Para finalizar, es preciso destacar la necesidad de asumir con realismo y responsabilidad el mandato legal y normativo de la obligatoriedad de la educación secundaria que todos los países de la región han asumido y sancionado en los últimos años. En una sociedad moderna y compleja, caracterizada por su creciente interdependencia funcional, no hay espacio para la “libertad de elección” de los adolescentes en materia de educación: están obligados a educarse –por mandato de las generaciones adultas- bajo las pautas fijadas por los poderes públicos hasta los 18 años o hasta el logro de los objetivos formativos planteados para la educación secundaria. Este mandato encuentra serios problemas en nuestros países, dado el grado de desigualdad en la distribución de los recursos económicos, institucionales y culturales. Pero es preciso ver que, en el campo educacional, hay obstáculos que precisan ser resueltos. A media voz, muchos docentes y funcionarios en nuestros países suelen justificar los fracasos del sistema educativo, de sus escuelas, profesores y de sus estudiantes bajo el argumento de la libertad que los estudiantes deberían tener para elegir entre el trabajo y la formación

sistemática. Debemos trabajar para restringir la aceptabilidad o normalidad de esas situaciones sociales. Se trata de una falsa libertad. Cuando se discute sobre las funciones, la arquitectura y los objetivos de la EMB –habiendo ya entrado de lleno en este complejo y turbulento siglo XXI- deberíamos asumir que los educadores, los directivos, los técnicos y los responsables políticos de los sistemas educativos estamos aquí para cumplir ciertas tareas sociales e históricas y de ejercer nuestro (siempre limitado) poder y responsabilidad como adultos.

Bibliografía

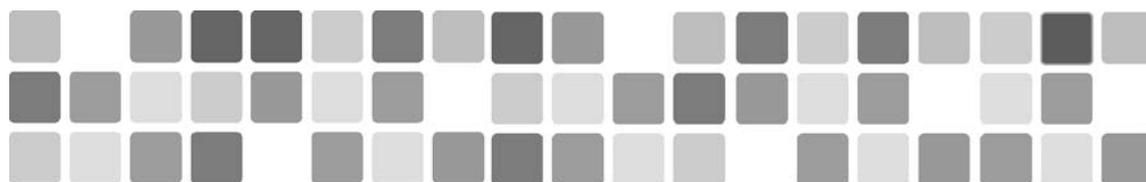
- Braslavsky, C. (2001), "Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur". En: Braslavsky, C. (org.), **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos**. Santillana, Bs. Aires.
- Coll, C. (2006), "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica". En línea: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 8 (1), <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>.
- Cox, C. (2001), "Políticas educacionales y procesos de cambio en la educación media de Chile en los años noventa". En: Braslavsky, C., **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos**. Santillana, Bs. Aires.
- Domingues, J., Toschi N. y Oliveira J. (2000), "A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública". En: "**Educacão & Sociedade**", vol.21, 70.
- Gimeno Sacristán, J. (2003), **Transición a la escuela secundaria**. Morata, Madrid.
- Viñao Frago, A (2002), **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Morata, Madrid.

ANEXO

Estructuras de ciclos y niveles

Año	Edad	Argentina (LEN 1)	Argentina (LEN 2)	Brasil	Chile	Uruguay
5	5					
1°	6	Educación Primaria	Educación Primaria	Clase Alf	EGB 1	Educación Primaria
2°	7			Ensino Fudament		
3°	8					
4°	9					
5°	10			EGB 2		
6°	11					
7°	12		Ciclo Básico			Ciclo Básico
8°	13	Ciclo Básico				
9°	14				Educación Media	
10°	15	Ciclo Superior	Ciclo Superior	Ensino Médio		Ciclo Superior
11°	16					
12°	17					

Año	Edad	España	Francia	México	Bolivia	Paraguay	Argentina (LEN 2)	Brasil	Chile	Uruguay
5	5	EGB	Ens.	Educación Primaria	Educación Básica	Educación Básica	Educación Primaria	Clase Alf Ensino Fundament	EGB 1	Educación Primaria
1°	6									
2°	7									
3°	8									
4°	9									
5°	10									
6°	11	ESO	Collège	Secundaria General	Educación Secundaria	Ciclo Básico	Ensino Fundament	EGB 2	Ciclo Básico	
7°	12									
8°	13	Bachill	Collège	Secundaria Superior	Educación Secundaria	Ciclo Superior	Ensino Médio	Educación Media	Ciclo Superior	
9°	14									
10°	15									
11°	16	Bachill	Lycée	Secundaria Superior	Educación Secundaria	Ciclo Superior	Ensino Médio	Educación Media	Ciclo Superior	
12°	17									



***La Educación Media Básica dentro de la
reforma de los sistemas educativos.
Formulación e implementación de políticas para la
educación secundaria***

Jorge Balán

1. Introducción: la escuela secundaria dentro del sistema educativo

La escuela secundaria era, dos décadas atrás, el nivel institucional menos visible y probablemente el más descuidado dentro de las políticas educativas en América Latina. Tradicionalmente, la agenda de la educación secundaria estuvo subordinada a la educación superior o, antes que la formación docente pasara a ser responsabilidad de esta última, a las necesidades de la escolarización primaria obligatoria. La escuela secundaria quedaba en el medio, era intermediaria pero nunca un fin en sí misma. Los soportes políticos e intelectuales y los grupos de interés que normalmente focalizan en los otros sectores del sistema educativo eran siempre más fuertes que aquellos interesados en la educación secundaria. La universidad siempre concentró la atención —ya sea favorable o crítica— de los gobiernos y de las políticas públicas, ya que allí se centraron las esperanzas de renovación y cambio generacional de las élites dirigentes y de sus ideas, cifradas en la formación profesional y en la producción científica y tecnológica para el desarrollo. La escuela primaria, por otra parte, fue considerada desde finales del siglo XIX como la forja en la que se plasmaría la nueva sociedad. En cambio, la escuela secundaria, desde sus inicios a principios del siglo pasado hasta años recientes, fue considerada como la vía de acceso que debía preparar a los estudiantes y darles una oportunidad para llegar, finalmente, a la tan deseada meta. Esto se traducía, por una parte, en una visión ampliamente propedéutica de la educación secundaria, donde cada paso tenía sentido como preparación para el siguiente y rara vez como un fin en sí mismo. Por otra parte, este modelo enfatizaba la función selectiva de la educación secundaria, que debía descartar del sistema a los menos capaces y asegurarse de que solo los estudiantes mejor preparados llegaban a las puertas de la universidad.

En ocasiones, es verdad, se hacía lugar a la salida laboral directa de la escuela secundaria, en el caso de la formación en artes y profesiones menores a las cuales se accedía mediante una escuela secundaria menos

selectiva y con destino final. Entre ellas, la más aceptable, en particular para las mujeres, era la formación docente. También había una profusión de escuelas vocacionales y técnicas pensada en función de las demandas de la economía urbana por trabajadores calificados. Pero todas ellas eran consideradas vías menores en comparación con la preparatoria para los estudios universitarios, vías por otra parte especialmente diseñadas para estudiantes de bajos recursos o estudiantes mujeres que no eran estimulados a continuar estudios superiores.

El nivel secundario comenzó a cambiar fundamentalmente con la universalización de la escolaridad primaria. Aquellos países de la región que ampliaron tempranamente la cobertura de la escuela primaria, como fue el caso del Uruguay y otros países del Cono Sur, comenzaron a preocuparse por las demandas crecientes por educación secundaria en las décadas de la posguerra. En Uruguay, los primeros tres años de la escuela secundaria fueron declarados obligatorios en 1973, después de una década o más de expansión y tentativas de ajuste. Aunque el primer impulso de la educación secundaria databa de 1912, con la Ley de Liceos Departamentales, el objetivo prioritario había sido entonces la formación de una clase media educada de maestros y administradores públicos y privados y la ampliación de la base de reclutamiento para la formación universitaria. Los liceos, es bueno recordar, fueron puestos inicialmente bajo la administración de la Universidad de la República, donde permanecieron hasta 1936, con un plan de estudios en dos niveles: el primero, de cuatro años, con un programa de estudios igual para todos, y el segundo, preparatorio, que formaba para las distintas ramas profesionales de la universidad. En aquel entonces, “en la lógica de sus profesores y directivos, la educación secundaria debía distinguirse de la educación primaria por el rechazo de la masificación propia de ésta, y por la demostración –mediante la cantidad y la calidad– de los conocimientos adquiridos de su nivel académico fuertemente selectivo” (Rama, 2004, p.4).

La legislación uruguaya de 1973 reconoció que se estaba frente a la masificación de la demanda, producto de la escuela primaria que ya entonces completaba la gran mayoría de los niños, declarando obligatoria la educación de nivel medio que comprende los grados 7°, 8° y 9°. Sin embargo, esa legislación –que extendió a todo el sistema secundario la distinción entre dos ciclos de tres años cada uno– no logró promover cambios sustantivos ni mejorar la calidad de la educación, ya que fue implementada en un contexto de grave crisis política y económica que paralizó la matrícula escolar en todos los niveles (Rama, 2004). En realidad, la expansión de la matrícula que tuvo lugar en los años 60 y 70 no fue acompañada por un nivel de inversiones, en estructura edilicia o en recursos humanos por ejemplo, que pudiera asegurar el mantenimiento de niveles de calidad. Tampoco se introdujeron reformas racionales para darle una nueva dirección al nivel secundario, adaptándolo a sus funciones universalistas en un sistema masificado. Recién a partir de 1985 se retomó el debate sobre la reforma del sistema educativo dentro de un sistema político democrático pero sin privilegiar, hasta mediados de la

década siguiente, una mirada a la transformación requerida por la educación secundaria frente a los desafíos nuevos de la sociedad, de la economía y del propio sistema educativo.

La expansión en la matrícula de la educación secundaria introdujo masivamente nuevos sectores sociales a instituciones y programas que no estaban en condiciones culturales y pedagógicas de recibirlos, además de los fuertes déficits que acarrearaban en términos de recursos humanos y materiales. La escuela secundaria selectiva y con una orientación disciplinaria academicista debió enfrentar los desafíos de una sociedad más desigual, con mayores distancias sociales, con estudiantes provenientes de familias con problemas de subsistencia y necesidades básicas insatisfechas y a menudo ya insertos marginalmente en el mercado de trabajo. Al mismo tiempo, la educación secundaria dejaba de garantizar la entrada al empleo de clase media y de otorgar credenciales universalmente aceptadas en el mundo del trabajo. A pesar de ello, paradójicamente las demandas educativas continuaban creciendo y eran enfrentadas con ofertas muy desiguales por un sistema segmentado con fuertes diferencias en su financiamiento y organización y cultura internas a la escuela.

En los años noventa la mayoría de los países de América Latina inició profundos procesos de cambio en sus sistemas de enseñanza media con el objetivo de universalizar una educación secundaria básica de buena calidad, capaz de garantizar la formación en las nuevas competencias mínimas que reclaman el desempeño ciudadano y el desempeño productivo. Dichos países, como es el caso de Uruguay, debían enfrentar déficits educativos, sociales y políticos, provenientes de una década, o más según el caso, de estancamiento económico y autoritarismo político. Las deudas de ese pasado, además, debían ser enfrentadas simultáneamente con los nuevos desafíos que planteaban las transformaciones sociales vinculadas con las nuevas tecnologías de información y comunicación así como en la dinámica global de los mercados, en particular aquellas que inciden en la organización del trabajo, la cultura y la participación ciudadana. Las demandas educativas postergadas de los sectores de menores ingresos –tanto aquellas de las nuevas generaciones como las de los jóvenes y adultos que demandan una segunda oportunidad para completar sus estudios básicos– y las exigencias de actualización por parte de los sectores integrados para enfrentar las demandas del mercado, adquirirían alta visibilidad y sentido de urgencia (Tedesco y López, 2002).

Después de 20 o más años de reforma –ahora en contextos políticos democráticos más institucionalizados y con estados que presentan mayor solidez fiscal que en el pasado—los países están en condiciones de evaluar los resultados y de realizar propuestas más de largo plazo para ajustar la educación secundaria a las nuevas necesidades. Armados con mejores instrumentos diagnósticos sobre los procesos educativos y los resultados del aprendizaje, los gobiernos de la región han lanzado una tercera generación

de reformas, incluyendo objetivos específicos para la educación media, cuya crisis queda evidenciada por una serie de indicadores estadísticos referidos a fenómenos tales como el desgranamiento y la repetición, el lento crecimiento de las tasas de matriculación y graduación en el ciclo superior, y los resultados insatisfactorios que arrojan las pruebas que miden comparativamente el nivel de competencias adquiridas por la población juvenil. Los diagnósticos se han sucedido, las diversas administraciones han renovado los esfuerzos, a menudo mediante programas de cooperación con organismos internacionales que asistieron técnica y financieramente en los paquetes de reformas, pero las evaluaciones realizadas dejan conformes a pocos. De hecho, varios gobiernos de la región han encarado revisiones más o menos profundas de aquellas reformas con intentos de plasmarlas en nueva legislación educativa, como ha sido el caso en Argentina en 2006 y en Uruguay en 2008 (Bentancur, 2007b).

Este documento presenta un panorama de los principales temas en el debate sobre las políticas educativas que persiguen la transformación de la educación secundaria, con un foco en su primer ciclo de educación media básica, para adecuarla mejor a los desafíos actuales y lograr resultados más satisfactorios en el aprendizaje. El punto de partida de dichos debates es el reconocimiento, ampliamente compartido, que la educación secundaria tiene una misión propia, con la peculiaridad de ser al mismo tiempo una formación terminal –tanto en función de la preparación ciudadana como aquella vinculada al mercado de trabajo– y una formación preparatoria, ahora concebida no solo como “pre-universitaria” sino en función de la educación a lo largo de toda la vida. Pero los debates están anclados en realidades institucionales, así como en dinámicas de las necesidades y demandas de la sociedad y la economía nacionales, que difieren sustancialmente entre los países. Una mirada comparativa, como la que se pretende ofrecer en este documento, tiene como objetivo principal subrayar las características distintivas de los desafíos que enfrenta un país, en nuestro caso el Uruguay, precisamente señalando cómo ellos han sido abordados en otros lugares.

La segunda sección del documento toma como foco de atención los cambios en la estructura y diversidad de la educación secundaria como respuesta a la masificación de la matrícula y discute los modelos y alcances de las reformas encaradas por los gobiernos en años recientes en los países del Cono Sur y en particular en Uruguay. Los cambios de estructura del sistema educativo estuvieron siempre asociados a la universalización de la educación primaria y al aumento de los años de educación obligatoria. A medida que aumentan los años de obligatoriedad, los contenidos tradicionalmente destinados a una minoría se convierten en contenidos universales y la condición de estudiante queda “naturalizada” como aquella de la juventud como un todo, mientras que la inserción laboral temprana –más allá de situaciones de excepción legitimadas como experiencias de aprendizaje o fuente ocasional de recursos— queda estigmatizada y al margen de las expectativas de integración. El debate sobre la diversidad institucional y curricular, asociado con

la meta de lograr una mayor inclusión de los sectores sociales menos favorecidos pero manteniendo o mejorando los niveles de calidad, continúa hasta nuestros días, en América Latina como en el resto del mundo. En América Latina, a diferencia de los países europeos que han operado como modelo para los nuestros, la extensión de la obligatoriedad escolar se produjo en situaciones de alta y creciente desigualdad social y, al mismo tiempo, con gobiernos con menor capacidad que los de Europa de la posguerra de planificar y administrar la educación. América Latina enfrenta la creciente diversidad educativa y desigualdad social de la población que llega a la escuela secundaria con sistemas educativos frágiles, segmentados y sujetos a procesos de reforma múltiples y poco efectivos. La tendencia a universalizar el acceso a la educación secundaria —aunque con fuertes diferencias entre países en la tasa de incorporación de los sectores de menos recursos— tiene lugar con fuertes desigualdades en los resultados y una alta proporción de estudiantes con aprovechamientos por debajo del mínimo, como queda demostrado mediante el uso de pruebas estandarizadas.

La tercera sección del documento presenta de forma resumida los cambios en la escolarización adolescente en América Latina y en los países del Cono Sur en años recientes y discute un conjunto de estudios que evalúan los resultados de las reformas de la educación secundaria en Uruguay. Dichos estudios, realizados sobre la base de estadísticas del sistema educativo, de las encuestas nacionales de hogares, de las mediciones del logro en el aprendizaje mediante encuestas nacionales y otros estudios más acotados al medio escolar o a la población docente, permiten una visión de conjunto sobre los avances relativos logrados en los últimos años. Finalmente, en una última sección discutimos los alcances y limitaciones de estos estudios y su utilidad para la nueva fase de política de reforma de la educación media básica en Uruguay.

2. Universalización del acceso y políticas de reforma de la educación secundaria

Los análisis y debates políticos sobre la educación secundaria son particularmente complejos ya que es un nivel educativo sumamente escurridizo en todo el mundo. No existe una definición unívoca de educación secundaria, que los expertos tienden a ver como un conjunto de estudios que se sitúa entre la enseñanza primaria y la superior (de ahí el nombre de secundaria o intermedia). En este nivel educativo se entrecruzan tres problemas distintos y de ardua solución: su naturaleza o identidad propia, la definición de la población escolar que la recibe y los contenidos curriculares que se transmiten. Los múltiples intentos de solución que registra la historia de la educación europea y latinoamericana prueban la dificultad de la empresa (Benavot y Braslavsky, 2006; Braslavsky, 1995; Braslavsky, 1999).

El problema de la naturaleza o identidad propia surge de la propia génesis de la educación secundaria. Antes de la aparición de los sistemas edu-

cativos nacionales, esta enseñanza se cursaba en las facultades menores, de artes o de filosofía, constituyendo un paso necesario para el ingreso en las facultades mayores; de ahí su carácter propedéutico. Pero también las facultades menores daban acceso a una serie de conocimientos que la escuela de primeras letras no hacía. En los primeros tiempos de los sistemas educativos nacionales, la educación secundaria siguió en muchos países bajo la tutela de la Universidad, pero cuando finalmente se emancipó de ella, conservó el carácter bifronte o dual que ya hemos señalado: el primero, propedéutico, porque proporciona la formación necesaria para el acceso a la enseñanza superior, el segundo, terminal, porque provee la cultura general que facilita el ingreso a la vida activa. El problema surge cuando se pretenden armonizar fines tan distintos como los ya indicados. Los gobiernos han tendido a inclinarse más hacia un lado que hacia otro. A menudo los gobiernos conservadores han puesto el énfasis en el carácter propedéutico de la educación secundaria, mientras que los gobiernos reformadores lo han hecho en su carácter terminal.

La naturaleza de la educación secundaria condiciona la cuestión de sus destinatarios porque, conforme se coloca el acento en uno u otro carácter, la población escolar llamada a recibir esta educación es distinta. Si el énfasis de la educación secundaria recae en su condición intermedia hacia la Universidad, son las clases medias y superiores de la sociedad las destinatarias naturales. Tal fue el caso de las primeras fundaciones de colegios secundarios en América Latina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, hechas por los gobiernos nacionales como mecanismo centralizado de formación nacional para los sectores medios y altos de las distintas provincias o departamentos del país. Por el contrario, si se considera que la educación secundaria debe difundir la formación general en la sociedad —como ha tendido a ocurrir en la segunda mitad del siglo pasado— son las clases populares las que aparecen como destinatarias de esta enseñanza.

Por último, el currículo de la educación secundaria también ha sufrido notables modificaciones a lo largo de la historia. Los estudios de este nivel han sido a veces de un solo ciclo, pero otras ha comprendido varios ciclos; los contenidos curriculares han sido unas veces clásicos, otras modernos, sin que haya faltado la incorporación de conocimientos técnicos; la educación secundaria ha tenido a veces un carácter enciclopédico, pero otras ha tendido a ser más polivalente y formativa. Esto ha sido así porque en realidad el currículo no ha sido nunca autónomo: ha dependido, y depende, del enfoque que se dé a la naturaleza de la enseñanza secundaria y al problema de su destinatario.

Las formas europeas tradicionales de educación secundaria, muy diversas entre sí según el legado de historias institucionales muy diferentes, comenzaron como escuelas que servían a la Universidad con el propósito de preparar a los jóvenes de las clases acomodadas para el ingreso a la educación superior y estuvieron regidas por principios elaborados desde ese

punto de vista. El acceso a la educación secundaria estaba restringido por mecanismos de selección rígidos, enmarcados por los patrones culturales y sociales de las clases privilegiadas, resultando en estructuras divididas: por un lado, una variedad de sistemas académicos, incluidas las clases preparatorias incorporadas a las escuelas secundarias, que estaban reservados principalmente para los hijos de familias distinguidas o a aquellos que podían pagar las cuotas de matrícula; por otra parte, programas terminales y de corta duración que daban acceso a la educación primaria y post-primaria para los hijos de las clases populares (Benavot, 2006). En los Estados Unidos, en cambio, la escuela media comprehensiva, que se universalizó después de la primera Guerra mundial, buscó unir los valores democráticos y los principios educativos pragmáticos dentro de un modelo en el que estudiantes diversos social y académicamente estudiaban un núcleo común de materias curriculares, permitiéndoles opciones dentro de un rango de ofertas diversas, incluyendo asignaturas prácticas.

La estrategia de una escuela obligatoria de larga duración e igual para todos surgió en los países europeos occidentales en el marco de un proceso muy fuerte de expansión económica, de incorporación de toda la población al trabajo y a servicios sociales universales a cargo del Estado. Durante los años 1960 y 1970 muchos países europeos prolongaron la educación obligatoria entre dos y cuatro años con la intención de universalizar el acceso a la educación media básica. Nuevas formas de escolarización secundaria emergieron en gran medida para dar respuesta a la demanda creciente, mientras el currículo tradicional de las llamadas *grammar schools*, los liceos franceses y los gimnasios alemanes, que ponían el énfasis en las lenguas clásicas y asignaturas académicas, fue reemplazado por no responder a las necesidades e intereses de las poblaciones heterogéneas de estudiantes. La mejora de los diferentes tipos de educación profesional y técnica también ayudó a construir una transición más integrada y menos estratificada entre la escuela primaria y las distintas formas de educación secundaria, tendiendo a disminuir las jerarquías tradicionales entre estudios académicos y profesionales. Pero por sobre todo, la formación secundaria universal, más homogénea que en el pasado, fue crecientemente concebida en función simultánea de objetivos múltiples: preparación básica para el mundo del trabajo, formación ciudadana en los regímenes democráticos de participación amplia, vía de acceso a la educación superior y preparación para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Estos objetivos no solo resultaron compatibles entre sí sino que exigían la puesta en marcha de un conjunto de competencias válido para todos ellos (Caillods, 2007).

De acuerdo con Benavot (2006, p. 10), la transformación de la educación secundaria involucró cuatro dimensiones de cambio: primero, la ampliación de los objetivos y propósitos de la educación secundaria; segundo, la diferenciación de ésta en dos ciclos, básico y superior; tercero, el establecimiento de nuevos mecanismos de selección para facilitar la transición entre niveles; y cuarto, el desarrollo de nuevos tipos de escuela o la diversificación

de programas y ofertas curriculares dentro de las escuelas existentes para atender los intereses y necesidades de las poblaciones heterogéneas de estudiantes. El establecimiento de un ciclo medio básico, sin embargo, redujo la diferenciación institucional en ese nivel, mientras ella se mantuvo en el nivel superior de la educación secundaria, aunque tendieran a desaparecer algunas especializaciones, como la docente, desplazadas al nivel terciario. La diferenciación en el nivel secundario superior, siguiendo de cierta forma el patrón establecido inicialmente en los Estados Unidos, se fortaleció dentro de las instituciones con la descentralización del sistema de educación secundaria y la mayor autonomía de los centros educativos, que ahora pueden encarar perfiles institucionales y curriculares propios. A nivel global, la educación secundaria superior, centrada en lo académico, está cada vez más organizada alrededor del modelo de la escuela comprehensiva, incluyendo la selección de cursos por los estudiantes o la oferta de programas de estudios especializados (Matemáticas y Ciencias, Humanidades y Lenguas Modernas, Ciencias Sociales) enfatizando en contenidos distintos aunque, como subraya Benavot, los sistemas de educación secundaria superior experimentan un grado considerable de volatilidad a través del tiempo.

La gran mayoría de los países han establecido dos niveles o ciclos. El primero, en la Clasificación Estándar Internacional de Educación, ISCED, nivel 2, generalmente obligatorio, busca mantener y profundizar los objetivos educativos de la educación primaria y en algunos países se enseña en las mismas instituciones y por los mismos profesores. El comienzo de la educación secundaria superior normalmente marca el fin de la educación obligatoria mediante programas y un profesorado más especializado. Las diferencias internacionales que se encuentran en el currículum de la educación media básica, aunque interesantes en los contrastes regionales, son muy pequeñas, con el fuerte predominio del tiempo dedicado a lenguas, matemáticas y ciencias (con el importante agregado ahora de computación y tecnología), y en menor grado ciencias sociales. Las reformas curriculares dentro de la educación media básica se han limitado al cambio desde una organización curricular por disciplinas a una organización por áreas del conocimiento, a la incorporación de un nuevo tipo de contenidos curriculares, particularmente referido a las nuevas competencias y a los valores que reclaman el desempeño productivo y el desempeño ciudadano y a la introducción de mayores posibilidades de elección en los contenidos del aprendizaje por parte de los alumnos. El mayor impacto de las reformas sobre el nivel medio provino de una concepción integradora de los niveles, de transiciones menos abruptas y contenidos curriculares pensados a lo largo de todo el camino que va desde el primer grado —o desde el jardín de infantes— hasta el nivel superior de la escuela secundaria.

Estos procesos de cambio tuvieron lugar en América Latina con un retraso importante respecto de Europa y Norteamérica y con características peculiares que reflejaron tanto sus características sociales y políticas —el alto grado de desigualdad social, las fuertes alternancias políticas y la fragilidad

de los aparatos estatales—como aquellas propias de sus sistemas educativos. Solo desde mediados de los años 80 y con mayor fuerza en los años 90, bajo regímenes democráticos a menudo sobrepasados por demandas, los gobiernos abordaron el desafío de universalizar el acceso más allá de la escuela primaria (hacia atrás y hacia delante), facilitar la transición entre niveles que tradicionalmente tenía fuertes identidades propias e imponían límites severos al movimiento de los estudiantes, y hacerse cargo de la heterogeneidad de la población estudiantil y de la diversidad cultural que ésta representa.

En los años noventa, los gobiernos latinoamericanos utilizaron diversas estrategias, ya sea de forma simultánea o alternativa, para superar el modelo excluyente de educación secundaria (Jacinto y Terigi, 2007; Jacinto, 2009). Algunas estrategias de inclusión con calidad, operando dentro de la oferta secundaria regular, buscaron reducir la repetición de grados —a menudo asociada con el ausentismo—y la sobre edad o retraso escolar, ya que estos fenómenos suelen caracterizar a la participación escolar de los estudiantes de los estratos bajos con bajos refuerzos positivos en el ambiente familiar. Las tutorías y la orientación de los alumnos, así como una diversidad de mecanismos compensatorios, buscaron asistir a los mismos estudiantes con sus dificultades en la transición a la escolaridad secundaria. Otras estrategias, en cambio, buscaron reforzar modelos alternativos pero equivalentes de escolarización particularmente diseñados para superar las barreras que la educación secundaria tradicional presenta a estudiantes de mayor edad o contextos culturales desfavorables. Tal el caso de los servicios alternativos, a distancia o semi presenciales, así como los turnos nocturnos ofrecidos por las mismas escuelas o liceos. Si bien todas estas alternativas presentan mayor flexibilidad, han enfrentado serios desafíos para resultar equivalentes en términos de los aprendizajes y en particular para superar los estigmas asociados como servicios de segunda oportunidad para aquellos que “fracasan” en la opción regular. Finalmente, un tercer tipo de estrategias fue diseñado para revalorizar la orientación para el trabajo en la educación secundaria, ya sea académica como técnica, articulando un sistema de formación continua y de certificación de competencias que supera las distintas orientaciones curriculares dentro de la educación secundaria.

Más allá de las reformas generales dentro de la educación secundaria, los gobiernos implementaron programas focalizados, dirigidos a mejorar la equidad educativa por medio de medidas destinadas a conjuntos específicos de alumnos, escuelas o zonas, particularmente desfavorecidos social o educativamente. Estas fueron a menudo llamadas estrategias de discriminación positiva, como son las becas a estudiantes de bajos ingresos que promueven la retención escolar y los programas dirigidos a zonas rurales o urbano-marginales intentaron mejorar los logros a través de mayor asistencia social, provisión de recursos y equipamiento, capacitación docente dirigida a “la educación en contextos difíciles”. También se promovieron estrategias de articulación intersectorial, vinculando la escuela con los programas integrales de desarrollo local. Aunque con logros limitados, las políticas focalizadas

resultaron en el mejor de los casos, un remedio parcial y temporario ante las crecientes desigualdades. Sin embargo, los programas focalizados —tanto aquellos específicamente formulados desde el sector educativo como los otros destinados a promover a los sectores sociales más carenciados— han sido objeto de numerosas críticas. Los gobiernos y la cooperación internacional modificaron sus perspectivas de las políticas sociales y tendieron a adoptar la perspectiva que apunta a recuperar la universalidad de los servicios, un conjunto limitado de prestaciones básicas y servicios homogéneos con estándares de calidad para todos, planteados como derechos ciudadanos que reclaman un papel indelegable del Estado con respecto a la distribución de oportunidades educativas.

En la actualidad, todos los países de la región han expandido la escolarización obligatoria para abarcar a la educación media básica y, en al menos dos casos, Argentina y Chile, la educación media superior. Según la información provista por las encuestas de hogares de los países de la región, ocho de cada diez adolescentes de entre 12 y 17 años están escolarizados, y siete de cada diez se encuentran cursando el nivel medio (SITEAL, 2009b, p. 64). Las diferencias entre los países de la región en cuanto al acceso a la educación secundaria se expresan en las tasas de escolarización secundaria de los sectores sociales menos favorecidos, que varía desde un mínimo de menos de una cuarta parte de la población en el grupo de edad correspondiente hasta un máximo de casi tres cuartas partes de esa población (SITEAL, 2009a). En todos los países, las tasas correspondientes a los sectores sociales más favorecidos superan al 90%. Esto muestra a las claras que toda política orientada a expandir la matrícula secundaria en América Latina debe enfrentar el desafío de incorporar masivamente —y con premura, si es que los gobiernos han de cumplir con el compromiso de la obligatoriedad y el de una mayor equidad en el acceso— a los adolescentes de los sectores sociales menos favorecidos, provenientes de familias con escaso capital cultural y social, que precisan de calificaciones y credenciales para incorporarse a la fuerza de trabajo y de una formación general mínima para funcionar como ciudadanos integrados dentro de la sociedad nacional.

Estas cifras, aunque alentadoras en su conjunto, pueden resultar engañosas, ya que esconden problemas como el retraso escolar (adolescentes que aún cursan la escuela primaria, por ejemplo) y la repetición de cursos, las altas tasas de deserción que caracterizan a la escuela secundaria, tanto básica como superior, y el bajo nivel de aprendizaje que se observa para la población escolar en su conjunto y en particular entre los sectores menos favorecidos. Estos problemas no son nuevos: ya fueron diagnosticados a inicios de los años 90, cuando los gobiernos latinoamericanos —en particular en el Cono Sur del continente— lanzaron una segunda generación de reformas de los sistemas educativos que muestran algunas características en común (Lanzaro, 2004). Los objetivos principales enunciados eran coincidentes: la mejoría de la calidad y el fortalecimiento de la equidad de los sistemas, frente a la constatación que la expansión de los sistemas se había logrado con se-

rios cuestionamientos a los logros obtenidos en el aprendizaje del promedio de los estudiantes y a la enorme diferencia en los mismos entre grupos sociales. También había coincidencia en los principios básicos de las reformas. Era imprescindible, en todos los casos, incrementar el gasto educativo de los niveles históricamente bajos en que se hallaba en consecuencia de la crisis económica y de las políticas de ajuste. Pero también debían emprenderse reformas que serían cuestionadas, en mayor o menor grado, en todos los países: la transferencia al mercado de parcelas extensas de la provisión de servicios educativos donde hubiera una oferta adecuada; la descentralización de los servicios que permanecían dentro del sector público y un mayor grado de autonomía de los centros educativos; la implementación de mecanismos de evaluación y monitoreo de resultados como parte de un nuevo paradigma de la administración pública; y la renovación de los sistemas burocráticos de administración y control del sistema educativo, en particular mediante la creación de estructura paralelas con financiamiento extra-presupuestario, provisto en parte por préstamos externos (Gropello, 2006).

La literatura sobre la segunda generación de reformas, sin embargo, muestra diferencias muy notorias en la adhesión a estos principios y en particular a los focos sustantivos e instrumentales de las mismas dentro de la región (Wolff y Moura Castro, 2000). Debe subrayarse, en todos los países, el notable incremento del gasto total en educación, tanto público pero también privado, como es notorio en el caso de Chile, que resultó en una mejoría del financiamiento por estudiante a pesar de la continuada expansión de la matrícula secundaria y terciaria en todos ellos. En parte, sin embargo, esto no hizo sino tender a recuperar el financiamiento de los sistemas del rezago que mostraba, sin alcanzar aún las metas ambiciosas establecidas sobre la base de la inversión educativa en los países más avanzados.

Entre las variantes mencionadas, se destacan con singularidad las reformas emprendidas en el caso uruguayo. Tal como lo señala un estudio de la CEPAL (Lanzaro, 2004, p. 5), "...el tenor estatista de la reforma uruguayo la transformó en una experiencia singularmente heterodoxa dentro de la región. Lejos de fomentar la participación del mercado y de las entidades privadas en la prestación de servicios, o de impulsar la descentralización de la gestión, la reforma uruguayo mantuvo una impronta 'centralista', se ubicó fundamentalmente del lado de la 'oferta' educativa y apostó al fortalecimiento del sector público en las sucesivas fases del proceso, desde el diseño a la implementación concreta de las políticas aplicadas". La ejecución de las líneas de la reforma amplió el peso del estado en la educación mediante la expansión de la oferta educativa pública. Las evaluaciones que se han realizado enfatizan esta característica distintiva de la reforma educativa uruguayo, una política estatista realizada con el apoyo de instituciones identificadas con posturas privatistas y de mercado (de Armas y Garcé, 2004).

Los países del Cono Sur, aunque presentan muchas semejanzas entre sí, inclusive en términos de la cobertura de sus sistemas educativos y los

niveles educativos alcanzados por la población, difieren en aspectos sustanciales en cuanto a la estructura de sus sistemas y los modelos de reformas implementados en las últimas dos décadas (Franco y Lanzaro, 2006). El Uruguay, como ya se ha sugerido, es aquel sistema con mayor peso de la escuela pública en todos sus niveles y también aquél con mayor grado de centralización en manos de organismos autónomos a nivel nacional. El contraste es particularmente fuerte con Chile, donde las escuelas privadas o públicas municipales —ambas con subsidios del gobierno central—son los componentes fundamentales del sistema institucional, gozando de un alto nivel de autonomía en sus decisiones. Las reformas correspondieron a dos modelos claramente diferenciados: en Uruguay, una tradición centralista que, a juicio de algunos autores, es inconsistente —asignación central en contenidos y financiamiento, pero renunciando a la autoridad en la asignación de recursos humanos—y una reforma centralista que tuvo a la equidad como eje; en Chile, un centro autoritario que quebró el centralismo y estatismo tradicionales, introduciendo reformas descentralizadoras con los subsidios a la oferta y la municipalización de los servicios públicos (Bogliaccini y Filgueira, 2003). También difieren estos países en la forma que encararon la extensión de la escolaridad obligatoria, en el caso chileno mediante modificaciones en el ciclo primario y en Uruguay, como vimos, introduciendo el ciclo básico obligatorio en la enseñanza secundaria. Otra diferencia notoria es la referida a la formación docente. En Chile ella se brinda a través de universidades e institutos profesionales, entre las que figuran las universidades privadas autónomas que gozan de plena autonomía, mientras que en Uruguay, como veremos enseguida, durante la segunda mitad de los noventa, frente al crítico problema de la muy baja proporción de profesores titulados de Educación Media (alrededor del 25%), se crearon seis centros públicos regionales de formación inicial de profesores de educación media de tiempo completo sustentados en un sistema de becas de apoyo en alojamiento, alimentación y transporte (Serra Medaglia, 2001). Como veremos, los dos países muestran actualmente logros comparables en las mediciones del aprendizaje y en el crecimiento del nivel de cobertura y matriculación estudiantil.

Los países del Cono Sur habían extendido la escolaridad obligatoria al primer ciclo de la educación secundaria antes de las reformas de segunda generación, pero solo con éstas los cambios en la estructura del sistema —formalmente instaurados mediante un ciclo nuevo, ya sea dentro de la escuela primaria o en la educación secundaria—se traducían en una nueva orientación de los estudios. De allí que tomara primacía la reforma curricular en la educación secundaria (Braslavsky, 1999). En Uruguay, las principales líneas de reforma iniciadas sobre la base de estudios realizados por la CEPAL a principios de la década de 1990 focalizaron precisamente en el primer ciclo de la educación secundaria y en particular con la reforma de su currículum, estableciendo un cronograma de transformaciones que debía incorporar paulatinamente a todos los establecimientos dentro del sistema. Uruguay presentaba a mediados de la década pasada una cobertura universal en la educación primaria con una baja cobertura en el ciclo medio, por debajo de los

otros países del Cono Sur. A diferencia de lo ocurrido en Chile o Argentina, la reforma curricular —centrada en la educación secundaria— fue de la mano de una transformación muy profunda en la organización de los liceos y de los centros educativos dentro de un esquema centralizado de decisión (Dussel, 2006).

En primer término, la reforma de la educación media pública uruguaya incrementó notoriamente el tiempo de educación diario en más de dos horas logrando elevar la atención en términos de horas reloj de permanencia en situación educativa a 37 horas semanales, inicialmente en seis establecimientos y luego en el conjunto de los liceos. En segundo término, se reformuló el plan de estudios, para ser implementado gradualmente, integrado con actividades cognitivas distribuidas entre seis asignaturas de igual dedicación horaria: lengua nacional, lengua inglesa, lenguaje informático, matemática, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales. Esta distribución por grandes áreas reemplazó a las muy numerosas asignaturas por disciplinas, facilitando así la transición de la escuela primaria a la secundaria e introduciendo la informática. En tercer término, se modificó sustancialmente la forma de trabajo de los profesores, asignándolos a un establecimiento educativo —en vez de la anterior dispersión en diferentes liceos— e integrando a los docentes con la dirección del establecimiento para orientar en conjunto el proceso de enseñanza. Por último, los nuevos lineamientos de evaluación para enseñanza secundaria redujeron las exigencias para el pasaje de grado en la tentativa de abatir las tasas de repetición y rezago, removiendo los obstáculos formales para la promoción, como el número de asistencias que dejó de ser considerado un requisito mínimo para el pasaje de curso.

Otra línea de acción directamente orientada a la reforma de la educación secundaria fue la transformación de la formación de profesores para ese ciclo. A partir de las constataciones del Censo nacional de profesores de la educación secundaria, realizado en 1995, que mostraban el escaso número de docentes titulados —el porcentaje de alumnos que recibía clases de profesores formados especialmente para la tarea era del 30% para el conjunto del país— las autoridades educativas crearon nuevos centros educativos para la formación docente localizados en el interior del país. Estos Centros Regionales de Profesores —a diferencia del Instituto de Profesores Artigas radicado en Montevideo desde 1951 y de los institutos de formación docente descentralizados creados en 1977— son centros de dedicación exclusiva para estudiantes, la mayoría de los cuales se alojan en hogares estudiantiles, así como para sus docentes, concentrados en la formación de futuros profesores. Como instituciones integrales, y en contraste con la formación docente tradicional, los Centros Regionales pretenden reducir al mínimo la deserción escolar como medio de incrementar la oferta de docentes. Hasta la creación de los Centros Regionales, la graduación del Instituto Artigas era muy insuficiente para proveer el reemplazo de las vacantes por jubilación o cambio de actividades de los docentes en ejercicio, por lo que se esperaba que el volumen aportado por los Centros Regionales iría a profesionalizar la docencia

de manera progresiva y atendería al incremento regular de la matrícula de estudiantes de secundaria (Rodríguez Zidán, 2007).

Por último, cabe mencionar que los procesos de reforma de los años 90 incluyeron cambios en la formación técnica y profesional que, por una parte, hicieron de ésta una alternativa paralela y supuestamente equivalente para la educación media básica (es decir, los primeros tres años posteriores a la escuela primaria), y por la otra, introdujeron bachilleratos tecnológicos diferenciados. En Uruguay el predominio de la enseñanza secundaria humanista sobre la técnica ha sido históricamente pronunciado. Sin embargo, el peso de esta última es particularmente importante si se tiene en cuenta la estructura socioeconómica de los asistentes, ya que la enseñanza técnica presenta un sesgo social hacia jóvenes de los hogares de los quintiles de ingresos más pobres, en particular en el interior del país y entre los varones. Dado que son estos segmentos sociales aquellos donde la tasa de participación educativa es menor, la importancia de la educación técnica radica en parte en su papel como instrumento de política focalizada aunque, por ello mismo, corre siempre el riesgo de no ser percibida como de suficiente calidad en comparación con la educación secundaria.

3. Los adolescentes, la escuela secundaria y los desafíos actuales para la política educativa

Un estudio reciente de la situación social y educativa de los adolescentes y jóvenes de América Latina, basado en un análisis de los datos proporcionados por las encuestas nacionales de hogares, pone de manifiesto las importantes variaciones que existen entre regiones y países dentro del continente (SITEAL, 2008). Identificando proximidades y diferencias entre los países a partir de un conjunto de variables consideradas relevantes para comprender la situación de los adolescentes, dicho estudio identifica un conjunto integrado por los países del Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay que muestran el mayor nivel de desarrollo económico, mercados de trabajo fuertemente estructurados en torno al sector formal de las economías, los mayores niveles de urbanización y la menor presencia de comunidades indígenas entre su población. Este grupo registra los niveles más bajos de adolescentes fuera del sistema educativo (alrededor del 15%) como la tasa de empleo más baja (alrededor del 30%), dato importante ya que la inserción laboral de la población escolarizada afecta su desempeño escolar. El porcentaje de adolescentes con dos o más años de rezago es sustantivamente mayor entre los estudiantes que trabajan. Todo indica que la meta de lograr una educación de calidad para todos no parece compatible con la inserción de los adolescentes en el mundo del trabajo, aunque muchos autores señalan la importancia de introducir el mundo del trabajo dentro del currículum de la educación secundaria.

En los países del Cono Sur, la tasa neta de escolarización secundaria casi duplica a la de los países centroamericanos de menor desarrollo, diferen-

cia que surge básicamente de la tasa de escolarización de los adolescentes pobres, que es cuatro veces mayor en los primeros países en comparación con los otros. En todos los países, sin embargo, los adolescentes en áreas urbanas resultan favorecidos, así como las mujeres en relación con los varones dentro de los estratos medios y bajos de ingreso. Igualmente, entre estos estratos los vaivenes ocupacionales del jefe del hogar y la ausencia de uno de los miembros de la pareja son factores que ponen en riesgo la escolarización de los adolescentes.

Un resultado destacable del análisis del panorama educativo adolescente ya citado es sobre el ritmo de expansión de la cobertura educativa. El informe encuentra una expansión significativa de la escolarización, acompañada de una reducción en las desigualdades. Entre los años 2000 y 2006 para la región como un todo, la proporción de adolescentes escolarizados aumentó un 4%, la brecha entre las escolarización primaria y secundaria se achicó, disminuyendo la proporción de adolescentes con retraso escolar. También es de notarse que la participación de los adolescentes en el mercado laboral tendió a disminuir. Como lo señalan los autores del informe, “un aspecto central para dimensionar estos logros es que los aportes de los sectores más postergados fueron los de mayor peso” (p. 72). En los países del Cono Sur, destaca la disminución en la proporción de adolescentes que asisten con dos o más años de extra edad entre los que viven en hogares con clima educativo más bajo. El informe, con todo, subraya la situación crítica de muchos adolescentes en la región, en particular la de tres grupos: primero, adolescentes con un fuerte retraso escolar, de cuatro o más años, que se concentra en los países más pobres y en la población rural masculina; segundo, adolescentes y jóvenes que no han completado el nivel primario, con tendencias semejantes a las del grupo anterior; y tercero, la situación más extrema es la de adolescentes y jóvenes que nunca ingresaron al sistema formal de educación.

Cuando se compara el ritmo de la expansión educativa de esta década con el que se registró en la década pasada, la tasa anual de crecimiento de la escolarización por edades ha tendido a disminuir. Durante los años 1990 la cobertura se expandió a tasas superiores al 2% anual, en tanto que actualmente es inferior al 0,5%. Es posible, según el informe, que existan dificultades estructurales que ofrecen una fuerte resistencia a la universalización de la educación media con calidad. Estos factores parecen más evidentes cuando los niveles de la matrícula ya son relativamente altos y por lo tanto los avances se realizan solo en los márgenes. Tal podría ser la situación de los países del Cono Sur, Argentina, Chile y Uruguay, que el estudio de SITEAL toma como un grupo relativamente homogéneo.

Un elemento que resalta el estudio de SITEAL 2008 es la naturaleza cambiante de la cultura adolescente estudiantil en la región. “Las escuelas —dice el informe— deben interactuar hoy con adolescentes que nacieron y se criaron en un mundo muy diferente a aquel en el que nacieron y se criaron sus padres y sus maestros. Y más diferentes todavía del mundo en el que

esas escuelas fueron concebidas” (p. 148). Se trata de contextos más competitivos, con menor cohesión social y nuevas formas de integración poco estudiadas. Las experiencias migratorias, las conexiones virtuales, las comunidades extra territoriales y la disolución de los límites clásicos entre lo rural y lo urbano han modificado las nociones de distancias, con nuevas subjetividades, visiones del mundo y valores que convierten a esta nueva generación en un desafío complejo para los sistemas educativos pensados con un modelo de estudiante que dista de ser aquél que confrontan actualmente, en particular dentro de la escuela secundaria. El grueso de las reformas educativas de primera y segunda generación —ya sea aquellas centradas en la estructura y diversidad del sistema y en el currículo, así como las que enfatizaron el papel de la formación docente o los cambios en la autonomía y forma de trabajo de las unidades educativas—no se dieron cuenta de dichas transformaciones ni contaron con mecanismos certeros para modificar la cultura escolar para adecuarla a las nuevas necesidades de los adolescentes.

Las evaluaciones de las reformas son tan complejas como las reformas mismas y solo en los últimos años se han acumulado resultados significativos de estudios dirigidos a medir los impactos de los cambios introducidos. En líneas generales, dichos estudios han tomado en cuenta indicadores estadísticos producidos por el mismo sistema, complementándolos cuando fue posible con los resultados de las encuestas nacionales de hogares que permiten acceder a datos sobre la población total y no ya solo la estudiantil. A ellos se han agregado ahora las evaluaciones de los logros y competencias de la población de cierta edad como parte de estudios internacionales, evaluaciones que dan una vía de entrada sobre los aprendizajes incorporados (en gran medida, pero no únicamente, producto de la escuela). Por último, existen investigaciones evaluativas sobre aspectos puntuales de las reformas, tales como la formación docente o la implementación de las reformas en el nivel de la unidad escolar. En lo que sigue revisaremos de forma somera ejemplos de estos tres tipos de estudios aplicados en Uruguay en años recientes.

Un estudio realizado por la ANEP en el 2004 sirve para destacar la situación de la educación secundaria en Uruguay en los años subsiguientes a la reforma de 1996. Según dicho estudio, en 2002 Uruguay llegaba muy cerca de la universalización de la tasa neta de cobertura en el ciclo básico, a pesar de que el sistema mostraba aún una pérdida significativa en la transición entre el sexto año de la escuela primaria y el primero de la educación media. El egreso del ciclo básico, entre tanto, aunque también había crecido se encontraba muy por debajo del nivel de cobertura. El porcentaje de adolescentes entre 16 y 18 años de edad que no había completado el ciclo básico, aunque menor que en 1996, era aún del 36%. El rezago, producto de la repetición de grados, aunque en menor grado continuaba siendo un problema de todo el sistema, incluyendo la escuela primaria, el ciclo medio básico y el bachillerato, afectando las tasas de egreso. Al momento del informe Uruguay no contaba aún con buenas mediciones del aprendizaje. Como veremos más adelante, los resultados de mediciones posteriores han puesto en evidencia

la importancia del déficit cualitativo del sistema, con altos porcentajes de adolescentes que no alcanzan a los niveles mínimos aceptables en el aprendizaje de la lengua, las matemáticas y el razonamiento científico. En cuanto a las reformas de 1996, el informe de 2004 realizaba el siguiente balance:

“Los cambios del Plan 96 incluyen desde modificaciones horarias, cambios curriculares, nueva asignación de horas docentes y esfuerzo edilicio, hasta modificaciones en los criterios de evaluación y de paso de grado. Lo que resulta claro del diagnóstico aquí desarrollado es que la expansión edilicia que acompañó a la reforma, el incremento de horas de aula, los espacios de coordinación docente y la modificación de los criterios para el pasaje de grado se asocian positivamente con el incremento de la retención y la mejora del flujo. Lo que no es posible evaluar es el impacto de la transformación curricular y del sistema de áreas sobre los niveles de aprendizaje de los alumnos. Nuevamente cabe destacar que las percepciones de los actores (profesores, directores y aun padres y estudiantes) son negativas. Ahora bien, debe considerarse que la reforma contó con un nivel de oposición en este programa específico de magnitud. Ello no invalida las opiniones, pero sí torna muy necesaria la realización de una evaluación de aprendizajes estandarizada y comparable con el censo de 1999” (ANEP, 2005, p. 195).

Antes de pasar a las evaluaciones de los aprendizajes, cabe recordar que los efectos de algunos de los cambios introducidos mediante las reformas ya mencionadas también han sido evaluados. Tal es el caso de medidas puntuales como las reglas utilizadas para determinar la repetición de grados. Antes de las reformas, un estudiante con 25 o más faltas durante el año escolar era automáticamente obligado a repetirlo. Los diagnósticos realizados a esa fecha indicaban que, aunque menos que en otros países de la región, Uruguay mostraba niveles altos de repetición y abandono de los estudios, con seria incidencia en los logros educativos. Un estudio cuidadoso de los datos administrativos referidos a todos los estudiantes del ciclo básico de la educación secundaria mostró que el cambio de dicha regla produjo en sí un incremento de casi un año de escolarización en los cinco primeros años posteriores al mismo. La repetición de grados estaba claramente asociada con el riesgo de abandono de la escuela al año siguiente; pero aún entre aquellos que continuaban y repetían el grado, los efectos se sentían negativamente en el futuro (Manacorda, 2008).

Los efectos de otros cambios introducidos por las reformas son más difíciles de evaluar cuantitativamente, aunque estudios recientes son útiles para entender cómo han funcionado en su implementación. Tal es el caso de la coordinación docente y el trabajo en proyectos de centro, cambios introdu-

cidos desde las políticas educativas que, en los hechos, debieran traducirse en modalidades del trabajo en la escuela significativas para los docentes. Tanto la coordinación docente como la elaboración del proyecto de centro son aspectos centrales del nuevo modelo de gestión que pretenden superar el esquema de organización escolar tradicional del “profesor de asignatura”. Una investigación realizada mediante un cuestionario autoadministrado solicitado a una muestra de 304 profesores recién ingresados al sistema y formados dentro de los patrones de la reforma, en 24 centros educativos, concluye que hay dificultades para promover los cambios educativos cuando solo se llevan a cabo desde la lógica burocrática y no se contemplan los intereses del profesorado, ni las prácticas tradicionales de las instituciones escolares, que constituyen una cultura institucional que dificulta la introducción de innovaciones (Rodríguez Zidán y Ríos Ariza, 2007). Por otra parte, debe recordarse que las reformas en la educación secundaria fueron mal recibidas por los docentes, que sostienen todavía actualmente una postura crítica a los procesos iniciados a mediados de la década pasada (Marredo y Toledo, 2006).⁴⁹

A inicios del año 2007 un nuevo estudio de la ANEP indicaba que la tendencia de expansión de la matrícula –gracias a la inclusión mayor de estudiantes de niveles socio-económicos bajos y del interior del país– se había interrumpido en el año 2003, con un descenso considerable en los años 2004 y 2005 (ANEP, 2007a). El estudio, precisamente, fue realizado para investigar el significado de dicha disminución para la cobertura del sistema, explorando sus distintos componentes mediante el cotejo con datos de la Encuesta de Hogares. Cabe anotar aquí sus principales conclusiones:

Primero, dicho descenso no puede ser explicado, sino marginalmente, por los traspasos a otros sistemas, en particular al sector secundario privado que absorbió una cuota muy pequeña de estudiantes perdidos por el sistema secundario público. Segundo, la cobertura se mantuvo constante en el primer ciclo, pero tendió a disminuir entre los estudiantes de 15 a 17 años de edad, es decir, la cohorte correspondiente al ciclo de bachillerato, en particular entre los sectores más pobres. Aparentemente una razón para ello fue la reactivación del mercado de trabajo en esos años, que proporcione mejores oportunidades de empleo a jóvenes de menores ingresos familiares, aunque también los autores del estudio subrayan el crecimiento de la proporción, dentro de ese rango de edad, de jóvenes que declaran no estudiar ni trabajar. En los sectores mejor ubicados económicamente, por otra parte, el crecimiento del número de egresados también fue un elemento que contribuyó a la disminución de la matrícula.

Los datos de la matrícula, así como los registros de la Encuesta de Hogares, ofrecen importantes limitaciones en el análisis de fenómenos complejos como el avance y la deserción en los estudios, aunque tienen mayor utilidad para estudiar fenómenos específicos como el rezago, la repetición y

49 Cabe recordar también la oposición de los sindicatos docentes a las reformas. Las políticas educativas del período han sido discutidas por voceros del movimiento sindical en FENAPES-AFUTU, 2005.

la interrupción de los estudios (que no siempre significa su abandono o deserción). Otros métodos y técnicas, basados en el seguimiento de cohortes de niños y adolescentes a lo largo del tiempo, desde la transición hacia la escuela secundaria y su progreso a través de los dos ciclos de la misma, deberán utilizarse para abordar mejor los fenómenos que tienen lugar a lo largo de la vida de los adolescentes y jóvenes en relación con la educación secundaria. Finalmente, también es útil recordar que las oscilaciones y tendencias a lo largo del tiempo solo parcialmente podrían ser explicadas por el éxito o fracaso de las políticas educativas y su implementación, ya que múltiples otras causas inciden en las mismas.

La disponibilidad de los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (conocido como PISA por sus siglas en inglés) permite desarrollar una noción comparativa del grado en que los estudiantes de 15 años de edad —momento en que concluyen la escolaridad obligatoria en Uruguay— demuestran poseer competencias en lectura de la lengua nacional, matemáticas y ciencias adecuadas para el funcionamiento en la sociedad actual. Uruguay participó en PISA en 2003 y nuevamente en 2006 —junto con los otros países del Cono Sur, además de Brasil, México y Colombia y un total de 56 países— mediante una muestra representativa de jóvenes de esa edad, la mayoría de los cuales (80%) estaba dentro del sistema educativo. Aunque los resultados promedio muestran fuertes semejanzas entre los países del Cono Sur, Uruguay mostró resultados significativamente mejores en ciencias y matemáticas que los otros, mientras que Chile superó a los demás en la evaluación de lectura (ANEP, 2007b).

Una lectura distinta resulta de la consideración de la proporción de estudiantes que no alcanza a mostrar los resultados que se consideran mínimos aceptables en cada caso, en vez de los promedios correspondientes. Dicha lectura indica que los estudiantes muestran una distribución con importante concentración en los niveles insuficientes, comprometiendo su capacidad para desarrollarse en el futuro —inclusive aquella de continuar aprendiendo— como ciudadanos y como trabajadores. En el caso del rendimiento en ciencias, por ejemplo, aunque Uruguay se destaca positivamente dentro del conjunto de seis países latinoamericanos, el 42% de los jóvenes se ubicaron en los dos niveles más bajos e insatisfactorios. Los resultados en lectura y matemáticas, además, muestran un cierto deterioro en relación con la encuesta PISA realizada en 2003, deterioro que se hace aún mayor entre los estudiantes que cursaban los primeros años de la educación secundaria. En opinión de los autores de un análisis reciente de los resultados, “...es un problema de aprendizaje de la Lectura muy específico generado en el Ciclo Básico, vivenciado por los estudiantes que avanzan “normalmente” y que no tiene que ver con el rezago o la repetición. Es decir, aquí *hay un problema genuino de calidad de enseñanza que tiene que ver con el sistema educativo y no con (la historia académica de) los estudiantes*” (Fernández Aguerre y Betancour, 2008).

Los mismos autores encuentran una fuerte segmentación dentro del sistema educativo uruguayo entre la educación secundaria general pública y privada y entre estas y la educación técnica pública. Los estudiantes de las escuelas privadas muestran resultados semejantes al promedio de los países de la OECD, a mucha distancia de los que cursan escuelas públicas generales, que a su vez se distancian de los estudiantes de las escuelas técnicas. La segmentación académica, como es sabido, refleja también una fuerte segmentación social, en particular con mayor homogeneidad interna en el sector privado. A pesar de ello, como señalan los autores, el deterioro de los resultados parece afectar a todos los segmentos por igual. En realidad, si tomamos todos los otros factores relevantes en cuenta, el informe PISA de Uruguay indica que “al comparar el efecto de asistir a un colegio privado en lugar de asistir a un secundario general público se halló que tiene un signo negativo y estadísticamente significativo”. Este y otros resultados muestran que la mayor brecha se da entre los estudiantes según su entorno familiar.

Por último, el artículo que venimos citando realiza una serie de comparaciones a lo largo del tiempo con el objetivo de evaluar los resultados de los cambios introducidos en los planes de estudio de la educación secundaria. Aunque existen variaciones en los efectos según el área de estudios (lengua o matemáticas) y por segmento social, en líneas generales los autores no encuentran mejorías sustantivas como resultado de los cambios curriculares que tanto concentraron la atención pública en su momento. Si bien un análisis de este tipo no puede discriminar entre las políticas anunciadas y la forma en que ellas se implementaron en distintos contextos, los resultados, con las cautelas del caso, muestran la escasa incidencia de las reformas curriculares por sí mismas. Por otra parte, las variaciones en los resultados son mucho más significativas entre escuelas: controlando por todas las otras variables, los atributos de la organización escolar —adecuación de la infraestructura frente a las necesidades específicas; presencia o no de profesores con experiencia; ausentismo y bajas expectativas en el ambiente escolar; un enfoque pedagógico sobre las ciencias centrado en la experimentación— pueden mejorar significativamente el nivel de competencia desarrollado por un estudiante.

4. Observaciones finales

La educación secundaria continúa siendo un nivel crítico de los sistemas educativos latinoamericanos. La expansión de la cobertura y la matriculación —ahora mejor documentada, con análisis más cuidadosos de los problemas de deserción y discontinuidades escolares, repetición de grados y extra edad— no esconde los problemas que persisten en los países de América Latina. En el caso de Uruguay, existen claras evidencias de los avances logrados en la cobertura de la educación media básica: la deserción que solía tener lugar en la transición desde la escuela primaria ha quedado muy reducida, los problemas de repetición y rezago escolar en el primer ciclo de la educación secundaria también han sido abatidos y la mayoría de los adoles-

centes uruguayos completa actualmente el ciclo dentro de la edad esperada. Quedan, sin duda, proporciones aún significativas de adolescentes provenientes de hogares de bajos recursos económicos y culturales que aún no lo completan o lo hacen con un rezago considerable. Pero por su mayor parte los problemas de equidad —dentro del primer ciclo de la educación media— están fuertemente asociados con los de la calidad: la proporción de adolescentes que no adquieren las competencias necesarias para desarrollarse en la sociedad y la economía modernas es muy significativa entre aquellos que provienen de familias de bajo capital cultural, así como es aún bajo —posiblemente por la misma razón— el porcentaje de ellos que continúa sus estudios en el ciclo superior. Es en este ciclo donde actualmente existen las mayores desigualdades entre estratos sociales: mientras que en el quintil más alto de ingresos casi todos los adolescentes en la edad correspondiente realizan estudios de bachillerato, esto es cierto de solo una tercera parte de los adolescentes del quintil más bajo de ingresos. Cabe recordar que el sistema educativo secundario en Uruguay, a diferencia de los otros países del Cono Sur, es predominantemente público. Si bien una proporción significativa, pero de ninguna forma la mayoría, de los adolescentes en los dos quintiles de ingresos más altos estudian en instituciones privadas, la casi totalidad de los estudiantes de los tres quintiles más bajos acuden a instituciones públicas. La mejoría de la calidad del sistema público, tanto en el bachillerato humanístico general pero especialmente en los bachilleratos técnicos, es un medio fundamental para universalizar no ya solo el acceso más equitativo sino también para disminuir las brechas en los logros del aprendizaje.

Aunque las reformas uruguayas en la educación media básica han abarcado una gama de instrumentos dirigidos a facilitar el acceso y mejorar la calidad de los resultados —las reformas curriculares, la compatibilidad de las ofertas diversas, el incremento de la intensidad de los estudios y la mayor profesionalización docente— y han sido complementados por otra gama de políticas sociales focalizadas en los sectores sociales donde los adolescentes presentan mayores riesgos relativos con respecto a la escolarización secundaria, es posible decir que los aspectos menos conocidos y por lo tanto más difíciles de abordar tienen que ver con las culturas adolescentes y sus vinculaciones con los contextos familiar y comunitario. Las escuelas jamás operan en un vacío y, en la actualidad, atienden a una población adolescente y juvenil relativamente nuevo que ellas no están preparadas totalmente para recibir, así como esa población tampoco está en condiciones de tomar. Estos temas, aunque no son ignorados por la escuela, son de difícil tratamiento institucional. En particular, las condiciones de relativa centralización del sistema escolar en Uruguay limitan los aprendizajes que pueden realizar centros educativos individuales para hacer frente a esa población.

Las reformas uruguayas han sido relativamente bien documentadas y, en gran medida, evaluadas con los métodos y técnicas más usuales, que en su mayoría descansan en datos administrativos o en encuestas de la población estudiantil en un momento en el tiempo. Las limitaciones de estas

técnicas son bien conocidas y deben ser superadas por el uso de otras, en particular las técnicas longitudinales que siguen cohortes de niños y adolescentes a lo largo de su transcurso por el sistema educativo. Estas pueden ser basadas en datos administrativos en la medida en que permiten localizar a los estudiantes individualmente—incluso cuando dejan el sistema. Pero en la práctica, solo estudios especializados con diseños formales para lograr el seguimiento de la población a lo largo del tiempo—sin duda costosos, pero sobre todo posibles solo con previsiones de largo plazo—puede dar respuesta a numerosas preguntas que se hacen los investigadores y las autoridades educativas sobre los resultados de distintas intervenciones educativas así como las consecuencias de cambios en las familias y las comunidades.

Por otra parte, como ya ha sido señalado por otros autores, la implementación de las reformas depende en gran medida del comportamiento de variables al nivel de las unidades escolares que no han sido debidamente estudiadas. En efecto, en parte debido a la misma centralización de las reformas, conocemos poco sobre el grado de autonomía de las decisiones institucionales—en el nivel de los centros educativos—y en particular sobre la cultura de las comunidades docentes que las afectan. Instrumentos tales como los proyectos de dichos centros y la coordinación de los docentes en ese nivel han sido solo recientemente explorados, sin el uso de muestras representativas. La evidencia empírica muestra la gran variedad de resultados que obtienen distintos centros—aún aquellos que trabajan sobre poblaciones comparables—pero sabemos poco sobre cómo ellos se producen y por lo tanto cuáles serían las vías adecuadas para estimular comportamientos institucionales conducentes a mejores logros en el aprendizaje.

Por último, cabe subrayar que la dimensión menos explorada de las reformas—al menos, aquélla sobre la cual encontramos menos referencias en la literatura disponible—ha sido aquella referida a la educación secundaria técnica. Aunque ella cubre, como sabemos, una proporción menor pero significativa de la matrícula, tanto en el ciclo básico como en el superior, parece razonable concluir que su operación tiene consecuencias importantes para la equidad y calidad del sistema como un todo, pero es relativamente menos conocida en sus detalles. Otro tanto, aunque por razones diferentes y complementarias, puede decirse con respecto al sector secundario privado.

Bibliografía

- ANEP (2005), **Panorama de la educación en el Uruguay: Una década de transformaciones, 1992-2004**. Gerencia de Investigación y Evaluación del CODICEN, Montevideo.
- ANEP (2007^a), **Elementos para analizar la evaluación reciente de la matrícula de educación secundaria**. ANEP-CODICEN, Montevideo.
- ANEP (2007^b), **Uruguay en PISA 2006. Primeros Resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes**. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo.
- Benavot, A (2006), “La diversificación en la educación secundaria: Currículos escolares desde la perspectiva comparada”. En: **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, 10, 1, pp. 1-29. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART1.pdf>
- Benavot, A y Braslavsky C (Coord.) (2006), **School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education**. Springer, Ámsterdam.
- Bentancur, N (Coord.) (2007^a), **Las políticas educativas en Uruguay: Perspectivas académicas y compromisos políticos**. Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo.
- Bentancur, N (2007^b), “¿Hacia un nuevo paradigma de las políticas educativas? Las reformas de las reformas en Argentina, Chile y Uruguay (2005-2007)”. En: **Revista Uruguaya de Ciencia Política**.
- Bogliaccini, J A. y FILGUEIRA F (2003), **Las reformas educativas en Chile y Uruguay: descentralización orientada al mercado vs. centralismo estatista**. Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, IPES.
- Braslavsky, C (1995), “La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos”. En: **Revista Iberoamericana de Educación**.
- Braslavsky, C (1999), **The Secondary Education curriculum in Latin America: New Tendencies and Changes**. International Bureau of Education, Ginebra.
- Caillods, F (2007), “**The impossible Choice: Access, quality, and equity – The case of secondary education expansion**”. En: Learning and Teaching for the Twenty-First century, Rubert MacLean, coord., Springer.
- De Armas, G y Garcé A (2004), “Política y conocimiento especializado: La reforma educativa en Uruguay (1995-1999)”. En: **Revista Uruguaya de Ciencia Política**.
- Dussel, I (2006), **Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina**. Ponencia presentada a la Segunda Reunión del Comité Inter-gubernamental del PRELAC, OREALC/UNESCO, Santiago.

- FENAPES-AFUTU (2005), **Las reformas educativas en los países del Cono Sur: Informe nacional Uruguay**. Laboratorio de Políticas Públicas, Serie Ensayos e Investigaciones No. 14, Bs. Aires.
- Fernández Aguerre, T y Betancour, N (2008), **La enseñanza media en Uruguay: Cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional**. REICE.
- Franco, R y Lanzaro, J, (Comps) (2006), **Política y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina**. FLACSO, México.
- Gropello, E Di (2006), **Meeting the challenges of secondary education in Latin America and East Asia: Improving efficiency and resource mobilization**. World Bank, Washington, DC.
- Jacinto, C (2009), **Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria**. UNESCO-IIPE, SITEAL Artículo para el Debate número 7, Bs. Aires.
- Jacinto, C y Terigi F (2007), **¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes a experiencia latinoamericana**. UNESCO-IIPE, Bs. Aires.
- Lanzaro, J (2004), **La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): Virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa**. CEPAL, División de Desarrollo Social, Santiago.
- Magnin, C. (2006), **The search for a renewed vision of secondary education Worldwide**. Prospects, 36, 2, Junio.
- Manacorda, M (2008), **The cost of grade retention**. London School of Economics, Center for Economic Performance, Discussion Paper 878. http://eprints.lse.ac.uk/19563/1/The_Cost_of_Grade_Retention.pdf.
- Marrero, A y Toledo A (2006), **A diez años de la reforma educativa uruguaya: Una mirada desde la perspectiva de los docentes**. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de LASA, San Juan, Puerto Rico, Marzo.
- Rama, G W. (2004), **La evolución de la educación secundaria en Uruguay**. REICE.
- Rodríguez Zidán, E (2007), **El proyecto de centro y la coordinación docente: un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay**. Educere, marzo.
- Rodríguez Zidán, E y Ríos Ariza, J M (2007), **El profesorado principiante de secundaria ante la reforma educativa en Uruguay: la coordinación docente y el proyecto de centro**. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL4.pdf>.
- Serra Medaglia, J E (2001), **Formación docente: Centros Regionales de Formación de Profesores**. Universidad de Chile, Departamento de Ingeniería Industrial, Santiago.

SITEAL (2009^a), **La escolarización secundaria en los diferentes grupos sociales: Distintas capacidades de integración de los sectores empobrecidos**. IIPE/UNESCO y OEI, Abril, Bs. Aires

SITEAL (2009b), **Informe SITEAL 2008: Tendencias sociales y educativas en América Latina – la escuela y los adolescentes**. IIPE/UNESCO y OEI, Bs. Aires.

Tedesco, J C y López N (2002), “Desafíos a la educación secundaria en América Latina”. En: **Revista de la CEPAL**, 76, Abril.

Wolff, L y Moura Castro, C deb (2000), **Secondary education in Latin America and the Caribbean: The challenge of growth and reform**. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.



Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Tradinco S.A.
Minas 1367 - Montevideo - Uruguay - Tel. 409 44 63. Setiembre de 2009
D.L. 350-543 / 09. Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)

www.tradinco.com.uy