ALGUNOS DILEMAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA

Juan Carlos Tedesco
Néstor López

Introducción: el "exceso de demandas"

Los diagnósticos sobre la educación secundaria en América Latina coinciden en señalar tanto la importancia crucial de este nivel para los procesos de desarrollo social y para el destino personal de los individuos, como la situación particularmente crítica de su funcionamiento y de sus resultados. En este sentido, en la década de los '90 la mayor parte de los países de la región comenzó a desarrollar procesos de cambio en sus sistemas de enseñanza media. La lectura de los documentos nacionales acerca de estas reformas permite apreciar que los objetivos que se pretenden alcanzar son, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, significativamente ambiciosos. En síntesis, estos procesos intentan universalizar una educación secundaria básica de buena calidad, donde la idea de buena calidad incluye la formación en las nuevas competencias que reclama el desempeño ciudadano y el

desempeño productivo, en una sociedad caracterizada por requerimientos complejos y en cambio permanente.

La distancia entre los ambiciosos objetivos postulados y la crítica situación que caracteriza a los puntos de partida, es muy significativa. Si bien existen diferencias importantes entre países o al interior de cada país, la región en su conjunto aún conserva fuertes deudas educativas del pasado. Pero lo específico de este período es que las deudas del pasado deben ser enfrentadas simultáneamente con los nuevos desafíos planteados por las exigencias de las transformaciones en la organización del trabajo, la cultura y el desempeño ciudadano. La relevancia de este nuevo contexto no puede ser subestimada a la hora de explicar los problemas y de definir estrategias de transformación. En pocas palabras, lo que queremos decir es que en el contexto actual de transformación profunda de la sociedad en todos sus niveles, los países de la región deben enfrentar simultáneamente las demandas educativas postergadas de los sectores de menores ingresos y las demandas para satisfacer las nuevas exigencias por parte de los sectores integrados. No estamos, en consecuencia, en una situación donde sólo se expresan las demandas insatisfechas de los sectores que no han podido tener acceso a un servicio estable, sino ante demandas que provienen también de los sectores que ya han logrado el acceso y ahora exigen su transformación.

En contextos de este tipo, caracterizados por un *exceso de demandas*, parece inevitable tomar decisiones donde para satisfacer a algunos se postergan los requerimientos de otros. Como todas las demandas son urgentes y legítimas, ningún sector está dispuesto a postergar las suyas. La pugna por obtener los escasos recursos disponibles asume, de esta manera, características poco racionales desde el punto de vista de los intereses generales y de largo plazo. Los riesgos de esta situación son bien conocidos. El más obvio y visible es que las decisiones acerca de prioridades y de asignación de recursos se tomen en favor de aquellos que tienen mayor capacidad de expresar demandas y de ejercer presión para satisfacerlas. Otro riesgo, menos visible pero real en varios países de la región, es la reacción negativa de los sectores integrados hacia las políticas destinadas a promover mayor acceso y participación de los excluidos. Esta reacción negativa se pone frecuentemente de manifiesto a través de la subestimación de la importancia de estos esfuerzos y de la crítica por su bajo impacto en mejorar la calidad o, desde un punto de vista más estructural, a través del abandono de los circuitos de escolaridad públicos y la expansión de la enseñanza privada, que concentra la utilización de las inversiones educativas de los sectores de más altos recursos.

De esta forma, la distancia entre los objetivos planteados y las decisiones adoptadas tiende a aumentar, dando lugar a un fenómeno de disociación, percibido socialmente, donde los objetivos que se expresan en los discursos no se corresponden con las prácticas reales[1].

Sobre la base de estas consideraciones generales, el texto que sigue intenta mostrar algunos de los dilemas y

tensiones más importantes que enfrentan las políticas destinadas a universalizar una educación secundaria de buena calidad. En la primera parte se presentan los datos que permiten identificar la magnitud de los principales desafíos macro – educativos en América Latina y las diferencias que existen tanto entre países como al interior de cada uno de ellos. En la segunda parte se analizan las principales tendencias de las reformas educativas actualmente vigentes en la región para este nivel de la enseñanza y en la tercera se presentan algunas conclusiones sobre las orientaciones de políticas para el futuro.

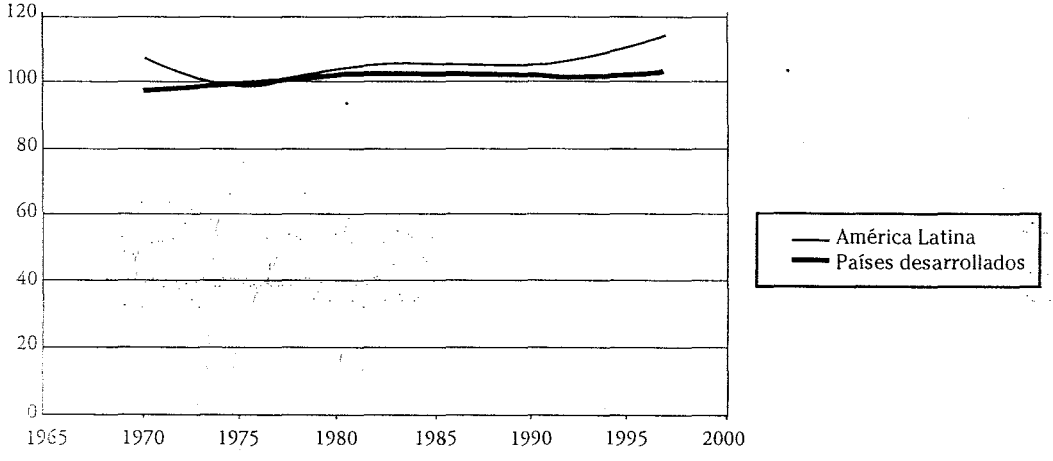
¿SE ACABÓ LA EXPANSIÓN FÁCIL DE LA EDUCACIÓN?

América Latina y los países desarrollados

Los desafíos frente a los cuales se encuentra América Latina en términos educativos difieren si se trata de pensar en metas para la educación primaria o para la secundaria. En relación a la educación primaria, la región en su conjunto, y la gran mayoría de los países en particular, ya lograron el horizonte de la cobertura universal. Si se observan las tendencias para el conjunto de la región en los últimos 30 años se aprecia que, tras una breve reducción a mediados de la década del 70, la tasa bruta de escolarización primaria muestra un recorrido levemente ascendente, en valores algo superiores al 100%.

Si comparamos América Latina con los países desarrollados, se aprecia que la tendencia es similar, aunque en éstos últimos la línea se ajusta más al 100%, lo cual puede ser interpretada como efecto de una menor incidencia de situaciones de sobreedad, re-

Tasas brutas de escolarización primaria, 1970 - 1997

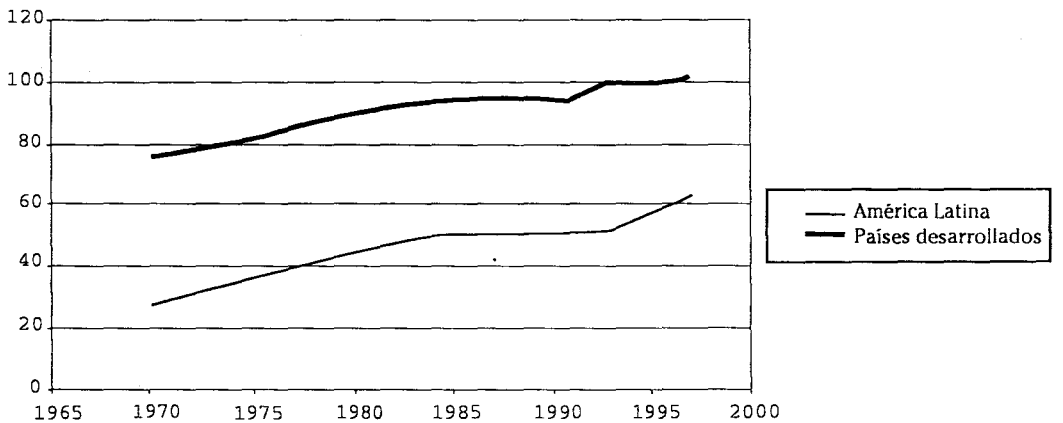


Fuente: Elaboración propia en base a datos de UNESCO

sultado fundamentalmente del bajo índice de repitencia. Como la universalización de la escolaridad primaria es una meta lograda para un gran número de países, las prioridades se orientan ahora hacia los objetivos de buena calidad y mejor eficiencia interna.

La situación, en cambio, es mucho más compleja cuando se analiza la escolarización en el nivel medio. El gráfico que sintetiza las tendencias de la región en su conjunto, permite apreciar que si bien en el transcurso de los últimos 30 años las tasas de escolarización secundaria han tenido un significativo crecimiento, especialmente durante la década del 90, aún hoy más de un tercio de los jóvenes en edad de asistir a este nivel no están matriculados.

Tasas brutas de escolarización secundaria, 1970 - 1997



Fuente: Elaboración propia en base a datos de UNESCO

La comparación entre América Latina y los países desarrollados indica que la región estaría alcanzando en el año 2000 los niveles de cobertura que los países desarrollados tenían en 1970. Pero este retraso debe ser enfrentado en un contexto significativamente diferente al que existía hace tres décadas, particularmente en lo que se refiere a los procesos de universalización de los bienes y servicios sociales. Volveremos sobre este punto en la segunda sección de este trabajo.

La heterogeneidad entre países

Es bien sabido que referirse a América Latina en su conjunto implica desconocer la gran diversidad de situaciones que engloba la región. En rigor, cada país merecería ser analizado en forma particular, contemplando el modo específico en que se articulan los aspectos sociodemográficos, políticos, económicos, étnicos y culturales para la definición de políticas tendientes a una plena escolarización secundaria de

calidad. Sin embargo, la información disponible sobre los países de América Latina permite distinguir ciertas configuraciones recurrentes que estimulan la posibilidad de intentar una tipología ordenadora de la diversidad.

En este sentido, aquí se propone un ejercicio de clasificación de lo países que permite la formación de grupos relativamente homogéneos en su interior, y diferenciados entre sí. El primer factor a tener en cuenta en este proceso clasificatorio es el *perfil demográfico* de cada país que, sin dudas, opera claramente como facilitador u obstaculizador para el logro de las metas de escolarización. En efecto, dos aspectos que hacen a un perfil demográfico "tradicional", como lo son las altas tasas de crecimiento poblacional y la alta proporción de población en zonas rurales, constituyen un especial desafío en las tareas de extender la cobertura hacia la universalización.

Un segundo factor es el nivel de *producto bruto per cápita*, como indicador aproximado del grado de desarrollo económico de cada país. Subyace a esta elección el dato de que aquellos países con un ingreso más alto tienen una mayor disponibilidad de recursos, tanto públicos como privados, para invertir en educación [2].

Desde esta perspectiva, en América Latina podemos encontrar básicamente cuatro grupos de países, ubicados a lo largo de un eje que se extiende desde aquellos altamente urbanizados, de crecimiento poblacional muy bajo y altos ingresos (en términos relativos a América Latina), hasta los que tienen un perfil fundamentalmente rural, de alto crecimiento poblacional e ingresos muy bajos. Dichos grupos son los siguientes:

1. **Países con perfil demográfico moderno e ingresos altos** - Este conjunto está conformado por los tres países del Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay. Desde el punto de vista demográfico, son los países con la tasa de crecimiento poblacional más baja, y con mayor concentración de sus habitantes en zonas urbanas. Son, además, los tres países con el producto bruto *per cápita* más alto de América Latina.
2. **Países en transición demográfica avanzada e ingresos medios** - Componen esta categoría 6 países: Brasil, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela. Si bien desde el punto de vista demográfico, estos países se encuentran bastante cerca de los anteriores, su PBI *per cápita* es, en promedio, la mitad.
3. **Países en transición demográfica incipiente e ingresos bajos** - En este tercer grupo confluyen Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Paraguay y República Dominicana. Se encuentra en una situación intermedia en términos demográficos. El 40% de su población habita en zonas rurales, y sufren una fuerte presión como efecto de un intenso ritmo de crecimiento poblacional. En cuanto a sus ingresos, el valor promedio es cercano a la mitad del grupo anterior.
4. **Países con perfil demográfico tradicional e ingresos muy bajos** - Este último grupo está conformado por Bolivia, Haití, Honduras y Nicaragua, países con un producto *per cápita* que representa una tercera parte del grupo anterior, con más de la mitad

de la población en zonas rurales, y con una tasa de crecimiento poblacional muy elevada.

Para la construcción de esta tipología se recurrió a un análisis clasificatorio de conglomerados jerárquicos, el cual se basa en la medición de similitudes y diferencias entre los casos, a partir de las variables propuestas. Este tipo de ejercicios siempre abre el interrogante acerca de la validez de la inclusión de un país u otro en cada grupo. Es posible que, en algunos casos, ello sea dudoso. Sin embargo, más allá de cuán acertada es la asociación de cada país con alguna de las categorías de esta tipología, el valor de este ejercicio consiste en mostrar que no existe una sola "América Latina" sino varias[3].

La tabla 1 nos muestra un conjunto de indicadores que resumen el perfil de cada uno de estos grupos desde el punto de vista sociodemográfico y educativo. Un primer aspecto que nos anticipa la diversidad de situaciones educativas existentes es el alcance del analfabetismo adulto en cada uno de estos grupos. Mientras en los países del grupo 1 sólo el 4% de los adultos son analfabetos, entre los del grupo 4 se extiende al 33%.

Tabla 1

Indicadores seleccionados para cada uno de los grupos de la tipología de países de América Latina

	grupo 1 Argentina Chile Uruguay	**grupo 2** Brasil Costa Rica México Panamá Perú Venezuela	**grupo 3** Colombia Ecuador El Salvador Guatemala Paraguay República Dominicana	**grupo 4** Bolivia Haití Honduras Nicaragua
Porcentaje población urbana	87,0	76,0	61,6	48,7
Crecimiento población	1,4	1,8	2,2	2,4
PBI per cápita	6801,1	3375,2	1669,9	521,1
Tasa esc. secundaria 1985	69,3	48,1	42,9	30,1
Tasa esc. secundaria 1995	75,7	53,6	52,0	32,4
Crecimiento escolarización media	9,2	11,5	21,4	7,5
Analfabetismo adultos	4,0	13,9	16,2	33,4
Peso relativo de cada grupo	11,5%	66,4%	16,8%	5,4%
Brecha (Jóvenes en edad de secundaria, no escolarizados - valores absolutos en miles	1137,8 5,8%	12382,0 62,7%	4435,4 22,5%	1778,4 9,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de UNESCO

Si se observan los niveles de escolarización secundaria hacia mediados de los años 80, se puede apreciar que los países del Cono Sur tenían los valores más elevados y se diferenciaban claramente de los otros grupos. Entre éstos, se puede observar que las tasas se reducen a medida que se avanza, al punto que, en el grupo cuatro, menos de un tercio de los jóvenes asistía a la educación media.

En el transcurso de la última década se percibe un crecimiento de las tasas de escolarización media en todos los casos, que merece especial atención. En términos generales, se sabe que los procesos de crecimiento siguen una dinámica según la cual los ritmos disminuyen a medida que los índices se aproximan al valor final. En contextos de baja escolarización, por ejemplo, la educación forma parte de lo que se conoce como "áreas blandas" de la política social, es decir, aquellas que ofrecen menos resistencia al cambio. En la medida en que se avanza en una mayor cobertura de la demanda, la sociedad en su conjunto debe realizar mayores esfuerzos e inversiones para continuar hacia la plena escolarización. Así, la educación paulatinamente se va colocando dentro del conjunto de las llamadas "áreas duras" de la política social[4].

El análisis de la dinámica de crecimiento de las tasas de escolarización secundaria en el período 1985 - 1995 es sumamente esclarecedor de lo que ocurre en la región. En efecto, los países del grupo 1, que tienen las tasas más altas, son los que mostraron el menor crecimiento durante la década, como resultado de que el tipo de medidas que se deben tomar para la expansión de la cobertura deben apuntar a aspectos más estructurales del sistema educativo. Los grupos 2 y 3 se comportan del modo esperado desde la perspectiva descripta, por lo que un mayor incremento de las tasas de escolarización entre aquellos países con escolarización más baja (en este caso el grupo 3) redunda en el tiempo en un proceso de gradual homogeneización hacia arriba.

Al contrario, la situación de los países que conforman el cuarto grupo es, desde esta perspectiva, sumamente crítica. Además de ser lo países con más bajo nivel de escolarización, son lo que muestran, en conjunto, el menor crecimiento relativo en la década. Sin dudas la situación de carencia en que están estos países opera como obstáculo para el desarrollo del sistema educativo, situación que los perpetúa en su lugar, quedando rezagados respecto al resto de la región.

La heterogeneidad intra-nacional

Pero la situación educativa no sólo es heterogénea entre los países, sino también al interior de los mismos. A partir de información presentada en un documento del Banco Mundial[5] sobre la situación educativa en América Latina, es posible estimar la magnitud de las disparidades en el acceso a la educación media en ocho países de la región, teniendo en cuenta el género, el nivel socioeconómico y la pertenencia a sectores urbanos o rurales.

La tabla 2 nos muestra un conjunto de indicadores que dan cuenta de las tasas relativas de escolarización media de diferentes grupos poblacionales, a los efectos de poder identificar los principales ejes en

Tabla 2:

Indices de inequidad en el acceso a la educación media - Países seleccionados

	Varon / mujer	Pobre / no pobre	Urbano / rural
Chile	0,99	0,89	1,44
Brasil	0,91	0,69	1,49
Costa Rica	0,99	0,80	1,40
Perú	1,04	0,93	1,15
Ecuador	0,98	0,72	1,32
El salvador	1,15	0,66	1,67
Honduras	0,90	0,78	1,80
Nicaragua	0,89	0,46	2,11

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Banco Mundial (Ver nota al pie Nº 4)

torno a los cuales se verifican las disparidades. Así, la primer columna nos muestra el resultado del cociente de las tablas de escolarización de los hombres dividida por la de mujeres, la segunda la de los pobres dividida por la de los no pobres, y la tercera la de los sectores urbanos divididas por las de los sectores rurales. En caso de no existir disparidades, los valores de esta tabla deberían ser 1, de modo que la profundidad de la inequidad en el acceso a la educación queda representado por el grado en que los indicadores se alejan de 1.

En primer lugar podemos ver que la columna en que los valores se mantienen más cercanos al 1 es aquella que da cuenta de las disparidades por sexo. Los casos en que se verifica la mayor disparidad es en El Salvador, en que la tasa de escolarización masculina es un 15% mayor que la femenina, y en Honduras y Nicaragua, en que la diferencia es del orden del 10%, pero en favor de las mujeres. En los casos de Chile, Costa Rica y Ecuador casi no se percibe diferencias en el acceso a la educación por sexo. Información complementaria nos permite afirmar que dichas disparidades se incrementan levemente en los sectores rurales, y entre las familias más pobres.

Las diferencias comienzan a ser mayores cuando se analizan las posibilidades que tienen de acceder los jóvenes de familias pobres frente a aquellos que provienen de sectores no pobres. En los ocho países para los cuales se dispone de esta información las tasas de escolarización entre los pobres son más bajas, y la diferencia es especialmente significativa en Nicaragua, donde la tasa de escolarización de los pobres es de menos de la mitad de los no pobres, y en El Salvador, Brasil y Ecuador, donde en todos los casos el déficit relativo es de más del 25%.

Ahora bien, el principal eje de disparidades en el conjunto de los países analizados es el urbano-rural. Aquí se ve

que las tasas de escolarización urbanas son significativamente más altas que las rurales, y nuevamente los casos más significativos son Nicaragua, Honduras y El Salvador. Sin embargo también Chile, Brasil y Costa Rica presentan disparidades significativas en el acceso a la educación secundaria.

En síntesis, el análisis de los datos sobre la evolución de la matrícula de enseñanza media permite postular dos conclusiones generales. La primera se refiere a las dificultades para un análisis homogéneo del problema. Existen situaciones estructuralmente diferentes que requieren esquemas conceptuales y políticos distintos para ser comprendidos y enfrentados. La segunda se refiere al agotamiento de las posibilidades de procesos "fáciles" de expansión de la matrícula. Esas razones se vinculan con el cambio de contexto socio-económico, con el hecho que los sectores que es preciso incorporar tienen características específicas que demandan intervenciones especiales y, en el caso de los países del grupo 4, con los significativos déficits en términos de los procesos globales de desarrollo económico y social.

¿POR DÓNDE VAN LAS REFORMAS EN AMÉRICA LATINA?

La literatura acerca de las reformas de la educación secundaria en América Latina ha aumentado significativamente en los últimos años, como producto del propio proceso de transformación[6]. A pesar de la rica discusión técnica y de los diagnósticos que enfatizan la diversidad y la complejidad de las situaciones, las reformas educativas se orientan por principios relativamente homogéneos. Los ejes centrales de la discusión pasan por el cambio de estructura, la reforma curricular y los cambios en los estilos de gestión. Si bien todas estas dimensiones están íntimamente ligadas, para mayor claridad en el análisis, las trataremos por separado.

El cambio de estructura

Los cambios de estructura del sistema educativo están asociados al aumento de los años de obligatoriedad y a consideraciones que derivan de los ciclos de evolución de la personalidad de los alumnos. En la medida que aumentan los años de obligatoriedad, los contenidos que tradicionalmente estaban destinados a una minoría se convierten en contenidos de difusión universal. A su vez, la condición de "estudiante" – tradicionalmente patrimonio de los sectores medios- urbanos – comienza a ser la característica de toda la población juvenil.

Al respecto, es bueno recordar que la estrategia de una escuela obligatoria de larga duración, igual para todos, surgió en los países capitalistas avanzados, después de la guerra, en el marco de un proceso muy fuerte de expansión económica, de incorporación de toda la población al trabajo y a servicios sociales universales que, en el caso de muchos países, estuvo a cargo del Estado. En la medida que desde el punto de vista socio-económico la tendencia era favorable a la equidad social, la discusión sobre la expansión educativa giró fundamentalmente en torno a los problemas que presentaba atender exitosa-

mente la diversidad creciente de los alumnos. Por otra parte, esa expansión se produjo en un contexto relativamente estable y previsible desde el punto de vista de los modelos de organización del trabajo. Ese contexto, también es bueno recordarlo, permitió el surgimiento de concepciones planificadoras que, más allá de su validez objetiva, constituyeron el instrumento político y técnico para proyectar ritmos y magnitudes de demandas educativas sobre la base de tendencias de funcionamiento del mercado de trabajo.

América Latina ha seguido, con cierto retraso, esta tendencia al aumento de los años de escolaridad obligatoria. Según un reciente estudio de la UNESCO, salvo Bolivia y Nicaragua, todos los países de la región ya han declarado obligatorio al menos el primer ciclo de la educación secundaria[7]. Pero, a diferencia de los países avanzados, la extensión de la obligatoriedad escolar se produce en un contexto de aumento de la desigualdad social[8], de debilitamiento de los mecanismos de planificación del desarrollo y de significativa incertidumbre acerca de los requerimientos futuros de recursos humanos. En síntesis, América Latina debe enfrentar - al mismo tiempo- la diversidad y la desigualdad y debe hacerlo en un contexto donde las tendencias estructurales generan fuerte incertidumbre y riesgos de mayores niveles de exclusión social. En este contexto, es legítimo preguntarse si es posible instalar estructuras uniformes, válidas para toda la población, con desigualdades tan significativas como las que existen al interior de muchos países de la región.

Extender la obligatoriedad a nueve o diez años, en países o en regiones dentro de un mismo país, donde el promedio de escolaridad es de cuatro o cinco, implica una tarea poco posible en el lapso de una o dos generaciones, sin un intenso proceso global de crecimiento y desarrollo con equidad. Sin esas condiciones, el aumento de la obligatoriedad puede provocar, al menos, dos efectos perversos. En primer lugar, se corre el riesgo que aquellos que sólo logran llegar a seis o siete años de escuela, perciban que ahora no tienen ni siquiera el certificado de la escuela básica completa, en un contexto en el cual el valor simbólico y real de este certificado es muy alto. En segundo lugar, el aumento de los años de escolaridad obligatoria también puede provocar la tendencia diluir el aprendizaje de algunos contenidos básicos en más años y postergar el momento del acceso a esos aprendizajes, con lo cual los alumnos que sólo cursan una parte del ciclo aprenden menos de lo que habrían aprendido en un ciclo de obligatoriedad escolar más corto. Los nuevos diseños curriculares han tratado de evitar este riesgo reforzando los aprendizajes básicos tempranos, pero el problema aparece en la aplicación real de los diseños y no en su formulación teórica.

Obviamente, estos riesgos no justifican la adopción de las alternativas contrarias (no aumentar los años de obligatoriedad o adoptar estructuras diferenciadas según las posibilidades de cada sector social). Estas alternativas también son regresivas, porque consolidan las diferencias existentes. Sólo deseamos advertir sobre el alto grado de complejidad de esta situación y abrir el debate para el diseño de estrategias que recuperen este grado de complejidad en lugar de ignorarlo.

La reforma **curricular**

Las principales orientaciones de las reformas curriculares iniciadas en diferentes países de la región en los últimos años, giran alrededor de tres grandes ejes:

- el paso de una organización curricular por disciplinas a una organización por áreas del conocimiento,
- la incorporación de un nuevo tipo de contenidos curriculares, particularmente referido a las nuevas competencias y a los valores que reclama el desempeño productivo y el desempeño ciudadano,
- la introducción de mayores posibilidades de elección en los contenidos del aprendizaje por parte de los alumnos y de la orientación como modalidad de acción pedagógica.

La justificación de estos cambios ha sido ampliamente discutida por los especialistas en pedagogía. La organización por disciplinas fue cuestionada desde hace tiempo tanto desde el punto de vista epistemológico como desde el punto de vista de las consecuencias que tiene sobre la organización y la gestión de las instituciones. Las nuevas competencias (capacidad de trabajar en equipo, de resolver problemas, de experimentar, de interactuar con el diferente, etc.) y los valores propios de la formación ciudadana (solidaridad, tolerancia, respeto a los derechos humanos) no se enseñan necesariamente a través de contenidos de una disciplina sino a través de modalidades transversales que exigen también una modificación profunda en la organización curricular y en las modalidades de trabajo de los profesores. Con respecto a las mayores posibilidades de elección en el aprendizaje, su introducción responde tanto a la diversidad creciente de los alumnos como a la necesidad de promover en los estudiantes la capacidad de aprender a aprender, que ha sido reconocida como una de las capacidades básicas para enfrentar la exigencia del aprendizaje a lo largo de toda la vida[9].

Desde el punto de vista de la gestión curricular, algunos países han optado por definir contenidos básicos comunes, otorgando niveles más o menos altos de autonomía a las escuelas o a las jurisdicciones locales para definir contenidos específicos. Otros, en cambio, se orientan hacia la definición de estándares nacionales. En términos de metodologías para la definición de los contenidos curriculares, también se han efectuado avances significativos para incorporar las demandas de los actores externos a la escuela, a través de diferentes formas de consulta y participación.

Un balance de estos procesos permitiría afirmar que los cambios han provocado una significativa actualización de los contenidos curriculares de la enseñanza secundaria. Sin embargo, también existe consenso en reconocer que el impacto de estos cambios sobre lo que sucede realmente en las escuelas es mucho menor de lo esperado. ¿Cómo se explica esta "resistencia" de las estructuras tradicionales? Más allá de las dificultades normales, de la lentitud propia de los cambios de conductas, e incluso de las condiciones de trabajo de los docentes, parecería que las dificultades para modifi-

car el desempeño efectivo de los protagonistas del proceso de aprendizaje (profesores y estudiantes) están vinculadas a dos factores que comienzan a ser considerados con mucha mayor atención que en el pasado: como factor externo, la cultura juvenil y, como factor interno, la cultura profesional de los docentes.

La cultura juvenil

La relación entre escolarización, juventud y cultura ha sufrido cambios muy significativos en las tres últimas décadas. Históricamente, al menos en el mundo occidental, la condición de joven estuvo asociada a la condición de estudiante y, por eso, la cultura escolar ocupaba un lugar importante en la cultura juvenil. La manifestación más elocuente de esta asociación está expresada en la identificación que tuvo lugar durante ese período entre movimientos juveniles y movimientos estudiantiles. Esta asociación se ha diluido. Los estudios recientes sobre la juventud coinciden en señalar que si bien la expansión de la escuela ha masificado la condición de joven, ese mismo proceso ha aumentado su diversidad interna. La condición de estudiante ha perdido importancia en la definición de los rasgos de la cultura juvenil y el lugar de la escuela lo ha ocupado, en cierta forma, el consumo y, con ello, el mercado.

Pero los cambios en el contexto socio-económico provocan también modificaciones importantes en el significado del acceso a la escuela. Por un lado, el acceso a la escuela secundaria ya no está acompañado por expectativas de movilidad social. Para muchos jóvenes, este acceso sólo significa la postergación de la incertidumbre que emana de un mercado de trabajo cambiante, restrictivo y segmentado[10]. Por el otro, los nuevos sectores que ingresan por primera vez a este nivel tienen condiciones de educabilidad muy deterioradas, que explican los altos índices de fracaso que se registran en estos grupos. Por último, las significativas diversidades en la cultura juvenil se apoyan en algunos elementos comunes: la importancia del cuerpo, de la música, de algunas formas personalizadas de religión, el predominio de la imagen, la empatía con la utilización de las nuevas tecnología (no necesariamente con su compresión interna), la importancia fundamental de la afectividad como dimensión de las relaciones sociales y el predominio del presente como dimensión temporal dominante[11].

El predominio de estos factores pone de relieve, por contraposición, la pérdida de importancia de algunos elementos centrales de la clásica cultura escolar: el predominio de la lectura, la valorización del conocimiento y del trabajo sistemático, la postergación de satisfacciones y la valorización del pasado como patrimonio a transmitir y del futuro como proyecto para el cual es preciso formarse.

Las nuevas propuestas curriculares se enfrentan, en consecuencia, con un escenario complejo tanto desde el punto de vista socio - económico como cultural. Educarse no garantiza una inserción social con perspectivas de movilidad social ni tampoco permite el acceso a los universos simbólicos prestigiosos en la cultura juvenil dominante. Frente a las

posibilidades de socialización que ofrece la escuela, se desarrollan opciones que asumen en muchos casos un contenido claramente alternativo. Buena parte de la sociología de la cultura juvenil alude al fenómeno de las bandas, las "tribus" o formas semejantes de asociación, donde se construye una identidad que se caracteriza por su oposición – a veces violenta – a las instituciones del sistema. Esta oposición violenta es diferente a la violencia juvenil de contenido político que surgió en las décadas del '60. Según estudios de algunos antropólogos... "La opción por las tribus funciona - en parte - como una deserción, un camino de vida alternativo, dirigido por otros valores, orientado hacia una dirección distinta, un abandono radical de la pelea antes de iniciarla, bajarse del tren antes de que el viaje comience" (...) "Los vínculos entre los jóvenes tribales son breves y pasajeros, una suerte de sociabilidad de lo provisorio, una cultura de lo inestable en la que impera el corto plazo y la ausencia de futuro." (...) "De allí la ausencia de fines, el peso de las motivaciones inmediatas, la vocación de no trascender ni expandirse, la urgencia autoprotectora del mutuo cuidarse" y (...) " el imperio de la afectividad"[12].

Los aportes de los estudios antropológicos sobre la juventud constituyen un insumo fundamental para el diseño de nuevas propuestas curriculares. Sin embargo, la antropología tiende a postular un discurso adaptativo, del cual se desprende que debemos aprender de los jóvenes. Este discurso adaptativo está en tensión con el discurso pedagógico y político, según el cual la oferta curricular de la escuela debe asumir siempre un contenido intencional, voluntario, que resume la propuesta que los adultos desean transmitir a los jóvenes. Esta tensión no es nueva. Sin embargo, una de las características peculiares de esta época es la escasa vocación hegemónica del pensamiento dominante y, en el caso de América Latina, el deterioro significativo del "capital social", expresado a través de los bajos índices de confianza en los otros y particularmente en los representantes de las instituciones responsables del orden social.

Al respecto, son numerosas las evidencias empíricas que indican estos bajos índices de confianza en la ciudadanía en general. Algunas evidencias recientes indican que este fenómeno afecta por igual a los profesores y docentes, que tienden a compartir la desconfianza que siente el conjunto de la ciudadanía frente a las instituciones públicas y a los actores sociales responsables de la cohesión social.

Este análisis abre el espacio para una discusión que trasciende los límites de este trabajo. Sólo parece pertinente señalar la importancia de la dimensión cultural en los diseños curriculares de la enseñanza secundaria. Esta dimensión no pasa sólo por los aspectos cognitivos, sino por una articulación entre lo cognitivo, lo emocional, lo estético y lo social y que involucra no sólo a los estudiantes sino también, como veremos en el punto siguiente, a los profesores. Al respecto, es oportuno recordar que ya algunos países han comenzado a introducir este enfoque en forma sistemática[13].

Esta mayor densidad cultural en los diseños curriculares de la enseñanza secundaria implica aceptar la tensión entre la adaptación a los nuevos patrones

culturales que caracterizan a la juventud y la transmisión de un determinado conjunto de competencias, valores, actitudes, que definen la voluntad de los adultos. En este sentido, la escuela puede asumir, legítimamente, el carácter de un espacio de socialización con ciertas características "contra-culturales", donde sea posible aprender lo que no se aprende afuera de la escuela.

La situación y el papel de los profesores

Los cambios curriculares y los cambios en los estilos de gestión, que suponen mucha más autonomía a las escuelas, obligan a una proceso de verdadera reconversión profesional por parte de los docentes. Su desempeño está afectado por cambios en todas las dimensiones. Los contenidos que deben transmitir han sido renovados y se asume que deberán renovarse en forma permanente. Su trabajo, tradicionalmente individual y aislado, ahora debe ser articulado con otros colegas y en el marco de un proyecto institucional. Los alumnos llegan a las aulas en condiciones de educabilidad muy distintas a las tradicionales y reclaman una atención personalizada. Los métodos didácticos utilizados tradicionalmente no son apropiados para enseñar las nuevas competencias que forman el currículo renovado de la enseñanza media ya que las nuevas competencias son características de personalidad y no se pueden enseñar con los métodos frontales ni con los procedimientos ritualistas del pasado[14].

¿En qué condiciones objetivas y subjetivas están los docentes para enfrentar estos nuevos desafíos? Las informaciones disponibles en algunos países de la región se refieren particularmente a las condiciones de trabajo, salarios, formación profesional y, eventualmente, a sus posibilidades de carrera. Son muy escasas, en cambio, las informaciones sistemáticas acerca de las representaciones que tienen los docentes sobre las diferentes dimensiones culturales, sobre los nuevos paradigmas dominantes entre los jóvenes y sobre las nuevas exigencias a su desempeño profesional. Al respecto, disponemos de una encuesta reciente, efectuada en Argentina sobre una muestra representativa a nivel nacional de docentes de EGB y Polimodal, que permite, al menos, apreciar ciertos rasgos importantes de los profesores de enseñanza secundaria y formular algunas hipótesis de trabajo[15].

En primer lugar, si bien las condiciones de vida de los docentes es un factor que incide en la predisposición que tengan hacia los procesos de reforma del sistema educativo, este estudio muestra que es más significativo aún el impacto de la percepción que los docentes tienen respecto a su trayectoria social en el transcurso de los últimos años. Así, aquellos docentes que perciben que sus condiciones de vida se han deteriorado en el último tiempo y que ese deterioro va a continuar en los próximos años, constituyen el grupo más difícil de movilizar en torno a las propuestas de reforma. Por el contrario, quienes que se perciben en una situación de ascenso social son los más predispuestos a asumir compromisos frente a estos nuevos desafíos. Esta constatación permitiría concluir que una política social hacia los do-

centes se constituiría, además, en una buena política educativa.

En segundo lugar, adquiere gran relevancia la representación que tienen los profesores acerca de los valores juveniles. La encuesta pone de relieve que entre los profesores predomina una visión significativamente negativa de las pautas que orientan el desempeño juvenil. Según los profesores, los jóvenes muestran débiles expresiones de valores fundamentales como el compromiso social, la tolerancia, la identidad nacional, la honestidad, el sentido de familia, la responsabilidad, el esfuerzo, el deber, el respeto a los mayores. Esta visión acerca de los jóvenes es particularmente homogénea entre los profesores, independientemente de su edad, sexo o condición social.

En cuanto a los patrones de consumo y de producción cultural, los profesores muestran un perfil que es, por lo menos, problemático desde el punto de vista de su papel como agentes de transmisión cultural y de formación en las nuevas competencias vinculadas a la competitividad y la ciudadanía. Mirar televisión es la práctica más difundida. Su consumo cultural predominante es ver películas por vídeo. Le sigue en importancia, ir al cine. Sólo el 40 por ciento lee el diario todos los días. Porcentajes de sólo un dígito usan el correo electrónico o navegan por Internet y sólo un 18 por ciento escribe en su computadora. La práctica de la lectura está fundamentalmente asociada a materiales de formación pedagógica.

La concepción de los profesores acerca de los fines de la educación indica que ella es percibida como una tarea destinada a la formación integral de la personalidad, lo cual aumenta las posibilidades de conflicto con los alumnos, ya que los docentes persiguen aquello sobre lo cual tienen más diferencias y distancias con los destinatarios de la tarea. Educar para el trabajo o, más focalizadamente, para la transmisión de conocimientos, aparecen como opciones muy poco prioritarias en las representaciones de los docentes.

En este contexto, uno de los problemas fundamentales de la enseñanza secundaria gira alrededor del tema de la autoridad. Los jóvenes tienen un déficit de "adultos significativos", papel que los profesores difícilmente pueden asumir a partir de las características de sus formación y de sus pautas de desempeño. La propia estructura curricular por disciplinas contribuye a agravar este problema, a través de la existencia de los llamados "profesores-taxi", que no pueden jugar un papel eficiente en la orientación de los alumnos por el escaso tiempo que pasan en el establecimiento escolar. Varios países de la región están desarrollando acciones en este sentido, destinadas a promover tanto la presencia de profesores, o de equipos de profesores, dedicados exclusivamente a una institución como políticas de capacitación que abarquen, además de la actualización científica y pedagógica, la dimensión cultural de los profesores.

En este sentido, adquieren significado algunas de las propuestas que ya se han formulado en otros ámbitos acerca de la necesidad de introducir cambios importantes en las políticas de capacitación docente, basados en dos ideas clave: la capacitación en equipo en el seno del propio establecimiento, y la introducción, junto a la dimensión cognitiva del desarrollo profesional, de otras dimensiones en las cuales radica buena parte de las

representaciones emocionales que los docentes tienen acerca de los jóvenes y de los nuevos paradigmas culturales.

Cambios en los estilos de gestión

Las transformaciones educativas implantadas en América Latina en la última década han introducido reformas generales en los estilos de gestión: mayores grados de descentralización y de autonomía a los establecimientos, evaluación de resultados, apoyo a innovaciones e instalación de mecanismos competitivos para la obtención de diferentes tipos de apoyos. La discusión sobre estos temas ha sido muy intensa y la carencia de información empírica acerca de los efectos de estos cambios otorgó muchas veces un carácter predominantemente ideológico a las propuestas. No es éste el lugar para resumir los términos de este debate[16]. Sólo deseamos señalar que la vigencia de estas innovaciones en la educación secundaria tiene rasgos específicos, bien diferentes a los que se aprecian en la enseñanza básica o en la superior. Así, por ejemplo, los sistemas de medición de resultados se concentran preferentemente en la enseñanza básica y no en la secundaria. En sentido inverso, la autonomía a los establecimientos y las demandas de elaboración de perfiles institucionales parece ser una modalidad más expandida en la enseñanza secundaria que en la básica.

Más allá de estas particularidades, la experiencia reciente en términos de reformas en los estilos de gestión indica que ha llegado el momento de *contextualizar* los procesos de reforma administrativa. Al respecto, sería posible distinguir dos tipos diferentes de situaciones:

- *la situación de las escuelas privadas o de las públicas que atienden a sectores de ingresos medios y altos.* En estas escuelas, la experiencia parece indicar que la mayor autonomía es condición necesaria pero no suficiente para introducir los niveles de dinamismo que permitan satisfacer las nuevas exigencias. Esas escuelas ya gozan de altos niveles de autonomía y si bien muestran resultados superiores al resto de las escuelas, es plausible suponer que esos mejores resultados se deben a factores externos a la acción específica de la escuela. En estos establecimientos no se trata de introducir más des-regulación sino de trabajar sobre los aspectos pedagógicos y culturales que se mencionaron en el punto anterior.
- *la situación de las escuelas que reciben a los nuevos sectores de población que tienen acceso a este nivel.* En estos establecimientos la situación es aun más compleja ya que si bien la autonomía es condición necesaria para atender a la diversidad de la población, buena parte de la literatura sobre la situación de las poblaciones desfavorecidas indica que una de sus principales características es su dificultad para definir proyectos. Poner como modalidad de gestión la competencia por proyectos en este sector, podría crear una situación en la cual se ponga como condición para los sectores más desfavorecidos que actúen sobre la base de aquello de lo cual más carecen.

ALGUNAS CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En esta última sección nos interesa presentar algunas sugerencias para la reflexión acerca de las estrategias de cambio de la enseñanza secundaria. Estas sugerencias asumen el punto de partida de este trabajo, que consiste en destacar la necesidad de enfrentar simultáneamente las demandas de los jóvenes de familias pobres que recién acceden a la enseñanza media y las necesidades de los sectores ya incluidos, que demandan la transformación de la oferta tradicional. Obviamente, no se trata de ofrecer a los nuevos sectores la oferta tradicional y modificar esta oferta sólo para los ya incluidos. La complejidad de la situación actual consiste, precisamente, en la necesidad de enfrentar todo al mismo tiempo. En este sentido, estas sugerencias se pueden organizar alrededor de tres proposiciones. La primera de ellas destaca la necesidad de hacerse cargo de la complejidad y heterogeneidad de situaciones existentes, evitando soluciones únicas. La segunda proposición se refiere a las políticas de transición entre las situaciones actuales y las metas que se desean alcanzar y la tercera, por fin, enfatiza la prioridad a los aspectos pedagógicos de las reformas educativas.

Heterogeneidad de estrategias

Ante el desafío de una educación media universal surge necesariamente el interrogante de por qué una proporción significativa de adolescentes no concurre a ningún establecimiento educativo. Podemos decir que hay básicamente tres configuraciones de fenómenos que contribuyen a que esto ocurra.

En primer lugar, existe aún un importante déficit de oferta educativa de nivel medio en la región. Resultado de una tradición en que la escuela media estaba orientada hacia una minoría, amplias regiones, especialmente en zonas rurales, carecen de establecimientos donde convocar en forma creciente a estos jóvenes.

Un segundo factor tiene relación con el obstáculo que representa para muchos jóvenes la gran prevalencia de situaciones de precariedad y pobreza en que viven. La década del 90 profundizó un escenario previo de alta incidencia de la pobreza, al mismo tiempo que acrecentó los niveles de vulnerabilidad de las familias de los sectores medios y bajos, por lo que los jóvenes se ven crecientemente involucrado en asumir responsabilidades en la construcción del bienestar de sus familias. Para ellos, la urgencia del presente invita a renunciar a aquellas inversiones cuyos beneficios se apreciarán recién en el mediano o largo plazo.

Por último, hay un significativo desajuste entre las características formales de la oferta educativa y el desempeño real de los actores del proceso pedagógico. Existe tanto un "malestar docente" bastante generalizado, como un malestar de los alumnos, que no encuentran en la escuela un espacio para aprendizajes socialmente significativos.

La coexistencia de estos tres factores lleva a que el desarrollo de políticas educativas orientadas a la expansión de una

educación media de calidad debe articular acciones muy diversas. Un principio, se requiere de un incremento significativo de la inversión en infraestructura, que no necesariamente pasa por la expansión de los modelos tradicionales de escuela sino por formas alternativas en las cuales podrían jugar un papel destacado las nuevas tecnologías de la información. Además es necesaria la articulación de las políticas educativas con el resto de las políticas sociales, lo cual, a la luz de la experiencia, ofrece dificultades más serias de lo previsto. Por último, las reformas pedagógicas, los cambios en los estilos de gestión, la modificación sustancial del perfil y del papel de los profesores parecen ser ejes centrales para el logro de este objetivo.

En la actualidad la mayor parte de los países de la región están desarrollando planes y programas que contemplan esta diversidad de acciones. La tipología de países presentada en la segunda sección de este artículo nos advierte sobre la imposibilidad de pensar en políticas únicas para la región. En los países del Cono Sur (grupo 1), los altos niveles de escolarización permiten ver que son, en términos relativos, los que menos obstáculos encuentran en la falta de una red de establecimientos que permita el acceso a los jóvenes, o en las situaciones de pobreza que impidan que ellos puedan estudiar. En estos países, el énfasis debería estar puesto en las reformas pedagógicas, en respuesta a las crecientes demandas de calidad. Los países de los grupos 2 y 3 muestran en el crecimiento de sus tasas de escolarización el impacto positivo de las políticas de expansión de la educación media que se están llevando a cabo. Pero en ellos, y especialmente en el grupo 3, las precarias condiciones de vida de una parte importante de los jóvenes amenaza con imponer un techo a la expansión educativa, por lo que adquiere especial relevancia la articulación de las políticas educativas con el conjunto de las políticas sociales. Por último, los países del grupo 4, cuyo principal obstáculo radica en la ausencia de un desarrollo económico y social mínimo para poner en marcha el proceso de expansión de la educación media, se ven ante la necesidad de desarrollar un conjunto de políticas educativas que difícilmente puedan tomar del resto de la región. Por el contrario, el desafío de educar en condiciones de extrema pobreza apela a un ejercicio creativo en el cual la dimensión pedagógica debe tener un claro liderazgo.

Ahora bien, los países deberían además asumir esta diversidad de escenarios dentro de sus fronteras. Los desafíos difieren en las zonas urbanas y rurales, y las estrategias a ser desarrolladas ante problemas similares no pueden ser las mismas en grandes ciudades de ingresos medios y en pequeños pueblos empobrecidos. Aún los países mejor posicionados en términos económicos y sociales cuentan con amplias regiones de extrema pobreza, y cabe aquí recordar que no es lo mismo promover la educación en una comunidad pobre de un país pobre que hacerlo en una comunidad pobre un país de altos ingresos. Pareciera que tampoco es posible pensar en políticas únicas a nivel nacional. Desatender la creciente heterogeneidad social mediante políticas homogéneas significa su profundización.

Las políticas educativas, al igual que las políticas sociales en su conjunto, requieren hoy de un diagnóstico más agudo, que permita captar la creciente complejidad de los escenarios en los que se debe actuar, y de la capacidad de articular un conjunto amplio de instrumentos en función de la especificidad de las situaciones a las que hace frente. Una política basada en el reconocimiento de la diversidad es la única que puede garantizar homogeneidad en sus objetivos.

Las políticas de transición

El análisis de los procesos de transformación educativa ha permitido apreciar tanto sus características visibles como sus ausencias. En este sentido, la experiencia reciente parecería indicar que una de las ausencias más significativas se refiere a la escasa consideración prestada a las dificultades que presentan los procesos de transición entre las situaciones existentes y los puntos de llegada que se pretenden conseguir.

La transición entre ambas situaciones está rodeada de características que, en cierta forma, obligan a un tratamiento específico. Así, por ejemplo, sabemos, a través de toda la información proporcionada por los sistemas de medición de resultados, que la enseñanza secundaria está recibiendo, y recibirá aun por algunos años más, estudiantes con serios déficits en el dominio de los códigos básicos de la lectura, la escritura y el cálculo[17]. También sabemos que los profesores se desempeñan en base a representaciones, intereses corporativos y tradiciones profesionales que no se modificarán simplemente porque cambien los contenidos de los planes de estudio o sus condiciones de trabajo[18]. Los diseños curriculares, los estilos de gestión así como las estructuras de la oferta escolar no pueden ser las mismas en el comienzo de los procesos de transformación que en etapas más avanzadas. En este sentido, nos parece necesario introducir la idea de políticas de transición, válidas para situaciones específicas y por períodos específicos de tiempo (diseños curriculares de transición para las cohortes de alumnos que entran a la enseñanza media o a alguna de sus modalidades, en los próximos años, títulos de transición, etc.).

Reflexionar acerca de estas políticas de transición permitiría superar las opciones actuales en los procesos de transformación educativa, que se basan en la reforma general o en innovaciones que afectan a un número reducido de establecimientos y que luego son generalizadas al conjunto.

La dimensión pedagógica

Las estrategias de cambio implementadas en la región parecen haber llegado a un punto en el cual, para que se traduzcan en modificaciones en el proceso y en los resultados de aprendizaje, es preciso otorgar mayor prioridad y atención a la dimensión pedagógica y cultural. En este sentido, existen dos dimensiones fundamentales. La primera de ellas se refiere a los docentes. Frente a los desafíos educativos que deben enfrentar los países de la región en el marco de profundos procesos de transformación social, el papel del docente no puede ser subestimado ni sustituido por los otros

insumos del aprendizaje. La segunda dimensión se refiere a la pedagogía como disciplina. Además de docentes motivados, bien equipados y encuadrados en instituciones que les permitan el desarrollo de su autonomía profesional, es necesario disponer de las respuestas pedagógicas apropiadas para trabajar en contextos sociales y culturales tan complejos como los que se registran en la región.

En definitiva, la gran pregunta pasa por la posibilidad de educar en condiciones de alta inequidad. En América Latina carecemos de una fuerte pedagogía de la diversidad, que nos ofrezca metodologías y técnicas de trabajo apropiadas para resolver los problemas de aprendizajes de poblaciones culturalmente heterogéneas, en condiciones de pobreza. En el caso de la enseñanza secundaria, la complejidad aumenta porque las respuestas pedagógicas que se demandan se refieren a adolescentes y jóvenes que atraviesan un período siempre difícil y conflictivo. En la medida que estos problemas son intensivos culturalmente, las respuestas también estarán marcadas por el contexto cultural en el cual se elaboren.

NOTAS

[1] Este fenómeno – que caracteriza no sólo a las políticas educativas sino al conjunto de las políticas públicas - está en la base de la debilidad de los procesos democráticos en la región La discusión de este tema está volviendo a ser de actualidad. José Nun, *Democracia, ¿gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

[2] La relación de causalidad entre los aspectos demográficos y económicos de un país y la extensión del sistema educativo no es lineal ni sencilla. Al mismo tiempo que estos factores son considerados a partir de su impacto en la extensión del sistema educativo, la relación inversa es igualmente significativa; un mayor acceso a la educación crea un ámbito más adecuado para el desarrollo de prácticas que incidan en el ritmo de crecimiento de la población y su distribución en el espacio geográfico, así como también impacta positivamente en el desarrollo económico. En segundo lugar, ambas dimensiones, la demográfica y la económica, están fuertemente asociadas entre sí. En los hechos, no aparecen en América Latina países con alto nivel de ingresos per cápita y con un perfil demográfico tradicional, ni tampoco países con perfil moderno, de bajos ingresos.

[3] Obviamente, el caso de Cuba queda fuera de esta clasificación. Debido a las características particulares de su sistema social y político, Cuba tiene los rasgos demográficos y educativos del primer grupo pero un PBI per cápita mucho menor. Tampoco hemos incluído a los países del Caribe anglófono, que merecerían un análisis separado.

[4] Ver, al respecto, **Areas duras y áreas blandas en el desarrollo social**, Rubén Kaztman y Pascual Gerstenfeld, Revista de la Cepal Nº 41, Santiago de Chile, Agosto de 1990.

[5] Ver **Educational Change in Latin America and the Caribbean**, The World Bank, Latin America and the Caribbean Social and Human Development.

[6] Un seminario reciente sobre este problema, organizado por el IIPE-Buenos -Aires, permitió una actualización del análisis existente en el conjunto de la región. Ver, en especial, Cecilia Braslavsky (org). **La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?. Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos.** Buenos Aires, Ed. Santillana – IIPE, 2001 (en prensa).

[9] Ver E. Macedo y R. Katzkowicz. **Educación secundaria. Balance y prospectiva.** Santiago de Chile, OREALC, agosto de 2000.

[10] Ver al respecto, los trabajos sistemáticos que la CEPAL ha dedicado al tema de la brecha social. El último de ellos es **La brecha de la equidad. Una segunda evaluación**, CEPAL, Santiago de Chile, Mayo de 2000.

[11] Ver C. Braslavsky, **op. cit.**

[12] Entre la literatura reciente sobre enseñanza media y mercado de trabajo, puede verse Daniel Filmus, "La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficente", en C. Braslavsky, **op. cit**.

[13] M.Margulis y M. Urresti, "La construcción social de la condición de juventud", en H. Cubides (ed) **"Viviendo a toda"; Jóvenes, territorios culturales y nuevass sensibilidades".** Bogotá, Siglo del Hombre eds., 1998. J. Martín-Barbero, "Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad", H. Cubides, **op. cit.**

[14] Ver M. Margulis y M.Urresti. **op. cit.**

[15] Ruy Leite Berger Filho. "Enseñanza media: los desafíos de la inclusión" en C. Braslavsky, **op. cit.** Esta situación es aun más compleja en el caso de países culturalmente heterogéneos, como los andinos y algunos centroamericanos, donde el acceso a la escuela secundaria está permitiendo la incorporación de población indígena, con patrones culturales y lingüísticos diferentes.

[16] Al respecto, sería interesante hacer una comparación acerca de los métodos de enseñanza apropiados para la formación de la ciudadanía entre las exigencias que planteaba la lealtad al Estado - Nación y las exigencias que plantea la ciudadanía en la sociedad globalizada. Durkheim analizó el primer punto con lucidez cuando asoció la formación ciudadana a los rituales religiosos y a la dimensión cognitiva. Para las exigencias actuales, esos métodos son incompatibles con la idea de construcción de la identidad.

[17] Si bien la situación de los profesores argentinos puede ser distinta a la de otros países, también podría sostenerse que frente a los fenómenos que analiza la encuesta (pautas y consumos culturales) los rasgos detectados por la encuesta pueden ser aun más acentuados en otros países.

[18] Ver Morduchowicz, PREAL, etc.

[19] Ver Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. **Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la eduación básica.** Santiago de Chile, OREALC-UNESCO, 2000.

[20] La demanda de elaboración de un proyecto por establecimiento, surgida a partir de la mayor autonomía a las escuelas provocó respuestas diferentes. Las escuelas que ya tenían capacidad para elaborar sus proyectos, mantuvieron esa línea. Muchas otras, sin embargo, se limitaron a copiar textos producidos por las editoriales provocando de esa manera una homogeneización derivada no de las políticas públicas sino de las políticas privadas de algunas editoriales. Véase, al respecto, Fernando González Lucini. **La educación como tarea humanizadora.** Madrid, Anaya, 2001.