

Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América Latina

Some Notes about the Educational Inequality in Latin America

Algumas Notas sobre a Desigualdade Educacional na América Latina

Guillermina Tiramonti *

Área de Educación, FLACSO-Argentina

En este texto se analizan los modos en que diferentes países de América Latina han procesado la permanente tensión entre incluir y diferenciar a las poblaciones que escolariza. Cada uno de los países ha generado condiciones históricas y tradiciones que condicionan los modos de procesar estas tensiones. Para algunos países es la comprobación del mérito y las pruebas lo que justifica la distribución desigual de las titulaciones y reconocimientos. Hay otros que han elegido un sistema de competencia abierta donde los actores movilizan diferentes recursos para definir los resultados. Finalmente, se discute la concepción del conocimiento de la escuela moderna y su potencialidad discriminadora.

Descriptores: Desigualdad educativa, Meritocracia, Igualitarismo, Experiencias alternativas.

The purpose of this paper is to analyse the ways in which different Latin American countries have faced the permanent tension between include and differentiate the schooling population. Each country has generated historical conditions and traditions that determine the ways of processing this tension. For some countries, merit and exams are the criteria for justifying the unequal distribution of diplomas and awards. Other countries have chosen a system of open competition where actors mobilize different personal resources that define the unequal results. Finally, the conception of knowledge of modern schooling and its discriminative potential is discussed.

Keywords: Educational inequality, Meritocracy, Egalitarianism, Alternative experiences.

O objetivo deste trabalho é analisar as formas em que diferentes países latino-americanos têm enfrentado a tensão permanente entre incluir e diferenciar a população escolar. Cada país tem gerado condições históricas e tradições que determinam as formas de processar esta tensão. Para alguns países, o mérito e os exames são os critérios para justificar a distribuição desigual de diplomas e prêmios. Outros países têm escolhido um sistema de concorrência aberta, onde os atores mobilizar diferentes recursos pessoais que definem os resultados desiguais. Em seguida, discute-se a concepção de conhecimento da escola moderna e seu potencial discriminativo.

Palavras-chave: Desigualdade educacional, Meritocracia, Igualitarismo, Experiências alternativas.

*Contacto: tiramonti@gmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 5 de abril 2016
1ª Evaluación: 13 de mayo 2016
Aceptado: 16 de mayo 2016

Introducción

El rasgo que caracteriza a los sistemas educativos de América Latina, desde la segunda mitad del siglo pasado es la expansión. La dinámica de crecimiento de las matrículas de los diferentes niveles del sistema presenta cierta autonomía en relación tanto a los regímenes políticos como a las modificaciones en el sector productivo. Si consultamos las estadísticas podemos comprobar la tendencia ininterrumpida de crecimiento en casi todos los países aunque con sesgos diferenciados. Algunos de ellos, por ejemplo Argentina, Uruguay y Chile, que son países considerados de modernización temprana (Rama, 1987), alcanzaron la universalización de la educación básica en la década de los ochenta e iniciaron un claro crecimiento de las matrículas de educación media a mediados del siglo pasado. Sin duda, se pueden reconocer ciertas restricciones en el crecimiento durante los gobiernos militares y una aceleración del mismo en los momentos de apertura democrática pero, aun considerando estos altibajos, la tendencia es siempre el incremento.

Otros países recién alcanzaron el 90% de población escolarizada en el nivel elemental en los años noventa. Se trata de casos de expansión reciente en los que son las nuevas generaciones las que finalizan ese nivel. El caso paradigmático es Brasil que, recién con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley LDB 9394) de 1996, aumentó la obligatoriedad escolar de 4 a 8 años.

En los últimos quince años la legislación de muchos de los países de la región ha incluido al nivel medio o secundario dentro del ciclo de la educación obligatoria. En consonancia con esta legislación, las políticas para el sector en los diferentes países están orientadas a cumplir con el propósito de incluir a todos en un nivel que fue pensado y organizado para seleccionar solo un grupo de la población que estaba destinado a ocupar cargos de nivel intermedio tanto en la burocracia estatal como en los cuerpos administrativos del sector privado.

De allí, que las políticas de inclusión tropiecen con los obstáculos impuestos por el propio dispositivo escolar. Las altas tasas de repitencia y abandono de los alumnos provenientes de los sectores sociales más bajos de la población marcan claramente la correlación existente entre el origen sociocultural de los alumnos y sus posibilidades de avanzar en la escolarización.

Desde los años setenta, numerosos sociólogos de la educación mostraron esta correspondencia y plantearon la función reproductora de la escuela, fundamentalmente en sus niveles más altos. En términos generales se puede decir que, contrariamente a la promesa de igualdad de oportunidades que planteó la modernidad, la escuela vehiculiza un arbitrario cultural que en sí mismo contiene un factor de discriminación para los sectores populares toda vez que exige soportes socioculturales externos a la escuela para poder avanzar exitosamente en la escolarización (Martuccelli, 2007).

Sin embargo, es justo plantear que hubo un momento en la historia de América Latina, con asimetrías y asincronías, en el que la educación pareció cumplir con la promesa emancipadora de la modernidad. Argentina fue, tal vez, el que concretó más claramente esta promesa para un sector de hijos de inmigrantes que conformaron una amplia capa de clases medias. Esta dinámica se dio en la conjunción de tres circunstancias que se articularon virtuosamente para hacer posible el ascenso social. Estamos haciendo referencia a la valoración de la educación como instrumento adecuado para la

construcción del futuro que aportaron las familias de inmigrantes, la existencia de una oferta educativa estatal accesible para esta población y, finalmente, a la bonanza económica que permitió, por un lado, que los padres pudieran sostener a los hijos mientras estudiaban y, por otro, desarrollar un mercado capaz de ofrecer empleos acordes con las titulaciones que se obtenían en el campo educativo.

Esta dinámica no se sostuvo en el tiempo e impidió que estas relaciones virtuosas beneficiaran a las generaciones más recientes. Desde la década de los sesenta del siglo pasado en adelante, la sostenida expansión del sistema no fue acompañada de similares oportunidades de empleo para los egresados de los diferentes niveles del sistema educativo.

1. Las características de la expansión

En un primer momento de este movimiento de expansión matricular, la escuela media creció a partir de la incorporación de las mujeres, que hasta ese momento concurrían poco a este nivel y a través de la apertura de los subsistemas de educación técnica o educación vocacional. Si bien casi todos los países entre los años cincuenta y sesenta avanzaron hacia la conformación de circuitos técnicos, su desarrollo local tuvo características diferentes. Brasil, por ejemplo, lo hizo asociado a los grupos empresarios y sujeto a las necesidades concretas del mercado productivo (Krawczyk y Vieira, 2008). En otros como la Argentina o Uruguay el protagonismo fue del Estado y estuvo más asociado a las necesidades políticas de encausar demandas de un grupo de la población que a dar respuesta a las exigencias del mercado. Aunque, por supuesto, en todos los casos los grupos empresarios fueron actores relevantes en el proceso, ya sea, a partir de las demandas al Estado (Argentina y Uruguay) o de la asociación con el Estado para definir orientaciones y participar del financiamiento (Brasil).

La apertura de la educación media dio lugar, también con características diferentes por países, a un proceso de diferenciación interna del sistema que le permitió ampliarse y, a la vez, mantener la función selectiva de la educación. Los bachilleratos estuvieron destinados a los sectores medios altos y las escuelas técnicas a grupos emergentes, básicamente provenientes de sectores medios bajos —hijos de obreros— en los casos de Uruguay, Argentina y Chile y en el caso especial de Brasil, que todo su formación secundaria estuvo muy restringida hasta fines del siglo pasado, la educación técnica de nivel secundario estuvo también destinada a los sectores medios y medios altos.

Además de esta diferenciación, a partir de los años sesenta, se profundiza la segregación de la población entre aquellos que acceden a las escuelas privadas y los que asisten en la escuela pública. Si bien esta segregación está presente en todos los países, hay diferencias interesantes para marcar entre ellos.

Tal vez el caso más impactante sea el de Brasil cuyo sistema público de educación se fue desarrollando en relación con las necesidades del mercado. Los estados que iniciaron el proceso de industrialización fueron también los que impulsaron la incorporación de sectores populares a la educación pública para proveer su mano de obra de la disciplina necesaria para el trabajo fabril y de los instrumentos básicos de la lectoescritura y matemáticas. De esta manera, los sectores altos abandonaron el circuito público y generaron un circuito privado que se fue heterogeneizando a medida que incorporaba a diferentes grupos de población de los estratos medios y altos. El circuito público

gratuito, que se ha ampliado de forma importante en los últimos años, está prácticamente circunscripto a la atención de los sectores poblacionales más bajos.

Al mismo tiempo, Brasil mantuvo dentro de la red pública a las universidades más prestigiosas que atienden a los sectores altos de la población, que acceden a ellas mediante un examen de ingreso (vestibular) que solo puede aprobarse si se ha asistido a escuelas privadas de prestigio. El resto de los egresados de las escuelas medias concurren a universidades privadas pagas muy heterogéneas en cuanto calidad y costos (Pousadela, 2007).

En el extremo contrario se puede citar el caso de Uruguay que tiene un sistema educativo prioritariamente público ya que el 80% de la matrícula de todos los niveles educativos tiene esta dependencia (INEED, 2014), aunque segmentado que alcanza a todos los niveles del sistema educativo incluyendo la universidad. La Argentina, en cambio, en los últimos cincuenta años ha sufrido un proceso paulatino de reconfiguración a medida que se fueron incorporando nuevos sectores sociales a la educación media. En términos generales, igual que en Brasil, a medida que los estratos más bajos de la población se incluyeron en la educación pública, los más altos se desplazaron al circuito privado. Este movimiento paulatino se inicia en los años sesenta y se aceleró en la década de los noventa, cuando la pretensión inclusiva al nivel medio alcanzó a los grupos marginales de la población. De modo que, excepto una reducida red de escuelas públicas dependientes de la universidad de mucho prestigio que tienen como público a los hijos de los sectores socioculturalmente altos, la configuración es semejante a la de Brasil en cuanto que la escuela pública se ocupa de los sectores más bajos de la población y el resto concurre a un heterogéneo mercado de educación privada. Heterogéneo en cuanto a calidad, públicos atendidos y costos. A diferencia de Brasil, el campo universitario está muy fragmentado, tanto en el circuito privado como público. En los últimos años, se han creado numerosas universidades públicas fundamentalmente en el conurbano bonaerense, que tienen entre sus propósitos incorporar una población que no es atendida por las grandes universidades públicas de alto prestigio y a la que concurren, en general, sectores medios y altos.

A su vez, hay una variedad de universidades privadas religiosas y laicas que tienen como público, a un amplio espectro de las clases medias. Además, existen un acotado grupo de universidades de elite, muy costosas, a las que acude el sector de la población que puede asumir esos costos y que proviene, en general, del circuito privado de educación.

El sistema educativo chileno es el que más claramente reproduce las diferencias existentes en el seno de la sociedad. En los años noventa, se realizó una reforma educativa como parte de la modernización neoliberal de Pinochet. En el campo educativo, el cambio central fue el paso a un sistema de financiamiento de la demanda que generó tres circuitos paralelos de escuelas: uno, de escuelas particulares que atienden no más de un 8% de la matrícula proveniente de los sectores más altos de la población, otro subsector de escuelas privadas subvencionadas por el Estado que abarca el 53% de la población de sectores medios y, finalmente, las escuelas públicas municipales que atienden a los sectores más bajos, cuya matrícula abarca el 37% de los niños y jóvenes. Hay un 2% de la matrícula atendida por corporaciones delegadas. (Estadísticas Educativas, MINEDUC, 2013)

Las universidades son pagas y costosas, tanto privadas como públicas, y el Estado provee becas y préstamos para aquellos que no están en condiciones de pagarlas. En el

último año ha habido una legislación por la cual el Estado se compromete a aumentar paulatinamente la proporción de población de escasos recursos que accede a la educación universitaria gratuita.

2. El fenómeno de la segmentación, la segregación o la fragmentación

Este proceso de diferenciación fue conceptualizado por la literatura educativa de diferentes maneras de acuerdo al momento histórico, la perspectiva de análisis y el instrumental teórico desde el cual se lo abordó.

Hasta los años ochenta, momento en que la región comienza abandonar los regímenes autoritarios e inicia un proceso de apertura democrática, la literatura en educación trabajó la desigualdad desde una perspectiva cuantitativa así la mayor o menor democratización del sistema se medía en razón de la cantidad de asistentes en los diferentes niveles de la educación. Desde los años setenta, se conocían los estudios de los llamados sociólogos críticos o reproductivistas y, por lo tanto, se sabía de las limitaciones del sistema educativo moderno para concretar las expectativas de igualdad de oportunidades que el optimismo pedagógico depositaba en la incorporación escolar. Recién después de las aperturas democráticas, esta literatura comenzó a influir sobre las producciones nacionales, fundamentalmente, a través del retorno de los exiliados políticos.

Uno de los primeros trabajos empíricos realizados en América Latina, fundante de una perspectiva crítica para analizar la desigualdad educativa, fue la investigación de Cecilia Braslavsky (1985) que utilizó el concepto de segmentación proveniente del campo de la economía para caracterizar la configuración de la desigualdad educativa en el caso de la Argentina. Con el concepto de segmentación de Braslavsky daba cuenta de la existencia, en el sistema educativo, de circuitos diferenciados por la calidad de la oferta que se correlacionaban directamente con la jerarquía de las clases sociales. La calidad se definía con relación a la relevancia social de los saberes que se adquirían en la escuela. Desde esta perspectiva, los sectores altos de la población monopolizaban los saberes socialmente relevantes generando un cierre para el resto de los grupos sociales. Así, todos los receptores contaban con idénticas posibilidades de procesar la propuesta educativa y, por lo tanto, la desigualdad solo se explicaba por las diferencias en la calidad de los saberes al que cada sector era expuesto.

La idea de la segregación de los públicos, en cambio, proviene de una perspectiva territorial que está asociada a los cambios producidos en las últimas décadas en las formas en que se habitan las ciudades. La aparición de una tendencia muy clara a habitar en espacios más o menos cerrados ha generado, a su vez, una configuración del campo escolar que reproduce en su alumnado esta segregación (Veleda, 2005). Es un concepto muy cercano al de fragmentación —que trataremos seguidamente— porque la diferenciación está dada por los distintos públicos que atienden las escuelas.

Finalmente, el concepto de fragmentación intenta avanzar en la caracterización del fenómeno de la desigualdad que se da entre la población incluida en algún nivel del sistema educativo. Desde esta conceptualización, las distancias entre unos y otros, no se definen con relación a las mediciones de calidad o relevancia de los conocimientos adquiridos sino que es una categoría que privilegia las variables culturales y, por lo

tanto, considera que las distancias están dada por los patrones de socialización que imperan en cada uno de los fragmentos. Patrones que abarcan distintas concepciones del mundo, incluyendo la constelación de valores y disvalores que se promueven, las aspiraciones que incentivan o desalientan y, en definitiva, la trayectoria de vida para la cual se preparara a cada grupo.

Los fragmentos son espacios culturales relativamente homogéneos —aunque siempre se pueden reconocer en su interior heterogeneidades y diferencias y también una dinámica de entrada y salida, de inclusión y exclusión— que se acoplan a las dinámicas socioculturales que se producen en la sociedad (Tiramonti, 2009).

Por ejemplo, dentro de los barrios cerrados hay jerarquías y diferencias sociales que se transfieren al mundo escolar. Del mismo modo, en las escuelas destinadas a atender a los grupos más vulnerables se produce una dinámica de selección. Si bien la propuesta es admitir a todos, en los hechos, las instituciones sostienen a unos y expulsan a otros. Esta selección no está dada por los saberes y conocimientos que portan los alumnos sino, fundamentalmente, por sus marcas de origen. Por ejemplo, los jóvenes judicializados o institucionalizados que o provienen de institutos correccionales o habitan en sus hogares públicos dedicados a su cuidado y tutela, duran poco tiempo en la escuela, rotan mucho tanto por las instituciones en las que habitan como por las escuelas a las que concurren. Son, en general, una población no deseada. La investigación denominó a esta dinámica “efecto colador”, para marcar que todos ingresan pero solo una parte es sostenido por la escuela (Grupo Viernes, 2008).

La dinámica de la fragmentación se construye en un diálogo entre la comunidad, la familia y la escuela, donde los patrones de socialización escolar resultan ser una transposición de los ya existentes en la comunidad y en las familias. Desde esta perspectiva, a todo fragmento escolar le corresponde necesariamente una conformación semejante en el seno de la sociedad.

3. Mérito e igualitarismo: dos mecanismos de selección

La modernidad estableció el mérito personal, como criterio para seleccionar la población y distribuirla desigualmente en la estructura social. La consideración del mérito se asienta en supuesto de que son los individuos los que por sí mismos a través del esfuerzo, la dedicación o la inteligencia, se hacen merecedores de los reconocimientos que los posicionan en lugares más o menos prestigiosos de la sociedad. Es un criterio acorde con la propuesta individualista de organización social que adoptaron las sociedades modernas, que abandonaron la consideración de los privilegios de origen para definir los posicionamientos sociales.

Las instituciones pertenecientes a los sistemas educativos se constituyeron desde sus inicios en las que debían certificar los méritos asociados al saber y, de ese modo legitimar desde las titulaciones, los diferentes posicionamientos que se justifican por los saberes adquiridos. En el caso de las escuelas de nivel secundario y superior, el examen se constituyó en el instrumento destinado a medir los méritos de cada uno.

Los sistemas europeos se estructuraron a través de la selección temprana de los alumnos para derivarlos en dos circuitos diferenciados: el académico y el profesional. Este modelo tuvo una gran capacidad de inclusión sin por ello renunciar a su función diferenciadora.

En los países latinoamericanos, los mecanismos de selección tuvieron características muy diferentes. Por ejemplo, en muchos de ellos la educación elemental para la población fue de instalación tardía y su obligatoriedad era de solo cuatro años, de modo que el Estado solo proveía una educación gratuita de esa duración y el resto debía ser financiado con los dineros familiares —ya presentamos el caso paradigmático de Brasil—. Es un modelo que, en sus orígenes, seleccionó a partir de la exclusión.

En el extremo opuesto, Argentina que implementó la educación obligatoria y gratuita de ocho años a fines del siglo XIX. Lo mismo podríamos decir de Chile y Uruguay. Sin embargo, después de alcanzado este nivel, el paso a la educación media o superior estaba mediado por exámenes de admisión.

La asociación entre el mérito personal y las posibilidades de logro, descansa sobre un supuesto de neutralidad cultural de la propuesta pedagógica de la escuela. Desde este supuesto, la selección de los saberes realizado por la escuela y sus modos de transmisión pueden ser incorporados por todos los alumnos por igual independientemente de las diferencias culturales de origen.

Desde mediados el siglo XX, se hizo evidente que la propuesta escolar era más adecuada, cercana y amigable, para los hijos de los más educados o para aquellos que proviniendo de sectores no ilustrados eran capaces de hacer el esfuerzo de abandonar sus marcas culturales de origen y acoplarse funcionalmente a los requerimientos de la escuela. Estos personajes, que Bourdieu denominó los “becarios” (Bourdieu y Passeron, 2003) para distinguirlos de los “herederos” que, a diferencia de los anteriores, transitan espacios escolares que se corresponden con sus condiciones culturales de origen sin necesidad del esfuerzo suplementario que deben hacer los becarios para trascender los límites que les impone su origen sociocultural.

Este dispositivo discriminador que está presente en el sistema educativo moderno y que fue transparentado por los autores denominados “sociólogos críticos” actúa como un interesante mecanismo de disciplinamiento social en la medida que: estabiliza los movimientos de ascenso social y hace que los individuos que logran ese ascenso se autoperciban como merecedores, a la vez que confirman la posibilidad de ascenso para todos. La posibilidad actúa como una expectativa que estabiliza y legitima.

Es muy interesante cómo los distintos países adoptaron como principio de justicia educativa modelos diferentes de selección de la población, sin embargo, a pesar de estas diferencias, las opciones adoptadas siguen depositando en las condiciones individuales del alumno las posibilidades de su éxito o fracaso.

Los casos de Chile y Argentina ilustran muy adecuadamente dos modelos muy distintos. El modelo chileno se estructura a través de la acreditación del mérito y hace de este criterio el principio a partir del cual se ordena y justifica la jerarquía social. En este país son los exámenes los mecanismos legitimados para justificar los posicionamientos sociales.

En Chile se han establecido créditos y becas para acceder a los niveles superiores del sistema, para captar becarios y darle la oportunidad de demostrar sus méritos avanzando en la jerarquía educativa. Los pobres deberán esforzarse doblemente no solo para superar sus condicionamientos culturales de origen sino, además, esforzarse económicamente durante muchos años para pagar los créditos que les fueron otorgados para estudiar y demostrar así su mérito. Las universidades chilenas son pagas, tanto en

el caso de las públicas como las privadas, y sus costos son privativos para los sectores medios bajos. De modo que Chile ha acoplado la selección por mérito a la selección económica, haciendo de la fortuna de las familias una condición para poder avanzar en las carreras de educación superior.

El sociólogo Martuccelli (2007), sobre la base de un estudio empírico realizado en Chile, ha caracterizado los procesos de individualización de las sociedades contemporáneas. Según este autor, cada individuo está sometido permanente a una serie de pruebas que tiene que ir sorteando para avanzar en su trayectoria. Martuccelli otorga a esta caracterización alcance universal —no cabe duda que está muy presente en las sociedades contemporáneas— pero la vigencia de las pruebas adquiere características muy diferentes según la sociedad. En Chile, efectivamente, las trayectorias de los individuos están jalonadas por una serie de pruebas formalmente establecidas que, por una parte, introducen un elemento de exigencia a los sectores altos para conservar y legitimar sus posiciones y, por otra, los protege generando una situación de cierre social para el resto de los grupos.

Desde la apertura democrática que se inició en 1983 en la Argentina se abolieron todos los exámenes de ingreso tanto a la escuela secundaria pública a las universidades de la misma dependencia. Una vez ingresado, hay una competencia abierta entre distintos grupos sociales por obtener las titulaciones. Como los diferentes sectores cuentan con recursos muy desiguales para afrontar la competencia, las estadísticas de egresados muestran que las instituciones han realizado la selección con un sesgo clasista. Sin embargo, las competencias abiertas siempre dejan un espacio para que los actores movilicen de modo original sus recursos y, en algunos casos, logren sus metas superando las limitaciones de clase. La pregunta sobre la cual la investigación no ha avanzado aún es: ¿en qué medida los “arribistas” del modelo argentino representan mejores oportunidades para su sector social que los “becarios” del modelo chileno?

Si consideramos lo anteriormente expuesto, podemos concluir que Argentina ha instituido un sistema que le permite sostener el mito del acceso igualitario para toda la población y, a la vez, mantener mecanismos de selección de corte clasista. En el caso de las escuelas de nivel elemental y secundario, esta selección se realiza mediante un proceso de fragmentación que reparte a la población en fragmentos de desigual prestigio y valor en el mercado. En el nivel universitario, la selección se ha sostenido mediante la expulsión de los sectores medios bajos y bajos de la población. En los últimos diez años, se ha comenzado a modificar esta estrategia de selección a favor de un del sistema de inclusión fragmentada. En estos años se han creado una serie de universidades públicas situadas en los espacios habitados por los sectores medios y bajos que incorporan a esta población. Estas nuevas universidades constituyen un fragmento claramente diferenciado en la atención de estos públicos.

En otros trabajos hemos hablado de sistemas desregulados de promoción para dar cuenta de este mecanismo mediante el cual se acepta la participación de los individuos en un espacio educativo pero luego no se les proporciona ningún soporte para que, una vez dentro, puedan compensar las distancias que separan sus condiciones culturales de origen y las exigencias a las que los somete la institución en que está inserta (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Nobile, 2014).

4. Nuevos circuitos de inclusión, la discusión de los formatos escolares

El fin del siglo XX e inicios del siglo XXI encuentra a los sistemas educativos de la región ante desafíos que se recortan muy claramente en el panorama regional. Uno de ellos es la insuficiencia de las redes institucionales existentes para tutelar una población que está fuera del cauce de la incorporación laboral. América Latina ha tenido tradicionalmente una población cuya subsistencia se desenvuelve en un área marginal donde su inserción laboral se realiza en el mercado informal y, en las últimas dos décadas, a partir del acceso a diferentes planes de asistencia social. Hoy la región combina esta condición socialmente riesgosa con la presencia de instituciones delictivas que dan salida a la situación de precariedad de esta población aumentando los niveles de inseguridad, violencia y riesgo social. Estamos haciendo referencia a la extensión de las redes delictivas del narcotráfico, del delito común y de las maras.

De modo que los estados están compelidos a ampliar y profundizar la tutela sobre esa población. De aquí, que los sistemas educativos hayan sido visualizados por los organismos internacionales y los gobiernos como una red legítima para la extensión de las tutelas. Por supuesto, a estos argumentos se agregan otros no menos atendibles como son el de la ampliación de los derechos de las nuevas generaciones y, por sobre todo, el del desarrollo de la sociedad del conocimiento que se define como una sociedad que ha incorporado, tanto a los procesos sociales como económicos, una tecnología que exige otra preparación para la población.

Hay otro frente al que deben atender los sistemas educativos actuales que es más amplio que la conformación de la sociedad del conocimiento: la transformación cultural sucedida en el mundo en los últimos cuarenta años, que tiene como protagonista central un cambio tecnológico que ha modificado todas y cada una de las dimensiones de la sociedad. La transformación de la cultura comprende cambios epistemológicos e impacta en la conformación de las subjetividades de las nuevas generaciones.

Para decirlo brevemente: los sistemas educativos están frente al desafío de incorporar a los integrantes de las nuevas generaciones, que provienen de sectores socioculturales que hasta ahora les fueron ajenos y además a niños y jóvenes cuyas subjetividades se han conformado en diálogo con sociedades que son tecnológica y culturalmente muy diferentes a las que alude la propuesta pedagógica de la escuela.

Frente a esta situación, los gobiernos de la región han estado más propensos a generar propuestas destinadas a ampliar su tutela incluyendo la mayor cantidad posible de jóvenes en la escuela que a pensar cambios a la luz de las modificaciones culturales y, por sobre todo, de las nuevas subjetividades generadas por ellas.

Atendiendo al imperativo de incluir a todos se han implementado una serie de experiencias para mejorar las posibilidades de escolarización de los sectores más vulnerables de la sociedad. En estas propuestas se introducen cambios, tanto en la organización de las instituciones escolares como en su régimen académico, con la finalidad de adecuarlas a las características y necesidades de la nueva población que atienden.

En el año 2009, se publicaron una serie de estudios realizados en el marco del proyecto EUROsocial de cooperación entre Europa y América Latina en los que se analizan

innovaciones educativas desarrolladas en ciudades de América Latina, que tienen este objetivo (Terigi, 2009).

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

Hay otras experiencias destinadas a generar lazos más estrechos entre escuela y comunidad o escuela y familia. En esta línea se pueden inscribir los programas de Maestros Comunitarios (PMC) y Aulas Comunitarias (PAC) de Uruguay. En México se han creado los centros de transformación educativa que funcionan como comunidades de aprendizaje y educación y existe también la figura del facilitador comunal que actúa como animador de las comunidades de aprendizaje.

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

En la Argentina, hay dos experiencias a rescatar. La creación en el año 2001 de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) que tiene como objetivo principal abrir espacios de producción cultural conjunta con adolescentes y jóvenes (que asistan o no a las escuelas) para acercarlos a manifestaciones de la cultura no disponibles para ellos. Los CAJ funcionan en los edificios escolares los días sábados y proponen un espacio de encuentro a partir de actividades culturales (Llinás, 2012).

La otra experiencia argentina que vale la pena señalar es la creación de ocho Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2004. Estas escuelas introducen variaciones en la organización escolar tradicional y están destinadas a reincorporar — como lo indica su denominación— a las aulas de la escuela secundaria a los jóvenes que habían dejado de asistir.

Esta experiencia introdujo cambios en tres aspectos de la organización de la institución:

- Modificó las trayectorias de los alumnos rompiendo el rígido sistema de curso según la cual los alumnos deben cursar en simultáneo el conjunto de las disciplinas pertenecientes a un curso. Las trayectorias personalizadas permiten que los alumnos cursen solo aquellas materias que adeudan, sea cual sea el curso en el que estas disciplinas están insertas.
- Introdujo la figura de los tutores escolares y de acciones de apoyo a los alumnos que tienen dificultades en sus cursos.
- Realizó una convocatoria al compromiso de los docentes con su trabajo y con procurar el éxito de la escolarización de sus alumnos.

En términos generales, podemos decir que estas experiencias procuran una organización institucional acorde con las condiciones de existencia de los sectores más vulnerables, trabajan en la articulación de la escuela con los grupos comunitarios a los que

pertenecen sus alumnos, pero generan circuitos o fragmentos educativos de diferente prestigio y relevancia social de los conocimientos que en ellas se adquieren. Hay un segundo grupo de innovaciones que se proponen generar vínculos entre la escuela y la cultura juvenil. En este caso, los cambios consisten en ofrecer a los alumnos un conjunto de actividades en el contra turno: en el horario habitual, las escuelas mantienen el dictado del currículum oficial y brindan una serie de talleres dedicados, en su gran mayoría, a actividades relacionadas con diferentes vertientes del arte, de las comunicaciones, del deporte y, en algunos casos, de las ciencias. Se trata de espacios que rompen con la organización tradicional donde se trabaja a partir de la horizontalidad, se nuclean alumnos de diferentes edades y, por sobre todo, se organizan las tareas sobre la base del deseo y la gratificación de aquellos que participan, sean alumnos o docentes, asociando el placer con el aprendizaje, desplazando así la histórica relación de aprender con sacrificio.

Los talleres están presentes hoy en numerosas escuelas, tanto privadas como públicas, y según resulta de las entrevistas realizadas a docentes y directivos, se ofrecen con el propósito de “enganchar” a los chicos y afianzar su sentido de pertenencia a la institución. Las llamadas escuelas integrales de diferentes estados de Brasil ofrecen a sus alumnos una ampliación del tiempo escolar que se utiliza, en general, en el mismo tipo de actividades.

Estas innovaciones aportan un agregado de tiempo escolar en el que se ensayan interesantes modificaciones en la organización del aula y en la distribución de los alumnos, se agregan contenidos, se modifican prácticas y, por sobre todo, se habilita una nueva articulación entre aprendizaje y deseo, pero dejan intocado el núcleo tradicional de la escuela.

5. Hacia una ruptura del núcleo discriminador de la escuela moderna

Hay un tercer tipo de innovaciones que son poco frecuentes en nuestro medio y que, sin embargo, creemos que contienen la llave para una escuela futura con menor impacto discriminador sobre la población que proviene de sectores menos educados.

Como ya hemos señalado la escuela tradicional está montada sobre una propuesta cultural que exige, fundamentalmente en sus niveles más altos, soportes culturales extraescolares que están relacionados con el origen sociocultural de los alumnos. Bernstein (1994) ya nos enseñó cómo los códigos lingüísticos de los alumnos impactan sobre los resultados educativos. Bourdieu hizo lo propio con relación a la influencia de los capitales culturales de los alumnos en sus posibilidades de éxito escolar. Por otra parte, las estadísticas son claras cuando correlacionan origen sociocultural de los alumnos y resultados educativos. Con esto queremos señalar que avanzar a favor de una escuela menos discriminadora exige modificar el núcleo de la concepción del conocimiento sostenido por la escuela.

La modernidad definió como legítimo el saber científico que puede ser abordado a partir de la diferenciación de sus objetos de estudio que son el fundamento de las divisiones disciplinares. Mediante una operación que los pedagogos llaman de “transposición didáctica” se transformó el saber disciplinar en contenidos escolares. Esta transposición se realizó a partir de una matriz humanista ilustrada que separó el proceso de

producción de conocimiento de sus resultados, configurando de esta manera un saber escolar abstracto que debía ser incorporado por el alumno a través de la escucha de sus docentes y la lectura y el estudio del libro, convertido en la tecnología mediadora del saber. Así, el docente se define como un reproductor de un conocimiento que no produce y el alumno como su pasivo receptor.

Una redefinición del saber escolar exige un cambio epistemológico y una nueva transposición didáctica que incluya como parte de la enseñanza el proceso de producción del conocimiento en el que el alumno sea protagonista, el docente su guía y orientador y las nuevas tecnologías de la información funcionen como mediadoras en todo el proceso de aprendizaje. Se trata de un cambio en favor de una referencia cultural acorde con las subjetividades juveniles moldeadas a partir de su interacción con las nuevas tecnologías, que sea capaz de generar un alumno con autonomía para incorporar información y producir conocimiento.

La instancia de la clase se transforma en un espacio donde se “aprende a aprender” mediante la identificación de la información válida, los modos de articulación y sistematización de esa información y la elaboración de los conceptos y los contextos que permitan darle sentido. Se trata de alumnos que investigan y docentes que guían, que hacen presente los conceptos faltantes, que posibilitan la confrontación de diferentes perspectivas y conducen la curiosidad de los alumnos para que descubran y transiten el camino de producción del conocimiento. El trabajo por proyectos constituye la metodología más frecuente en la aplicación de estas propuestas. Es una metodología en la que el alumno “aprende haciendo” y hace colaborando con sus pares.

Algunos países, como Finlandia o Suecia, han organizado su sistema educativo a partir de este paradigma y sus posicionamientos en las pruebas internacionales dan cuenta de los beneficios de esta adopción. Recientemente, los jesuitas en Barcelona iniciaron en seis de sus escuelas secundarias una experiencia que organiza el aprendizaje de los alumnos mediante la ejecución de proyectos. En la provincia de Córdoba se está experimentando con esta orientación en un grupo de escuelas denominadas PROA. Hay también experiencias en Brasil y Colombia. Todas estas experiencias se llevan adelante con alumnos de muy diferente condición sociocultural. Este dato es muy importante porque es un aporte para la superación de la clásica dicotomía entre el conocimiento ilustrado y el saber práctico que tradicionalmente construyó circuitos diferenciados que segregaron a los alumnos según su origen sociocultural.

Un cambio de paradigma como el que planteamos implica una transformación en la organización de las instituciones, del trabajo áulico, de la capacitación de los docentes y de los perfiles profesionales que deben ser incorporados a la labor pedagógica. Seguramente, será necesario modificar las formas de inserción docente en la escuela que permita la construcción de equipos y de esta manera priorizar la tarea colaborativa para diseñar las clases y producir los materiales necesarios. Imaginamos que estos espacios deberían constituirse en un lugar de la capacitación donde el objetivo sea la transformación de las prácticas. Sin duda, todo el régimen de evaluación y de incentivos para los alumnos debe ser repensado a la luz de un sistema que apueste a un alumno motivado por la curiosidad y el desafío de la tarea y no por el temor al aplazo y a la repetición.

6. A modo de cierre

A lo largo del texto hemos analizados los modos en que diferentes países de América Latina han procesado la permanente tensión entre incluir y diferenciar a las poblaciones que escolariza. Los modos en que estos países fueron resolviendo estas tensiones están relacionados con sus características —ya sea en razón de sus modos de producción o las maneras con que han dado resolución históricamente a sus problemáticas o la combinación de fuerzas y actores que se despliegan en su esfera pública—, y terminaron generando condicionantes culturales que están en la base de sus estrategias destinadas a justificar y dar legitimidad a las diferencias educativas de su población.

En algunos países, la comprobación del mérito académico, el examen que transparenta aquello que se sabe o no, es el criterio que permite justificar una distribución desigual de las titulaciones y los reconocimientos a su población que, a su vez, legitiman los desiguales posicionamientos en la sociedad.

Para otros países como la Argentina —y en parte Uruguay—, no es el mérito lo que justifica las desigualdades, sino la capacidad o no de los individuos de sacar provecho de su oportunidad al ser incluidos. Se trata de mecanismos de competencia abierta con escasas instancias formales como los exámenes que definan la posibilidad o no de un individuo de ingresar a los niveles medios o altos del sistema educativo.

Hemos señalado también en el texto que la escuela moderna se basa en una concepción del conocimiento que pone límites muy claros a la posibilidad de concretar su propia promesa de igualdad. Presentamos las experiencias que en distintos países se desarrollan para cumplir con el imperativo de incluir a todos y marcamos las limitaciones de estas experiencias para hacer de esta inclusión una oportunidad de superación de las desigualdades.

Finalmente, referenciamos una serie de prácticas que focalizan su acción en un cambio en la concepción del conocimiento de la escuela que, a nuestro criterio, tiene potencialmente la posibilidad de construir una escuela para el futuro más justa que aquella que creó la modernidad.

Referencias

- Berenstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/GEL.
- Grupo Viernes. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, 30, 1-24.
- INEED. (2014). Informe *sobre el estado de la educación en Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Krawczyk, N. y Vieira, V. (2008). *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990*. San Pablo: Xama.
- Llinás, P. (2011). Interpelaciones en los bordes de lo escolar: Políticas para abordar la (inmovible) forma de la escuela secundaria. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 56-78). Rosario: Editorial Homo Sapiens.

- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Rama, G. (1987). *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Terigi, F. (Comp.). (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: EUROsocial/OEI.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes, N. (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-37). Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela Secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos educativos desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 45-66.

Breve cv de la autora

Guillermina Tiramonti

Licenciada en Ciencia Política (Universidad del Salvador) y Master en Educación y Sociedad. Fue Directora de la FLACSO entre los años 2003 y 2009. Coordinó el Área Educación y Sociedad de la FLACSO entre los años 1993 y 2000. Actualmente es docente e integrante del Consejo Académico de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO, maestría que dirigió entre los años 1995 y 2013. Es Directora Académica del Seminario virtual La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana y docente del Diploma Superior en Gestión Educativa, también de FLACSO. En la docencia universitaria se desempeña como Profesora titular regular de la cátedra Políticas Educativas de la Universidad Nacional de La Plata. Ha desarrollado actividades como consultora para varios organismos nacionales e internacionales (OEI, CEPAL, INAP, BM). Dirige la revista Propuesta Educativa. Entre sus publicaciones se destacan La formación docente: cultura escuela y política. Debates y experiencias, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1998 (co-compileradora); Política de modernización universitaria y cambio institucional, UNLP, La Plata, 1999 (co-compileradora) y Modernización educativa de los 90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?, Ed. Temas, Buenos Aires, 2001, La educación de las elites, Paidós, Buenos Aires, 2008 (co-autora) y Variaciones de la forma escolar. Email: tiramonti@gmail.com