

Año 1
Número 1
Verano 2015

Revista de Políticas Sociales

Las políticas educativas que atraviesan la escuela secundaria: un panorama de América Latina y de la Argentina

Fabián Otero
Docente del Ciclo
de Licenciatura en
Educación Secundaria
UNM
fabianotero@sadop.edu.ar

La escuela y el aula se encuentran surcadas por múltiples atravesamientos: subjetivos, interpersonales, grupales, institucionales, políticos y socioculturales. Esta afirmación nos posiciona desde la perspectiva de la complejidad para poder mirar las instituciones educativas desde los interjuegos de la micropolítica y la macropolítica. El trabajo que presentamos se detiene en la descripción y el análisis de las políticas educativas del siglo XXI en América Latina, y se centra en la escuela secundaria dado que es el nivel más crítico de los sistemas educativos que todavía tiene una serie de desafíos y debates pendientes. Políticas, debates y desafíos que encuentran en las escuelas y sus actores el espacio de discusión, formación permanente, trama colaborativa y producción intelectual necesarios para pensar otra educación y otros docentes para los tiempos post neoliberales (Anderson, 2013).

De los noventa al siglo XXI

Durante la década del noventa, en los sistemas educativos de América Latina se sucedieron una serie de reformas que presentaron, como notas distintivas, un Estado evaluador de la calidad educativa, extensión de los años de escolaridad (que proponen la obligatoriedad para el primer tramo de la escuela secundaria), modificación de las propuestas curriculares, procesos de descentralización educativa, presencia de políticas focalizadas y programas compensatorios para la atención de determinados sectores perjudicados por las políticas económicas implementadas, activa participación ideológica y financiera de los organismos internacionales y un cambio en la formación inicial y permanente del colectivo docente ligado a su permanencia en el sistema. Todas estas

iniciativas se encuadran en los textos de las nuevas leyes de educación, en el marco de un cambio en el rol del Estado: del modelo de “Estado de bienestar” al de “Estado mínimo”. Cecilia Braslavsky (1995), liderando estos procesos de reforma en la Argentina, se manifiesta por una refundación de los sistemas educativos nacionales en el marco de las nuevas tendencias de desarrollo, de ahí que la prioridad se centra en construir una identidad para el nivel secundario como una oportunidad que se abre en la aquella década. Es así que propone trabajar sobre una formación general desligada de la “profesionalización”. Para Joaquim Azevedo (2001: 85) se trata de propuestas “neo profesionalistas y neo funcionalistas” adaptadas a las demandas del sector económico, que domina al ámbito político instalando un nuevo desarrollismo de fin de siglo para América Latina. La educación se convierte en una variable independiente del contexto que sigue instalando el mito del ascenso y la movilidad social en países donde ganaron los grandes intereses económicos concentrados en activa alianza con el capitalismo transnacional.

A esta oleada de cambios le siguió otra con la entrada en el siglo XXI, que impone la obligatoriedad de la secundaria alta o superior, también mediada por dispositivos legales. El cuadro 1 sintetiza esta situación legislativa que habilita otros procesos de transformación educativa. Nos topamos con una realidad mundial y regional diferente, que termina impactando en el sistema educativo en el marco de una reconceptualización sobre el rol de los Estados nacionales, el abandono del Consenso de Washington y un nuevo entramado regional latinoamericano. Estos cambios incluyen, en contraposición al período anterior, la modificación del paradigma de las reformas educativas de “arriba-abajo” (“*top-down*”). En su reemplazo emergen propuestas de concertación, pactos y consensos con los diversos actores sociales implicados en los

temas educativos. Esta nueva operación paradigmática devuelve un protagonismo a la escuela y al colectivo docente en la direccionalidad de las macro y micropolíticas educativas, a la vez que visibiliza las disputas alrededor de una educación para todos y todas (Gentili, 2010) en sociedades resistentes a efectivizar políticas públicas que reconozcan y garanticen los derechos de acceso, permanencia y egreso a cada vez más y mejor educación para los sectores históricamente excluidos.

A partir del cuadro 1 se puede apreciar un comportamiento homogéneo en los países de América Latina y el Caribe, con la excepción de Costa Rica y Cuba. Nueve países han generado nuevas legislaciones educativas durante los primeros años del siglo XXI (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, México, Perú, Uruguay y Venezuela) que incorporan la obligatoriedad de la escuela secundaria con sus consecuentes reformas. Gorostiaga (2012: 17) constata así la existencia de “tendencias de políticas regionales que buscan mejorar el ingreso y retención de sectores previamente excluidos del nivel medio”. Resulta importante subrayar que estos dispositivos legales obran a modo de programas a largo plazo para una política de Estado que deberá enfrentar las consecuencias de los modelos neoliberales en América Latina, cuya manifestación más grosera es la profunda brecha socioeconómica entre diversos sectores de la sociedad. En este sentido, Bernardo Kliksberg (2011) afirma que ésta es la región que tiene las brechas de desigualdad más amplias del mundo. La educación es una de las variables en que dicha brecha se manifiesta con mayor virulencia: solo termina la escuela secundaria un 49,7%, y en el 20% más pobre la termina un joven cada cinco, mientras en el 20% más rico lo hacen cuatro de cada cinco. Más de uno de cada cinco jóvenes están fuera del mercado de trabajo y del sistema educativo. Con datos del año 2011, la Conferencia Económica para América Latina (CEPAL) sostiene que, en la franja de edad entre 15 y 19 años, Bolivia, Brasil y Ecuador presentan un porcentaje entre el 5% y el 10% de jóvenes que no trabajan ni estudian, y en Paraguay, Uruguay, Venezuela, Chile, México, Colombia y Argentina oscila entre 10% y 20%. El resto de los países se encuentra en valores superiores al 20%. La misma CEPAL, pero con datos del año 2010, afirma que el 51% de los varones y el 45% de las mujeres no han completado la escuela secundaria, y en el 20% más pobre el 66% no la ha terminado (Kliksberg, 2011). Sumados a estas evidencias cuantitativas, los resultados de los operativos de

evaluación del rendimiento estudiantil que realizan agencias internacionales también señalan la dispersión de rendimiento de acuerdo al sector socioeconómico de los alumnos-estudiantes. El caso más paradigmático de la región lo constituye la Argentina. Estas brechas no solo se muestran en los niveles de acceso y de egreso al sistema educativo, sino que se manifiestan en la apropiación diferencial sobre los contenidos educativos. De este modo emergen sistemas educativos que no funcionan como tales y que sí lo hacen como una serie de escuelas fragmentadas (Tiramonti, 2011) o segregadoras (Veleda, 2012) de acuerdo con el sector social al que atienden. Estas categorías descriptivas dan cuenta de los recorridos diferenciales para los distintos actores educativos: alumnos-estudiantes, docentes, padres, no docentes. Diferenciaciones que atraviesan sus condiciones de vida, sus consumos culturales, su acceso al tiempo libre y a la recreación, sus horizontes a futuro, su salud. Datos duros y análisis cualitativos que invitan a seguir trabajando en otra distribución del ingreso para América Latina y acompañar los procesos políticos que intentan transformar esta injusticia distributiva. Desde Europa, específicamente Francia, François Dubet (2011) invita a construir políticas que privilegien la igualdad de posiciones y abandonen la igualdad de oportunidades propia de otro paradigma epocal. Su propuesta se asienta en hacer realidad la entrada, la permanencia y el egreso en la escuela y en otros servicios sociales a las minorías étnicas, de género y sectores populares en un continente afectado por una oleada de políticas neoliberales. La vigencia del pensamiento freireano, recuperado por las corrientes críticas y neomarxistas, incentiva al colectivo docente a posicionarse en el lugar del sujeto popular en pos de brindarle la mejor propuesta formativa. De ahí la ruptura de modelos pedagógicos didácticos homogeneizadores, la búsqueda de nuevas propuestas construidas colaborativamente desde la escuela y la escucha de las culturas negadas y olvidadas por el curriculum tradicional.

Cuadro 1. Leyes educativas en América Latina y el Caribe.
Décadas 1990-2000

País	Ley	Año
Argentina	Federal de Educación, N.° 24.195	1993
	Educación Nacional, N.° 26.206	2006
Bolivia	Reforma Educativa	1994
	Educación	2006
	Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", N.° 070	2010
Brasil	Directivas y Bases de la Educación Nacional, N.° 9.394	1996
	Enmienda Constitucional 59, artículo N.° 208	2009
Colombia	General de Educación, N.° 115	1994
	Ley N.° 715	2001
Chile	Orgánica Constitucional de Enseñanza	1990
	General de Educación, N.° 20.370	2009
Costa Rica	Fundamental de Educación, N.° 2.160	1957
Cuba	Nacional General y Gratuita de la Enseñanza	1961
	Constitución Nacional y Resolución sobre Perfeccionamiento de la Educación	1981
Ecuador	Educación	1983
	Orgánica de Educación Intercultural	2011
El Salvador	General de Educación Intercultural	1996
Guatemala	Educación Nacional, N.° 12	1991
Honduras	Orgánica de Educación	1996
México	General de Educación	1993
	General de Educación	2011
Panamá	Ley N.° 34	1995
Paraguay	Educación	1992
	General de Educación, N.° 1.264	1998
Perú	Educación	1982
	General de Educación, N.° 28.044	2003
República Dominicana	General de Educación, N.° 66	1997
Uruguay	Educación	1985
	General de Educación, N.° 18.437	2008
Venezuela	Orgánica de Educación	1980/1986
	Reglamento General de Ley Orgánica de Educación	1999
	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (artículo N.° 103)	1999
	Orgánica de Educación	2009

Fuente: elaboración propia

Desde estas descripciones generales resulta necesario leer las acciones desde la macropolítica estatal. En varios de nuestros países se observa un crecimiento del gasto público en educación, como porcentaje del Producto Bruto Interno, en comparación con la década de los noventa (ver cuadro 2) que llega a superar en algunos casos, sel 6% aconsejado por la UNESCO. Según SITEAL (2013: 2), "durante el periodo 2000-2010 todos los países de América Latina experimentaron un importante incremento en su PBI. En la mayoría de los países este crecimiento fue acompañado por la mejoría en la distribución del ingreso y reducción de la proporción de población bajo la línea de pobreza. No obstante, el nivel de pobreza en América latina continúa siendo alarmante".

Cuadro 2. Porcentaje del PBI destinado a educación por países y por décadas

País	1990-1999*	2006-2010**
Argentina	3,7%	6,7%
Brasil	4,6%	5,9%
Chile	2,6%	4,1%
Costa Rica	3,3%	5,9%
Honduras	3,6%	7,6%
Panamá	-	3,8%
Paraguay	1,1%	4,7%
Perú	3,1%	2,6*
Venezuela	5,2%	5,5%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del *Banco Mundial y del **SITEAL ("Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina").

En la misma dirección anterior también se observa un esfuerzo de las políticas públicas por aumentar la cantidad de alumnos y estudiantes en los distintos niveles del sistema educativo. El cuadro 3 muestra la tasa neta de matrícula en tres niveles educativos: inicial, primario y secundario. En algunos de nuestros países este crecimiento viene siendo una constante desde 1950 y acompaña el crecimiento vegetativo de su población.

Cuadro 3. Tasa neta de escolarización por país y por nivel educativo

Pais	Educación Inicial	Educación Primaria	Educación Secundaria
Argentina	65,3%	95,0%	84,5%
Brasil	52,8%	86,2%	76,6%
Chile	56,5%*	91,4%	81,7%
Costa Rica	92,3%	94,6%	63,6%
Honduras	27,7%	91,5%	46,6%
Panamá	59,5%	97,6%	74,0%
Paraguay	30,4%	95,7%	70,6%
Perú	66,8%	92,5%	73,5%
Venezuela	53,9%	96,2%	76,0%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del SITEAL y *UNICEF

Con respecto a la situación del colectivo docente, la situación se presenta heterogénea a nivel regional y en cada uno de los países, según sean zonas urbanas o rurales. Esta heterogeneidad puede estudiarse a partir de la consideración de las siguientes variables: formación docente inicial y permanente; encuadre de trabajo (horas cátedra o cargo, antigüedad, remuneración, pluriempleo); servicios básicos que ofrecen las escuelas, instalaciones edilicias y recursos didácticos; traslado hacia el puesto de trabajo; acceso y manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ante estos indicadores y focalizándose en la educación primaria, Falus y Goldberg (2011) reúnen a los países latinoamericanos en seis grupos¹ que van desde el que tiene peores condiciones para la enseñanza (Guatemala) a los de mejores condiciones (Chile y Cuba). Estos últimos poseen una formación docente concentrada en el nivel superior, jornada laboral extendida (más de 35 horas semanales) y estable, y un adecuado equipamiento de sus escuelas en cuanto a servicios, instalaciones y recursos. Cercano a las malas condiciones y medio ambiente de trabajo se ubican República Dominicana, Paraguay, El Salvador y Nica-

1. Los datos que utilizan corresponden al año 2006 y se recolectan a través de encuestas focalizadas en los docentes de los terceros y sextos años de la escuela primaria, sumados a encuestas a directivos.

ragua: sus carencias se concentran en los servicios básicos que poseen las escuelas, la falta de espacios para las diversas tareas de enseñanza y de recursos didácticos. En un estado intermedio se encuentra México y, tendiendo a una mejor calidad de las variables que afectan la enseñanza, están Costa Rica, Colombia, Perú, Ecuador y Panamá. Cercanos a los casos de Chile y Cuba se ubican Uruguay, Argentina y Brasil, que presentan una dominante feminización de la docencia en la educación primaria. Algunas de las heterogeneidades señaladas se destacan en los siguientes indicadores: 80% de los docentes de Chile, Costa Rica y Uruguay utilizan la computadora y poseen acceso desde sus hogares, mientras que en el resto de los países de la región ese porcentaje es más bajo; en toda la región cuatro de cada diez docentes no reside en el lugar donde trabaja (por encima de este valor se encuentran Panamá, Guatemala y Costa Rica, y por debajo Brasil, Cuba y Argentina); la mayoría de los países concentra a los docentes en una franja de trabajo semanal entre 25 y 30 horas reloj, ubicándose por debajo de dicha marcación Argentina y Uruguay, y por encima Chile, Panamá y Cuba. El informe concluye con dos observaciones importantes para tener en cuenta: los docentes más jóvenes se ubican en escuelas de zonas rurales, trabajan en circuitos que atienden a sectores sociales pobres y desarrollan una tarea de fuerte impronta vocacional de servicio social (Tiramonti, 2011), cercana a una militancia; y el tiempo que menos destinan los docentes es al trabajo compartido con el resto de sus compañeros, de esta manera se obtura la dimensión histórico social de lo institucional particular de las escuelas y la dimensión colectiva del trabajo docente. Esta última constatación se encuentra favorecida por condiciones estructurales que inhabilitan estos tiempos y por el resabio individualista posesivo que el discurso neoliberal ha infiltrado en las vidas personales.

Es importante contextualizar estos datos a partir de una serie de cambios que vive la sociedad y que atraviesa a los docentes en sus dimensiones como trabajadores y como sujetos sociales. Un dato relevante lo constituye el constante proceso de incorporación de la mujer al mercado laboral, sostenido en los últimos veinte años. La salida de la mujer del hogar genera una reconfiguración del campo familiar, situación que no implicó una participación más activa de los varones en la asunción de las tareas domésticas y en el cuidado de la prole. Esta constatación genera la presencia de nuevas configuraciones familiares (hogares monoparentales, familias ensam-

bladas) y la correspondiente modificación de las tradicionales formas de socialización primaria de las nuevas generaciones (Garay, 2005). Además, la caída de los ingresos salariales, fruto de las políticas neoliberales de la década pasada, obliga a la búsqueda de un trabajo alternativo por fuera de la docencia o a incrementar cargos docentes en aquellos países que lo habilitan (siendo notorios los casos de Brasil, México, Uruguay y Argentina). Por último, la revolución electrónica de fines del siglo xx plantea la necesidad de acceso y uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Manifestaciones todas que aparecerán en la escuela con las nuevas realidades de los sujetos alumnos, estudiantes y sus familias.

Finalmente, Maurice Tardif (2013) señala los peligros de una hegemonía que comienza en los Estados Unidos durante la década del ochenta alrededor de un movimiento de “profesionalización de la enseñanza”, basado en la mejora del rendimiento del sistema educativo a través del control y la rendición de cuentas. Movimiento que intenta presentarse como superador de las edades de la “vocación” y el “oficio” docente, instalando una degradación de la condición docente. Dicha degradación se manifiesta en un congelamiento del salario docente desde la década de los 90 del siglo xx en los países de la OCDE, la erosión del sindicalismo docente, una remuneración basada en el mérito, la contratación de personal técnico y no docente (Estados Unidos y México), intensificación de su trabajo (sobrecarga, diversificación y complejización), deterioro de condiciones laborales y control de la educación bajo el *New Public Management* ligado a la mercantilización global de la educación (Tardif, 2013). Este panorama genera problemas de atractivo y retención. Las organizaciones sindicales deben estar alertas ante esta nueva configuración del trabajo docente que se ha extendido a los países de la OCDE.

La escuela secundaria

Este nivel se presenta como el más crítico y problemático del sistema educativo (López Garcés, 2011; Ferreyra, 2009; Tiramonti y Montes, 2009), ya que está sumido en una crisis diagnosticada a nivel mundial, particularmente en los países de América Latina desde la década del 60 hasta la fecha. Antonio Bolívar (citado en Romero, 2009) va más allá al

sostener que “el discurso sobre la crisis de la escuela tiene un carácter recurrente desde fines del XIX, ya Durkheim se quejaba de la falta de identidad de la secundaria”.

Si detenemos nuestra atención en América Latina, cuatro de cada diez jóvenes entre 18 y 24 años finalizan sus estudios secundarios, y la mitad de ellos cursa alguna carrera de nivel superior (SITEAL, 2009). Además, la expansión de la escuela secundaria en América Latina y el Caribe da cuenta de un aumento significativo, pasando del 46,6 % en el año 1990 a un 82,5% en el año 2000 (Braslavsky y Cosse, 2003), siendo sostenido dicho crecimiento desde la década de los sesenta a la actualidad. Según datos de la UNESCO, entre 1970 y 1997 la educación secundaria se triplicó: de 10.000.000 pasó a 29.000.000 de estudiantes (García Huidobro, 2009). Para el grupo de edad entre 12 y 14 años y según datos de la CEPAL (2007), la asistencia escolar se elevó entre 1990 y 2005 del 84% al 94%, y en la población entre 15 y 18 años el aumento fue de más de 15 puntos porcentuales, llegando al 76%. Sin embargo, el SITEAL (2010) alerta sobre la amenaza del fin de la expansión educativa en la región. Pareciera que América Latina se encuentra tocando su techo de expansión cuantitativa del nivel secundario.

Esta desigualdad se manifiesta también dentro de la misma región: en algunos países al menos 7 de cada 10 adolescentes y jóvenes asisten a la escuela secundaria, mientras otros países están por debajo de los niveles deseables de acceso. Pero la situación se complejiza aún más al considerar las desigualdades particulares en cada país: si se pertenece al sector más alto de la escala social, la posibilidad de asistir a la escuela secundaria es altísima. “La distancia en el interior de cada país con los sectores más acomodados es de 18 a 62 puntos porcentuales”, afirma Montes (2010: 34). A estas desigualdades sociales hay que añadirles las provenientes del lugar de residencia: “En la mayoría de los países hay por lo menos de 10 a 20 puntos porcentuales de diferencia en el acceso de la población que reside en áreas rurales respecto de la población de áreas urbanas” (Montes, 2010: 35). Para el caso específico de los países que integran el MERCOSUR, el *Informe sobre desarrollo humano 2009-2010* señala que “la asistencia al colegio secundario también se ha incrementado en la última década, aunque las tasas de participación y egreso continúan siendo bajas en los cuatro países” (18). En

este contexto, el desafío que enfrentan los sistemas educativos es el de aumentar la retención escolar y la finalización del nivel secundario, y superar los problemas de calidad. Para esto es necesario una revalorización del nivel medio que motive a los estudiantes para su finalización, en especial a aquellos provenientes de sectores vulnerables.

Es así como el nivel secundario no logra aún superar las problemáticas de repitencia, retraso escolar, sobre-edad y abandono que atraviesan a todos los sectores sociales, sumadas a la segmentación del nivel: las clases altas y medias concurren a un circuito distinto en cuanto a modalidades y culturas institucionales que el de las clases bajas y medias bajas (Viñao Frago, 2002). Además, el nivel se ha masificado pero su estructura organizativa -la forma escolar- permanece inalterable desde su creación, concebida para otro tiempo y con otros actores institucionales que la habitaban. La contrapartida del proceso de masificación es la llegada de nuevos grupos estudiantiles a la escuela secundaria. De allí que la presencia de una educación homogénea para grandes masas deja hoy de tener efectos positivos. El contrato fundacional de la escuela secundaria se basa sobre la selectividad, impronta que permanece no en los discursos pero sí en ciertas prácticas de enseñanza: se trata de una escuela “que no ha logrado cambiar para responder a las nuevas demandas” (Krichesky, 2010: 18). A esto hay que sumar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en la escuela secundaria: la participación de algunos países de la región en pruebas internacionales no arrojan resultados alentadores. En este marco asistimos entonces a una confluencia de males: la de los docentes y la de los estudiantes (Tedesco y López, 2002), la de los padres y la sociedad, y la de los políticos y los especialistas en educación. A pesar de ese proceso de masificación, la asistencia y permanencia en el nivel secundario se encuentra fuertemente condicionada por los niveles socioeconómicos, culturales y educativos de las familias de los estudiantes, según datos del SITEAL (2007, 2009).

Si nos enfocamos en el nivel superior, este tiende a concentrar estudiantes de clase media que se han ido incorporando al nivel, desplazando la hegemonía absoluta de los sectores medios altos y altos. Desde las teorías reproductivistas en educación se sostiene que cuando un nivel se democratiza, el poder de selección se desplaza al nivel inmediatamente superior. Según datos de la UNESCO, entre 1970 y 1997 la educación

superior se sextuplicó: de 1.600.000 pasó a 9.400.000 estudiantes (García Huidobro, 2009). Para la CEPAL (2007), el crecimiento en este nivel fue de siete puntos entre el año 1990 y el 2005, pasando del 28% al 35%. Según García de Fanelli y Jacinto (2010), entre el 30% y el 50% de los jóvenes que logran concluir sus estudios de nivel medio acceden al nivel superior. El colectivo juvenil percibe como un derecho e incluso una obligación la conclusión del nivel secundario, sin embargo solo el 7,4% de los jóvenes finaliza hoy la universidad, y lo hace menos de uno cada 100 jóvenes del 20% más pobre, mientras en el 20% más rico lo consigue la quinta parte (PNUD, 2010). Para el caso particular de los cuatro países que integran el MERCOSUR, el mayor porcentaje de jóvenes que logra completarlo se registra en la Argentina. Aún así, solo uno de cada ocho jóvenes de 25 a 29 años completa el nivel. Esta cifra baja a uno de cada once en Paraguay (PNUD, 2010). El desafío que deben encarar estos cuatro países es la expansión del nivel superior y la culminación a través del acceso de los jóvenes de menores ingresos. Los países centrales avanzan en el derecho universal a la educación superior, y este es el horizonte que debe pensar América Latina (Ezcurra, 2011), sobre todo a partir de la alianza virtuosa entre investigación científica, desarrollo económico y justicia social.

Además, su reciente obligatoriedad entrama una serie de tensiones en un nivel que históricamente ha sido visualizado para “los herederos” (Bourdieu y Passeron, 2009), generando una falsa discusión contemporánea sobre la caída del supuesto nivel de excelencia académica ante la irrupción de nuevos sujetos en la escuela secundaria. La discusión se resuelve en la práctica cotidiana con la profecía que se autocumple: repitencia y abandono por parte de los “recién llegados”, que reconocen que “ese no era su lugar o que no estaban preparados para estar allí”. Existe otro núcleo duro que es la gramática propia de la escuela secundaria que instala un formato y una cultura institucional difíciles de modificar: agrupamiento de estudiantes por edades, docentes asignados por hora cátedra de trabajo, currículum fuertemente clasificado y enmarcado, régimen académico y de asistencia homogéneo para toda la escuela secundaria, espacios y tiempos sujetos al fijismo, la uniformidad y el control racional-administrativo, débil articulación con los estudios superiores y el mundo laboral, monocromía del aprendizaje, escasa participación del estudiantado en la vida institucional y en el currículum, trayectorias escolares lineales y teóricas, y una serie de notas que no hacen más que reproducir el modelo

de la “alta cultura” entendida bajo los términos de europeizante, blanca y androcéntrica. Los países que deben crear más instituciones de educación secundaria se encuentran en mejores condiciones para pensar otros formatos que aquellos países que tienen un suficiente número de instituciones para cumplimentar el mandato de la obligatoriedad. En este último caso, debe primar el criterio de recreación de lo existente o de forzamiento institucional (Tiramonti, 2011). Hace tiempo y en el contexto anglosajón, Andy Hargreaves (2003) reclamaba la necesidad de “reculturar la escuela para los adolescentes”. No obstante, una serie de experiencias en América Latina habilitan a pensar en otras alternativas para la escuela secundaria.

Un tema no menor a rescatar es el lugar asignado al colectivo estudiantil ante estos procesos de cambio. La tradición histórica los muestra como sujetos necesitados de tutelaje por parte del mundo adulto; son sujetos que “adolecen”, pasivos y dependientes, sumidos en una mirada homogeneizadora. Nada más alejado de la realidad de estos adolescentes y jóvenes que se autoperciben como sujetos de derecho, que muestran la existencia de múltiples adolescencias y condiciones juveniles y que son activos portadores de cultura. Se trata de 105 millones de jóvenes entre 15 y 29 años en América Latina. Las numerosas investigaciones realizadas en el contexto anglosajón alertan sobre la importancia de la implicación del estudiantado ante los cambios en la escuela secundaria. Más cuando la escuela secundaria es un “espacio de vida” para estas nuevas generaciones (Weiss, 2012). Se trata de un espacio valorado, con múltiples aprendizajes y sociabilidades y una apuesta fuerte a futuro (Kaplan, 2013). Los sectores populares confían en la escuela como posibilidad de “ser alguien en la vida”, “seguir estudiando” y “conseguir un trabajo”. Dos de cada tres jóvenes entrevistados por la Organización Iberoamericana de Juventud² (2013) considera que dentro de cinco años estará mejor que ahora, y seis de cada diez opinan lo mismo de su país. La institución que posee la mejor impresión en este colectivo juvenil es la universidad. Como contracara de estas constataciones emergen los temores alrededor del tema de la violencia. Auyero y Berti (2013) señalan que esta situación se presenta con muchísima virulencia en los

sectores populares: “Mucha inseguridad existencial, de no saber si vas a estar mañana”. A partir de lo planteado, es necesario reconstruir otra trama vincular entre el colectivo estudiantil y el docente que implica, reconfigurar el lugar de los adultos y repensar el concepto de autoridad en términos de autoridad simbólica, basada en el conocimiento, en el cuidado y la protección (Bracchi y Gabbai, 2013). Solo de esa forma se acompaña a estas nuevas generaciones en la elaboración de mapas vitales a futuro, y se recupera para la escuela secundaria su función orientadora (Tedesco, 2013).

Unido a este tópico desarrollado, es importante reconocer la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que poseen las nuevas generaciones crecidas con la revolución tecnológica. La escuela debe incorporar estos dispositivos y apropiarse de ellos desde un formato pedagógico didáctico. Además, es necesario entablar otro tipo de vincularidad con los cuerpos de estas nuevas generaciones. Cuerpos que son textos y que requieren de cuidado.

Finalmente, urge reconciliar la escuela con la formación para el mundo del trabajo. En esta dirección, el cambio de modelo económico genera un nuevo impulso a la escuela técnica en algunos de los países de la región. Pero la verdadera articulación se generará a partir del impulso sostenido de los gobiernos contra la precariedad laboral, el trabajo en negro y la exclusión. En paralelo o *a posteriori* aparece la escuela acompañando estos procesos de inserción laboral de sus egresados y egresadas.

Conclusión

La somera descripción y el análisis realizado nos permiten captar la complejidad de la tarea educativa ante un sinnúmero de cambios por los que estamos atravesando. De ahí que no pueda captarse ni comprenderse dicha complejidad si no nos adentramos en una serie de campos y de teorías que invitan a la reflexión. Hemos subrayado las notas distintivas de las macropolíticas educativas de este nuevo siglo. Opciones que van de la mano de una direccionalidad política que subordina lo económico. En este sentido, acordamos con la reflexión de Gentili

2. La “Primera Encuesta Iberoamericana de Juventudes” contó con una muestra de 20.000 jóvenes entre 15 y 29 años de veinte países de la región.

(2010: 8), quien sostiene que “el éxito de los gobiernos posneoliberales en América Latina dependerá, en gran medida, del poder que ellos tengan para revertir la herencia de injusticia e inequidades existentes, atacando las causas que las producen y no sólo sus manifestaciones fenoménicas”. El acompañamiento del sector docente a dichos procesos resulta imprescindible, máxime ante las amenazas de los diversos intereses hegemónicos que intentan volver a las viejas políticas.

La concreción de estas iniciativas resultará exitosa gracias a la acción militante, sistemática y constante de las instancias de animación intermedia, de la dirección de las escuelas y del colectivo docente y estudiantil. La escuela no es solo el “espacio de vida de las nuevas generaciones”, sino también lo es para los y las docentes. Es el espacio de la recuperación de la tarea colaborativa docente, de la matriz colectiva del trabajo docente. Tarea y matriz que construyen proyectos, que sueñan con otros formatos escolares, que se forman permanentemente desde sus realidades contextuales, que realizan procesos de moldeamiento curriculares, que dialogan con las nuevas culturas y las múltiples adolescencias y juventudes, que pueden trabajar con la multiplicidad de constelaciones familiares. Solo así se tomará conciencia de la diversidad de iniciativas de políticas educativas que faciliten estas construcciones y generen nuevas prácticas. Solo así este sujeto docente recuperará el placer y el deseo por enseñar en esas escuelas, y seguirá aprendiendo con otros y otras, como antídoto contra la omnipotencia y el individualismo posesivo, porque “la escuela es de los pocos espacios comunes de la sociedad que provee una interacción sostenida, relevante y con consecuencias a futuro entre jóvenes y adultos” (Southwell, 2013: 51).³

3. Se agradece la colaboración de Santiago Machado, de la Biblioteca y Centro de Documentación de SADOP.

Bibliografía

- Anderson, Gary (2013): “Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente”. En *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Auyero, Javier y María Fernanda Berti (2013): *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Katz.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2009): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracchi, Claudia y María Inés Gabbai (2013): “Subjetividades y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria”. En *Carina Kaplan (directora): Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, Cecilia y Gustavo Cosse (2003): “Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación”. En *Congreso Calidad, Equidad y Educación*, Donostia, mimeo.
- CEPAL (2007): *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile.
- Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ezcurra, Ana María (2011): *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Falus, Lucila y Mariela Goldberg (2011): *Perfil de los docentes en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO / SITEAL, Colección Cuadernos, N.º 9.
- Ferreyra, Horacio Ademar (coordinador) (2009): *Educación Secundaria Argentina. Propuesta para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Garay, Lucía (2005): “Video Conferencia”. *Cierre del Programa Prácticas laborales no Rentadas*, Nuevo Banco Suquía.
- García de Fanelli, Ana María y Claudia Jacinto (2010): “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, IISUE-UNAM/Universia, volumen 1, número 1.
- Gentili, Pablo (2010): “Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina”. En Buenos Aires: SITEAL, noviembre 2010.
- García Huidobro, Juan Eduardo (2009): “Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario”. En Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (coordinadores): *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Colección Metas educativas 2021, *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Gorostiaga, Jorge M. (2012): “La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina”. En Stella Maris Más Rocha, Jorge M. Gorostiaga, César G. Tello y Mónica Eva Pini (compiladores): *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Hargreaves, Andy (2003): *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaplan, Carina, directora (2013): *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kliksberg, Bernardo (2011): ¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad? Suplemento especial, *Página 12*.
- Krichesky, Graciela (2010): *Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Cimientos.

- López Garcés, María (2011): *Ser estudiante de secundaria. Un estudio de la dinámica cultural en la construcción de la vida escolar*. México: Bloomington- Palibrio.
- Montes, Nancy (2010): "Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible". En *Revista Propuesta Educativa*, número 34, año 19. Buenos Aires: FLACSO.
- PNUD (2010): *Informe sobre desarrollo humano para MERCOSUR 2009-2010*.
- Romero, Claudia, compiladora (2009): *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- SITEAL (2013): *Resumen estadístico comentado. Desarrollo en América Latina 2000-2010*. Buenos Aires: OEI-UNESCO-IIPE-SITEAL.
- El tránsito del nivel medio al superior y el acceso diferenciado a carreras terciarias y universitarias*. 2009 Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina*. 2007 Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Southwell, Myriam (2013): *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Documento Básico, IX Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tardif, Maurice (2013): "El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro". En *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tedesco, Juan Carlos (2013): "La gran función de la escuela secundaria obligatoria es la orientación". En *La Nación*, 7 de septiembre.
- Tedesco, Juan Carlos y Néstor López (2002): "Desafíos de la educación secundaria en América Latina". En *Revista de la CEPAL*, N.º 76, Abril.
- Tiramonti, Guillermina, directora (2011): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens-FLACSO.
- Tiramonti, Guillermina y Nancy Montes, compiladoras (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Veleda, Cecilia (2012): *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Viñao Frago, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Weiss, Eduardo (2012): "Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación". En *Perfiles Educativos*, 34 (135).