

LA ESCUELA MEDIA EN SU LÍMITE. DIFERENCIAS Y CONTINUIDADES EN LAS CONFIGURACIONES NACIONALES DE LA REGIÓN: LOS CASOS DE BRASIL, ARGENTINA Y CHILE

GUILLERMINA TIRAMONTI*

RESUMEN: El artículo se refiere a la exigencia de universalización del nivel medio que pende sobre los distintos países de la región, reconstruye los discursos que fundamentan y legitiman estas demandas. El texto muestra la expansión del nivel, las modificaciones que las distintas reformas han introducido y marca las invariaciones de un formato escolar que se mantiene desde su creación a fines del siglo XIX. Analiza las diferentes configuraciones nacionales de la educación media con referencia a tres países; Brasil, Argentina y Chile y marca la continuidad de las estrategias de inclusión con segregación y la funcionalidad de la expansión con las exigencias del mercado y del orden político.

Palabras claves: Formato escolar. Configuraciones nacionales. Incorporación segregada. Condiciones sociales y culturales.

APPROACHING HIGH-SCHOOL LEVEL BOUNDARIES. DIFFERENCIES AND CONTINUITIES OF NATIONAL DESIGNS IN THE REGION: THE CASES OF BRAZIL, ARGENTINA AND CHILE

ABSTRACT: The present article accounts for the current demands for a universal high-school level education the various countries in the region are subject to, draws on speeches justifying these demands and the social and cultural conditions under which it occurs, in an attempt to make a contribution to an understanding of its senses and purposes. High-school level expansion and changes introduced by various reforms are presented, while portraying the invariances of a school format that has remained unchanged since its creation at the end of the 19th century. National designs of high-school level in three countries are analyzed – Brazil, Argentina and Chile, – presenting a continuity in strategies of inclusion with segregation and a functional dependability between high-school level expansion and both market and political demands.

Key words: School format. National designs. Segregated incorporation. Social and cultural conditions.

* Investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina) y profesora de la Universidad Nacional de la Plata. *E-mail:* tiramonti@gmail.com

LE LYCÉE ET SES LIMITES. DIFFÉRENCES ET CONTINUITÉS DES CONFIGURATIONS NATIONALES DANS LA RÉGION: LES CAS DU BRÉSIL, DE L'ARGENTINE ET DU CHILI

RÉSUMÉ: Cet article rend compte de l'exigence actuelle d'une universalisation des lycées dans les différents pays de la région. Il met en avant les discours légitimant cette demande et les conditions sociales et culturelles où celle-ci se constitue pour expliciter ses sens et ses buts. Le texte montre encore l'expansion de ce niveau scolaire, les modifications introduites par les différentes réformes et les invariances d'un format scolaire inchangé depuis sa création, à la fin du 19^e siècle. Il analyse en outre les différentes configurations nationales au Brésil, en Argentine et au Chili et il souligne la continuité de stratégies d'inclusion ségrégative et l'adaptation de cette expansion aux exigences du marché et de l'ordre politique.

Mots-clés: Format scolaire. Configurations nationales. Inclusion ségrégative. Conditions sociales et culturelles.

Introducción

La escuela media se ha constituido en los últimos años en una “cuestión” central de las agendas de políticos y expertos de la región. Hay una demanda generalizada en la región por aumentar los años de escolarización de la población hasta llegar a completar el nivel medio. De hecho una de las metas educativas para el 2021 acordadas por los ministros de educación de la región en la XVIII conferencia iberoamericana establece “universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior” (CEPAL/OEI, 2010).

Del mismo modo, en la última década muchos de los países de la región (Argentina, Uruguay, Perú, Chile, Bolivia, Nicaragua, Guatemala y el Salvador) han dictado una nueva legislación sobre educación. Tres de estos países (Argentina, Chile, Uruguay) han establecido mediante estas leyes, la obligatoriedad del nivel medio y en el caso de Brasil existe el propósito de llegar a la universalización del nivel en el 2016. Mas allá de las posibilidades de cada uno de los países de concretar lo establecido en las leyes, estas expresan un consenso generalizado respecto del valor de la educación y el derecho que tiene toda la población a acceder a sus beneficios.

En este artículo nos proponemos identificar el conjunto de factores que están asociados al surgimiento de la demanda por ampliación de los años de escolarización de las nuevas generaciones, relatar muy brevemente la situación del nivel medio de educación en la región, mostrar la invariabilidad temporal del formato de este nivel y por último mostrar la conformación de diferentes matrices educativas a partir de la articulación de este formato moderno y las características específicas de tres países de la región: Argentina, Brasil y Chile.

Los factores asociados a la demanda de ampliación de los años de escolarización

La demanda por más educación para las nuevas generaciones está asociada a las exigencias generadas por un contexto social caracterizado por la presencia de una población excluida, que al no poder ser incorporada al mercado de trabajo formal resulta “desafiliada” en términos de Castel (1995) de la trama de intercambios sociales. Esta situación fue acompañada de una redefinición de la “cuestión social”, que dejó de estar basada en la problemática del trabajo y por tanto, del desarrollo de estrategias destinadas a integrar a través de esta actividad, y pasó a estar definida en torno a la consigna de la lucha contra la pobreza.

El giro en la concepción de la problemática social modificó de modo sustancial las orientaciones de las políticas públicas, tanto en el terreno de las recomendaciones de los organismos internacionales, como en el de la formulación de los programas a nivel nacional y en el de las intervenciones del Estado en el campo social. En el ámbito específicamente educativo esto se tradujo, en cuyos ejemplos más conocidos son el plan de las 900 escuelas de Chile y el Plan la implementación de una serie de programas destinados a “compensar” las carencias de los sectores más desfavorecidos *Social Educativo en la Argentina*.

A fines de esa misma década, la nueva cuestión social, fue la base de la redefinición sustancial de las políticas del sector a favor de la instrumentación del sistema como una red de integración-inclusión de aquellos sectores que están en situación de exclusión o presentan condiciones de vulnerabilidad. En la presión por una mayor incorporación de la población al sistema educativo juega un papel la necesidad de los Estados de proveer, fundamentalmente a los jóvenes, de alguna red institucional que los articule a la sociedad y a la vez neutralice la amenaza que proyecta sobre el orden social, una población vacante que no estudia ni trabaja. Es por esto que en las últimas dos décadas los Estados de la región han desarrollado una política agresiva en materia de incorporación de nuevos sectores sociales al beneficio de la educación.

La exigencia por más educación está también condicionada por factores asociados al cambio cultural que han sido enunciados en términos de conformación de una nueva sociedad organizada en base al eje del conocimiento y la información. En la década del 70 el sociólogo Daniel Bell (1991), en su libro *El advenimiento de la sociedad pos-industrial*, introdujo la noción de la sociedad de la información caracterizada por su estructuración alrededor del “conocimiento teórico”, en base al cual se organiza la economía.

En el contexto de los años 90 las expresiones “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento” se constituyeron en conceptos centrales de la globalización neoliberal en la medida que fueron presentados como portadores de

una exigencia que justificaba la restructuración económica y social que se estaba operando. En el campo educativo se hizo una “lectura economicista” de estos conceptos y se los leyó en clave de las “necesidades y demandas que provienen de las “exigencias de nuevas tendencias de desarrollo que hacen imperativo incrementar la productividad de las economías y la competitividad de las naciones” (Braslavsky, 1995). Esta perspectiva fue hegemónica en las reformas de los 90, pero aún siguen presentes en los discursos que legitiman el aumento de la escolarización de la población (Fernández Enguita, 2010). Si bien los cambios culturales acaecidos en las últimas décadas son de tal profundidad que ponen en cuestión la epistemología moderna, la valoración de los saberes, los modos de comunicar, la subjetividad de las nuevas generaciones y la pretensión universalista del relato escolar; estos tópicos no son referenciados en los discursos que aluden a la necesidad de escolarizar por más tiempo a la población.

El avance, en algunos países de la región, de la escolarización primaria es otro de los elementos que está presente en la construcción de la demanda por educación media para el conjunto de la población. En este tópico la situación de los países es muy heterogénea y en algunos casos la universalización del nivel primario es aún una deuda.¹

La situación del sistema para dar respuesta a las nuevas exigencias

La escuela básica se instituyó en las sociedades modernas con el propósito de socializar al conjunto de la población en los principios, valores, saberes y comportamientos que requería el orden moderno. La escuela secundaria por el contrario, fue creada con un propósito selectivo destinada a formar a un grupo reducido de los sectores altos de la población o a conformar este grupo y prepararlo para ocupar lugares de jerarquía en el sector público o privado.

A pesar de este original propósito, la educación secundaria se expandió en las últimas décadas como resultado del avance en la escolarización primaria y la mayor demanda por educación de los diferentes sectores sociales, las exigencias del mercado, la necesidad de retardar el ingreso al trabajo de los jóvenes y la búsqueda de espacios de contención y anclaje social para las nuevas generaciones.

El proceso de expansión se inició en los años 60 bajo el impulso de las teorías desarrollistas del Capital Humano y con asimetrías importantes en los diferentes países mantuvo su tendencia al crecimiento adquiriendo nuevos bríos con las reformas de los 90 y las exigencias de competitividad que estas motorizaron, a las que hoy se suma la lucha contra la exclusión. El crecimiento se realizó reproduciendo las tendencias históricas de desigualdad entre los diferentes sectores sociales, entre

población rural y urbana o por etnias. Solo la discriminación por sexo se ha prácticamente superado, si lo que se considera es la inclusión matricular.

Las reformas educativas de los años 90, operadas en la región, se centraron fundamentalmente en la descentralización de los sistemas, la diversificación de las orientaciones, en el desarrollo del circuito técnico profesional, en la actualización curricular, en la modificación de la gestión de las instituciones y en la introducción de nuevos mecanismos de regulación y control como las evaluaciones de instituciones, docentes y alumnos. Además se ampliaron los dispositivos de acompañamiento de las trayectorias escolares a través de la introducción de tutores y clases complementarias, se establecieron apoyos a las instituciones mediante una serie importante de programas especiales de mejoramiento de la calidad educativa. En los últimos años se han agregado proyectos destinados a introducir las nuevas tecnologías en el aula. Cada uno de los países de la región hizo combinaciones particulares sobre este menú de posibilidades que ofrecía el paradigma modernizador de la época. Chile fue pionera en una descentralización sobre la base de los municipios, en el financiamiento de la demanda, en la introducción de nuevos mecanismos de regulación y también en la implementación de políticas compensatorias. Argentina descentralizó a nivel de jurisdicciones y focalizó su esfuerzo en la modificación del currículum, política que luego desarrollarían muchos otros países como Brasil, Uruguay y Chile.

El resultado es, por un lado, una expansión considerable de las matrículas acompañado de nuevos fenómenos que marcan el agotamiento de la propuesta de la escuela moderna para asumir esta exigencia de incluir a todos en un contexto de cambio cultural como el que atravesamos en este comienzo de siglo.²

Un fenómeno que se repite en casi todos los contextos nacionales es el de la pérdida del sentido de la escolarización para los jóvenes. La demanda social por educación media estuvo fundada en gran medida en que esta institución brindaba una posibilidad cierta de integración al mundo laboral, al intercambio cultural y para algunos de pase a la universidad. Estas “funcionalidad” de la escuela media está hoy en crisis. La escuela secundaria es un nivel necesario pero no suficiente para el ingreso a un mercado de trabajo cada vez más restrictivo que utiliza la credencial educativa como criterio de selección, aumentando sus exigencias de credenciales en proporción directa a la disminución de las oportunidades laborales. La inclusión en el mercado formal exige hoy, titulación y además un capital social que provea a los aspirantes de redes de aproximación y contactos que le permitan la inclusión.

Del mismo modo parecería que los jóvenes hoy son capaces de obtener fuera de la escuela y en base a la alfabetización adquirida en la escuela elemental, los instrumentos que se requieren para el dialogo cultural, a través de otras agencias no

escolares, fundamentalmente mediante el uso de las tecnologías de comunicación electrónica. La pérdida de relevancia cultural de la escuela se traduce en la reiteradas quejas de los docentes de falta de interés de los alumnos por lo que se enseña y por la ausencia de compromiso con la tarea. La pérdida de interés suele estar también asociada a la antes explicitada pérdida de valor de “empleabilidad” de la credencial escolar.³

No solo los alumnos parecerían haber perdido el sentido de la escolarización, sino que este mal se ha instalado también en el cuerpo docente que presenta síntomas de agotamiento que se expresa en tasas altas de inasistencia a los lugares de trabajo, utilización desmedida de las licencias laborales y en el descreimiento del valor cultural y social de su tarea.⁴

El fenómeno del crecimiento del nivel con altas tasas de deserción y bajo rendimiento en cuanto a logros de aprendizaje señala las dificultades que tiene el sistema para sostener la escolarización secundaria de grupos socio-culturales que hasta ahora le eran ajenos. Estos sectores acceden a la escuela desde mundos culturales⁵ y sociales extraños para los patrones escolares diseñados con referencia a los sectores medios y altos de la población.⁶

La invariabilidad de los formatos

A pesar de que ha transcurrido más de un siglo de la institucionalización de la escuela media en la región y de las transformaciones que se fueron realizando a lo largo de ese siglo, hay núcleos que han permanecido invariables y que conforman lo que algunos autores denominan el formato o la gramática escolar. La obra de Tyack y Cuban propone el concepto de “gramática escolar” para designar la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, fragmentan el conocimiento por materias y dan “calificaciones y créditos como prueba de que aprendieron” (1995, p. 167). Del mismo modo Vincent, Lahire y Thin (1994) desarrollan el concepto de forma escolar con el que remiten a una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros existentes en la época. En este texto hablamos de “forma escolar” para referirnos a este módulo moderno de educación media que se generó en el espacio europeo y fue trasplantado a los países de la periferia.

Sin duda el sistema medio de educación tuvo un desarrollo propio en cada país en que se implantó, esta diversidad está relacionada con las diferentes configuraciones culturales que en cada uno de estos espacios nacionales se fueron conformando a lo largo de su historia.

Lo que resulta del análisis de las actuales características del nivel medio de educación es que más allá de estas diferencias de configuraciones nacionales se puede identificar un núcleo de invariencias que ha sido “esencializado” y por lo tanto permanece casi sin cambios a pesar de las sucesivas reformas a las que ha sido sometido el nivel. Es este formato el que hoy está en “cuestión” sobre la base de las exigencias que provienen del contexto cultural y social.

Las invariencias de formato que pueden identificarse en el nivel medio son las siguientes:

1. La clasificación de los alumnos por edades y su inclusión en grupos diferenciados por edad (esto lo comparte con el nivel elemental).
2. El diseño de un currículum clasificado en distintas disciplinas cuyas fronteras están claramente definidas y que representan el conjunto de saberes considerados legítimos en determinada rama del conocimiento.
3. La organización de los cursos por bloques de disciplinas que deben ser aprobados para poder acceder al año siguiente.⁷
4. La asociación entre disciplina y cargo docente y por tanto la asociación entre caja curricular y la organización del trabajo docente.⁸
5. La incorporación segregada de los diferentes grupos sociales. En casi todos los países la ampliación de las matrículas de nivel medio se hizo a través de la construcción de circuitos diferenciados que permitieron incluir y a la vez construir para los alumnos destinos asociados a su origen social. Como veremos más adelante, las distintas configuraciones nacionales operacionalizaron de modo particular la segregación de su población educada.

Manteniendo estas invariencias, la educación media se configuró y amplió a lo largo del siglo xx en base a las historias y tradiciones de cada uno de los países en que se implantó. Estas formas peculiares de desarrollo generaron una matriz nacional de educación media. Brevemente, presentaremos lo que, a nuestro criterio, son las matrices nacionales de educación media para Brasil, Argentina y Chile.

Las matrices nacionales: los casos de Brasil, Argentina y Chile

En cada sociedad nacional, este módulo moderno de educación media que ha permanecido con escasas variaciones desde sus inicios, se articuló con una determinada “configuración cultural” en base a la cual se han definido los criterios y las estrategias para procesar la tensión entre la promesa de igualdad y la exigencia de diferenciación que es propia de todas las sociedades modernas y la participación

que en estos procesos le cabe a lo público y lo privado, o el Estado y la sociedad civil y el mercado.

Utilizó el concepto de configuración como lo hace Elias (2001) y lo retoma Grimson (2007). Como una sedimentación generada a través de la experiencia histórica que construye campos de posibilidades y espacios de interlocución inteligibles para quienes interactúan. Estas configuraciones legitiman y /o naturalizan estrategias nacionales muy distintas para diferenciar las trayectorias escolares de la población o para sostener la capacidad regulatoria del Estado o para establecer la pertinencia de las prestaciones privadas y las demandas educativas de corporaciones, partidos, movimientos sociales o cualquier otra agrupación con capacidad de hacer presente sus intereses en el espacio público.

De la conjunción entre las exigencias propias de un dispositivo moderno como es la educación escolarizada y el específico formato con el que se constituyó la escuela media y las peculiaridades de las configuraciones culturales de cada uno de los países en los que fue implantada, resulta lo que podríamos denominar una “matriz nacional de Educación”.

Esta matriz educativa se conforma a partir de dos elementos que a nuestro criterio, definen perfiles diferentes para los distintos sistemas educativos en general y los subsistemas de educación media en particular. Estos son: 1) las relaciones entre Estado mercado, sociedad civil y educación históricamente constituida; 2) las estrategias educativas de diferenciación social utilizadas históricamente por los países y los criterios utilizados para legitimar la selección.

A continuación se exponen brevemente los casos nacionales de Brasil, Chile y Argentina que han conformado, a lo largo del siglo pasado y en los inicios del presente, matrices educativas que les son propias.

El caso de Brasil: la prioridad del mercado en la orientación de la educación. De la selección por exclusión a la incorporación segregada

El desarrollo de la educación en Brasil estuvo claramente sujeto y referenciado en las necesidades de su mercado productivo por un lado y la constitución y reproducción de las elites por otro. A diferencia de los otros países aquí analizados, la educación en Brasil no se presentó como una prioridad para el desenvolvimiento del país en el momento de inicio de la república a fines del siglo XIX ni tampoco en las décadas siguientes. En esta etapa la fracción hegemónica de la clase dominante, vinculada a las oligarquías agrarias prescindió de la educación como factor de transformación social. A partir de los años treinta el desarrollo tardío de un sector industrial se realizó de forma lenta y subordinada a la hegemonía agraria con escasa influencia

en el poder político para tramitar sus necesidades de cualificación de mano de obra para sus emprendimientos fabriles (Krawczyk y Vieira, 2008).

Los procesos de urbanización asociados al inicio de la industrialización a partir de 1930 no dieron lugar a una política nacional en favor de la educación masiva de la población, este compromiso fue gradualmente asumido por los estados más industrializados. De este modo la educación escolar se desarrolló de acuerdo a los intereses y las características de los mercados regionales, constituyéndose diferentes redes de enseñanza descentralizada y autónoma en cada uno de los estados en momentos distintos y con características específicas. El Brasil llegó así a fines del siglo xx con índices de analfabetismo y exclusión educativa muy altos acordes con la desigualdad y exclusión social que caracterizó el desarrollo de ese país a lo largo del siglo pasado. El nivel medio se expandió en base a una organización dualista (como en el resto de los países) entre la enseñanza propedéutica que daba acceso a la universidad y la profesional que estuvo excluida de este acceso hasta 1961. En la década del 30, durante el gobierno de Getulio Vargas, se estableció un régimen de colaboración entre industria y Estado federal para la formación de la mano de obra calificada que fue asumiendo cada vez más importancia (Krawczyk, 2008).

La preocupación del Estado nacional por la formación de las elites se manifiesta en sus esfuerzos por desarrollar un sistema público de educación superior, cuyo ingreso depende de una selección meritocrática basada en estrictos exámenes que solo pueden ser aprobados por aquellos que han cursados sus estudios medios en escuelas privadas que orientan su trabajo pedagógico en función de la aprobación de estos exámenes (Almeida, 2009). El acceso al circuito de elite resulta entonces de una combinación de capacidad adquisitiva que prima en la educación básica y media y comprobación del mérito a través de los exámenes para el nivel universitario.

A partir del retorno a la democracia, Brasil inicia un proceso ininterrumpido de democratización de sus instituciones políticas y sociales. La constitución de 1988 se ocupa de los propósitos de democratización en el campo educativo, a pesar de ello recién en 1996 la Ley de Directrices de Educación Básica aumento la obligatoriedad de este nivel educativo de 4 a 8 años (Cury, 2010). De allí en más se inicia un vertiginoso proceso de ampliación de las matrículas que en los años 90 se focalizó en la educación fundamental y que, a partir de la mencionada ley, se extiende al nivel medio cuya universalización debe alcanzarse en el 2016. Entre los años 1996 y 2004 la matrícula de la escuela media aumentó 41%. La incorporación de nuevos sectores a la educación tanto básica como secundaria se hace al circuito público de educación, reservándose el privado para los sectores sociales medios y altos

Es claro que en Brasil el Estado ha cobrado, en este último período, un protagonismo inédito en la provisión de educación. Esto se debe a que hay una voluntad

política de avanzar en la democratización y, también, una exigencia de presentar al mundo indicadores acordes con el protagonismo que ha adquirido el país tanto en el liderazgo de la región, como en el escenario internacional. Como bien señala Krawczyk (op. cit.), se trata de mostrar un capitalismo “civilizado” capaz de dejar atrás un pasado signado por la inequidad.

El caso argentino: de la principalidad del Estado a la constitución de un cuasi mercado educativo con escasa regulación e incorporación segregada de la población

La Argentina es un país de modernización temprana en la región entendiendo por ello la constitución a fines del siglo xix de una red de instituciones características de la modernidad como la organización de un Estado nacional, la constitución de partidos políticos y el desarrollo de un sistema educativo público a partir del cual el Estado se propuso integrar y homogeneizar culturalmente a una población de origen nacional heterogéneo. La ley de educación primaria común y obligatoria data de 1884 y mas allá de la presencia de un circuito privado de carácter religioso o perteneciente a las comunidades nacionales de inmigración en el país, fue el Estado nacional el que lideró la prestación del servicio educativo tanto a nivel primario como secundario. Tedesco (1970) ha planteado en un texto ya clásico de la historia de la educación argentina, que el desarrollo de la educación en el país resulta de exigencias políticas y no económicas. Esta tesis explica con acierto, a nuestro entender, un sistema que se desenvuelve con cierta autonomía de las exigencias del mercado.

La selección para ocupar posiciones intermedias en la administración pública y privada fue el propósito central de las escuelas medias. Es por esto que su modalidad más frecuente fue y es el bachillerato de corte humanista y enciclopedista.

A mediados del siglo xx se inició un proceso de incorporación de nuevos sectores a la escuela media que se realizó a través de la estrategia de segregación e inclusión de la población en circuitos diferenciados. En el año 1946 el Estado creó un subsistema medio de educación técnica que incorporó fundamentalmente a los hijos de los obreros que habían finalizado la escuela primaria. Hay, en la literatura educativa argentina, mucha controversia en la interpretación del sentido de esta creación. Para algunos autores (Dussel y Pineau, 1995), se trató de una redefinición curricular destinada a incorporar el trabajo como principio educativo; para otros (Tedesco, 1980), se trata de una incorporación subalterna de la clase obrera a la educación media y de una respuesta a necesidades políticas de incorporación social y no a exigencias provenientes del aparato productivo. Del mismo modo se amplió la participación de las provincias en la oferta de educación media.⁹

Al mismo tiempo y en paralelo al proceso antes señalado, se desarrolló un circuito de educación privada subvencionado por el Estado¹⁰ que coexiste con un conjunto de escuelas privadas que no reciben aporte del Estado y que atiende a población con más altos niveles adquisitivos. Este mercado educativo, sostenido en parte por el Estado, creció lentamente a lo largo del siglo pasado y en las dos últimas décadas se constituyó en la escolarización casi obligada de las clases medias que abandonaron el circuito público ante su creciente descalificación.

De modo que la Argentina ha desarrollado dos mecanismos de inclusión segregada de la población. Uno consistente en incorporación en escuelas públicas con diferente prestigio social y el otro basado en la construcción de un cuasi mercado educativo que permitió el desarrollo de una oferta educativa a disposición de las diferentes capas de las clases medias, que optaron por pasarse al subsistema privado, a medida que las escuelas públicas se abrían al ingreso de los sectores populares. Es importante señalar que esta estrategia combinada de segregación y diferenciación de la población se sostuvo en paralelo a un discurso igualitarista que bregó por la abolición de los exámenes de ingreso a las escuelas medias y eludió la implementación de cualquier mecanismo meritocrático para definir los ingresos a las escuelas medias.¹¹

El caso chileno: la regulación estatal a un mercado educativo que distribuye según la capacidad adquisitiva de la población

Chile es uno de los países que recientemente ha incluido en su legislación (Ley General de Educación n. 20.370, del 2009) la obligatoriedad de la educación media. Cuatro años de educación básica general seguida de dos años de educación diferenciada entre humanística científica y técnico profesional.

El sistema educativo chileno se fue conformando, desde inicios del siglo XIX, como una estructura jerarquizada y fuertemente diferenciada en razón del origen social de sus destinatarios. Su primera orientación fue el humanismo clásico que incorporó posteriormente, no sin reticencias, las materias científicas que motorizaban los grupos de reformadores positivistas (Alarcón, 2005). Surge como un nivel preparatorio para la universidad y ajeno a la capacitación para el trabajo productivo. El liceo no reclutaba sus alumnos de la escuela primaria pública sino de sus propias preparatorias de elite (Núñez, 1982).

A fines del siglo XIX todo el sistema pasó por un proceso de modernización de fuerte influencia alemana. Con ello se introduce una pedagogía sistemática, la de Herbert que connotó la propuesta de todos los niveles educativos. En la segunda década del siglo XX se echan las bases de la organización administrativa de la educación de carácter centralizado bajo el control jerárquico en un Ministerio Nacional de

Educación. El Estado se constituyó en el principal motor del crecimiento del sistema en todos sus niveles y fue incorporando paulatinamente a diferentes sectores sociales a medida que se expandía. En el crecimiento preservó un circuito particular de orientación científico-humanista destinado a los sectores altos de la población, de modo que fue el circuito público ya sea humanista como técnico profesional el que soportó el peso de las nuevas incorporaciones. Desde las primeras décadas del siglo xx se construyó una tradición de asistencialismo y acción filantrópica en educación y también la creación de juntas comunales de educación destinadas a hacer cumplir la obligatoriedad escolar y desarrollar programas de ayuda a los niños. Del mismo modo el crecimiento matricular del circuito técnico-profesional se dio a través de una diversificación de opciones y de acuerdos y cooperación con el sector productivo.

Casi al mismo tiempo que la Argentina, en 1951, la educación particular se ve favorecida por un sistema de subvenciones estatales acordado por ley de acuerdo, a la cual las instituciones que reciben la subvención deben aplicar los planes y programas oficiales y someterse a la supervisión del sector público (Núñez, 1982). Se establece así una articulación entre recursos públicos y privados que constituye un antecedente de la posterior reforma de los años 80 realizada durante el gobierno de Pinochet, que termina de transformar al sistema educativo en un mercado diferenciado en correlación directa con el origen socioeconómico de los alumnos.

La reforma chilena de los años 80 introdujo una modificación radical tanto en la organización del sistema como en su forma de financiamiento. En el primer caso, desestructuró la organización centralizada de la educación y municipalizó los servicios y en el segundo introdujo el mecanismo de financiamiento de la demanda que utiliza un criterio de mercado para definir los aportes del Estado a las instituciones. De allí en más el campo educativo reprodujo la estratificación de la sociedad chilena. El modelo se completó con un sistema de evaluación de los resultados educativos que fue pionero en la región y una presencia muy fuerte del Estado en el control del mercado. En este sentido es interesante analizar la legislación chilena. La actual ley de educación establece de forma minuciosa los requisitos para obtener la subvención y los controles a los que deben someterse.¹² El gobierno democrático introdujo una serie de cambios destinados a mejorar los niveles de equidad del sistema entre las que se destacan las políticas compensatorias. Existen en la actualidad en Chile colegios municipales cuyo financiamiento está totalmente a cargo del Estado y que atienden a los sectores más bajos de la población, escuelas privadas subvencionadas por el Estado que escolarizan a las clases medias y las escuelas particulares que tienen a su cargo la educación de los sectores altos y no reciben subvención estatal. En el nivel medio las acciones desarrolladas se centraron en un cambio curricular que

(...) modificó el contenido de los dos primeros años de la educación técnico profesional abrió opciones de diferenciación en los dos últimos años de la modalidad humanista-científica y redujo drásticamente la dispersión de las opciones del ciclo diferenciado de la modalidad técnico profesional. (Gysling, 2003, p. 213)

Paralelamente a la redefinición curricular se aprobó la ley de jornada escolar completa que aumenta las horas diarias que pasa el alumno en el establecimiento y alargó el calendario escolar de 37 semanas a 40 semanas al año. En la actualidad el 95% de los centros educativos están funcionando con este régimen, en términos de matrícula corresponde aproximadamente al 85% de los estudiantes. Esta modificación pone a Chile entre los países de mayor número de horas lectivas por sobre la media de OCDE (García Huidobro, 2009).

El modelo se completa con una extensión de las evaluaciones a los docentes. En el año 1996 se implementó un sistema que evalúa a cada uno de los colegios subvencionados del país y entrega una asignación monetaria a los profesores de los establecimientos mejor calificados. El Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) tiene como componente principal los resultados académicos de los alumnos sin embargo se hace una ponderación del tipo de establecimiento y conformar grupos homogéneos de instituciones para despejar los elementos que participan en los resultados de los alumnos y poder definir los incentivos diferenciales para las instituciones (Misala y Ramaguera, 2003).

En definitiva, Chile a partir de los años 80 transformó su sistema educativo y dentro de él a su nivel medio en un mercado que diferencia en correlación casi directa con el origen socio-económico de la población que atiende. A la vez ha desarrollado dispositivos legales y técnicos destinados a efectivizar el control del Estado nacional sobre este mercado. La extensión de la jornada escolar al conjunto de las instituciones le proporciona también al Estado una red con capacidad de contención y regulación de la población.

Las nuevas alternativas y los límites de la institucionalidad moderna

La mayor dificultad para avanzar en la ampliación de las matrículas de nivel medio se halla en la incorporación de los sectores marginados caracterizados por su extrema pobreza y una historia de pertenencia a los sectores excluidos. En este contexto los diferentes países ensayan nuevos dispositivos destinados a posibilitar el acceso de estos grupos a la escuela y aumentar sus posibilidades de concluir su escolarización.

Entre los dispositivos más difundidos se encuentran las becas escolares que otorgan a los beneficiarios un subsidio económico mediante el cual se espera incentivar el compromiso personal y familiar para sostener la escolarización,¹³ una serie

de programas destinados a mejorar la articulación entre la escuela y comunidad que hacen seguimiento de los posibles alumnos, contactan a las familias y facilitan el acceso (es el caso de Uruguay y algunas experiencias argentinas) y finalmente algunas experiencias que modifican en parte el formato escolar, generando trayectorias personalizadas según las posibilidades de los alumnos, acortando las trayectorias o incorporando nuevos actores (tutores) destinados a hacer el seguimiento y apoyo de la escolarización de los alumnos (Argentina). A pesar de la flexibilización de algunos componentes de la organización escolar, estas experiencias no han modificado sustancialmente los formatos escolares.¹⁴

En muchos de los países de la región, incluidos los que hemos analizados en este artículo, más en las escuelas privadas que en las públicas, se está implementando una serie de actividades complementarias al currículum tradicional, que se dictan en contraturno, en las que se ensayan otras formas de enseñar y aprender, se generan nuevos vínculos entre docentes y alumnos, se hace una utilización innovadora de las tecnologías, se incluyen otros saberes y conocimientos entre los que se destacan los de arte y comunicación. Estas actividades son también espacios de ensayo donde la escuela se anima a abrirle la puerta a lo nuevo de la cultura (lenguajes, soportes, saberes, modos de relación y de acercamiento al conocimiento). Estas experiencias están presentes en muchos de los países de la región, entre los que se incluyen los tres que analizamos en este texto.

En definitiva hay, a nuestro criterio, una institucionalidad moderna que está siendo “forzada” para responder a un contexto que se ha modificado sustancialmente en las últimas décadas. El forzamiento resulta de la presión que ejercen los Estados por universalizar un dispositivo destinado a la selección, sin que medien modificaciones sustanciales al formato original de la escuela. Las experiencias que hay en este sentido flexibilizan trayectorias y exigencias sin alcanzar a producir una alternativa válida para el conjunto de las instituciones. En esta medida resultan ser formatos para pobres que el Estado ensaya en los espacios públicos que se han transformado paulatinamente, en eso, circuitos para atender pobres.

Como hemos explicitado antes, cada país va dando respuesta a las exigencias de inclusión en consonancia con una matriz construida a lo largo de su historia a través del dialogo con los operadores del mercado, las exigencias del campo político y una determinada configuración cultural que habilitó diferentes estrategias para incluir y diferenciar a la población incorporada.

Al mismo tiempo hay un forzamiento de la institución media que proviene de la presión que provoca un medio cultural que no puede ser procesado por un formato que supone otra cultura. Esta dificultad es resuelta con la generación de una serie de “suplementos” destinados a dar cabida a lo nuevo sin modificar el currículum

tradicional. Estos son esfuerzos dispersos realizados por cada institución, en razón de los recursos con que cuentan y por tanto que beneficia a los sectores medios y altos de la población.

Avanzar en la exploración de la posibilidad de otra institucionalidad para la escuela media parecería ser un camino fructífero para la construcción de una alternativa diseñada a la luz de la cultura contemporánea y de las posibilidades que ella abre para incluir al conjunto de los jóvenes.

Notas

1. En Chile y la Argentina el porcentaje de adolescentes de 15 años que completaron el nivel primario es de 97,7% y 96% respectivamente. La cifra para Brasil es de 87,4% y baja al 59,5% para el caso de Guatemala. Fuente: Siteal en base a encuesta de hogares. Disponible en: <www.Siteal.iipe-oei.org>
2. En 1970 la tasa neta de matrícula para toda América Latina y el Caribe del segundo nivel de enseñanza era del 20,7%. Esa cifra se transformó en 29% en 1990 y de allí en más se registró un importantísimo salto en los porcentajes, que en el año 2000 fue de 62,1 y del 71,1% en el 2007. Fuente: CEPAL, *Anuario estadístico* (2009).
3. Para el tema jóvenes y sentido de la escolarización, ver, para Brasil: Sposito y Galvado (2004); Mercosur Kessler (2010); para Argentina: Dussel, Brito y Nuñez (2007), Chavez (2010), Saintout (2007); para Chile: Silva (1999) e ItsuKame (2000). Para el tema de las trayectorias escolares y laborales de los jóvenes, ver Jacinto (2009), Miranda y Otero (2009), Moragues (2006), CINTERFORT/OIT (1998), Davila Leon, Irrazabal Moya y Oyarzún Chicui (1995), CEPAL/OIT (2004), Montes y Sendon (2006).
4. Para el tema docente, ver Mezzadra y Composto (2008), Tenti Fanfani (1995), Arrollo y Poliak (2011).
5. Esta ajenidad cultural resultante del origen social de los alumnos se suma y se combina con la brecha existente entre las culturas juveniles y aquella sostenida por la escuela.
6. Cuando hablamos de patrones escolares, estamos aludiendo entre otras cosas: al tipo de familia de la que proviene el alumno, mandatos familiares, consumos culturales, modos de presentación y utilización del cuerpo, patrones lingüísticos, utilización del tiempo, valoración de la escolarización y modos de relacionarse con los otros.
7. Southwell incluye una referencia a un plan de reforma de la escuela media de 1915, donde Ernesto Nelson que es quien fundamenta la propuesta señala "(...) sería irritante y absurdo el que una biblioteca escatimase los libros a quienes acudiesen en demanda de lectura; que obligase a leer por estantes completos, en los que se hubieran agrupado libros de asuntos inconexos, no permitiendo el paso de uno a otro estante al que no hubiera terminado el precedente (...) pues esto, exactamente, es lo ha venido haciendo el colegio" (apud Sowthwell, 2011, p. 35).
8. Según Terigi (2009, p. 29) "la educación secundaria, la clasificación de los curriculums, el principio de la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase, se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que esta en la base de buena parte de las críticas del nivel y que es difícil de modificar".
9. Las escuelas provinciales incorporaron a la educación media a nuevas capas de las clases medias. Estas instituciones gozaban de un prestigio menor que las escuelas nacionales que siguieron manteniendo la escolarización del sector más tradicional de las clases medias.
10. La ley de subvención es de 1949.
11. El ingreso a las escuelas medias se suprimió en 1987 y se reemplazó por un sistema de sorteo. Subsiste este sistema meritocrático de inclusión en un grupo reducido de escuelas dependientes de las universidades (no en todas).

12. En este punto también hay una diferencia con la legislación argentina que es general y ambigua, dejando en la nebulosa esta relación.
13. Las becas están muy difundidas en la región. Los tres países analizados las implementan pero también hay en Uruguay, México y Colombia
14. La información sobre tipo de programas en la región está disponible en: <www.redligare.org>.

Referencias

ALARCÓN, C. *La génesis de la formación docente inicial de enseñanza secundaria en Chile: Chile, 1989-1910; el caso del Instituto Pedagógico*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

ALMEIDA, A.M. *As escolas dos dirigentes paulistas: ensino medio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas*. México, DC: Fondo de Cultura Económica, 2006.

ARROYO, M.; POLIAK, N. Discusiones en torno a la fragmentación, identidades y compromisos: enseñar en las escuelas de reingreso. In: TIRAMONTI, G. (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens, 2011. p. 89-124.

BELL, D. *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza, 1991.

BRASLAVSKY, C. La Educación Secundaria en el contexto de los cambios de los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 9, p. 91-123, 1995.

CASTEL, R. *La metamorfosis de la cuestión social*. México, DC: Paidós, 1995.

CENTRO INTERAMERICANO PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL (CINTERFORT). *Juventud, educación y empleo*. Montevideo: CINTERFORT/OIT, 1998.

CHAVES, M. *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires: Espacios, 2010.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL). *La juventud en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CEPAL/OIT, 2004.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios; documento final*. Madrid: CEPAL; OEI; SGI, 2010.

CURY, C.A.J. Educación básica en el Brasil como desafío. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 34, p. 25-36, 2010.

- DÁVILA LÉON, O.; IRRAZABAL MOYA, R.; OYARZÚN CHICUI, A. Los jóvenes como comunidades realizadoras: entre lo cotidiano y lo estratégico. In: *NI adaptados ni desadaptados, sólo jóvenes: siete propuestas de desarrollo juvenil*. Santiago de Chile: Programa interdisciplinario de Educación, 1995. p. 85-134.
- DUSSEL, I.; BRITO, A.; NÚÑEZ, P. *Mas allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana, 2007.
- DUSSEL, I.; PINEAU, P. De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. In: PUIGGROS, A. et al. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo: historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Galena, 1995. v. 6; p. 107-173.
- ELIAS, N. *El proceso de las civilizaciones: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, DC: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. El desafío de la educación en la sociedad del conocimiento. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN Y TRABAJO. INTERRELACIONES Y POLITICA, 2009, Buenos Aires. Buenos Aires: IIFE; UNESCO, 2010.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J.E.; CONCHA, C. *Jornada escolar completa: la experiencia chilena*. 2009. Disponible em: <<http://www.rinace.net/art>>.
- GISLING, J. Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural. In: Cox, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria, 2003. p. 213-252.
- GRIMSON, A. (Comp.). Introducción. In: GRIMSON, A. (Comp.). *Pasiones nacionales: política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: EDHASA, 2007.
- JACINTO, C. Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. In: TIRAMONTI, G.; MONTES, N. *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial, 2009. p. 73-94.
- KESSLER, G. La disyunción educación-trabajo en el Mercosur: coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 34, p. 53-64, 2010.
- KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação educativa, 2008.
- KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. *A reforma educacional de América Latina nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2008.
- MEZZADRA F.; COMPOSTO, C. *Políticas para la docencia*. Buenos Aires: Doc. Cippec, 2008.

MIRANDA, A.; OTERO, A. La posibilidad de un plan. In: TIRAMONTI, G.; MONTES, N. (Comp.). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial, 2009. p. 95-108.

MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. Regulación, incentivos y remuneraciones a los profesores en Chile. In: Cox, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria, 2003. p. 519-558.

MONTES, N.; SENDÓN, A. Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio en la Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, DC, n. 29, p. 381-402, 2006.

MORAGUES, M. *Las huellas de la escuela en los caminos de los jóvenes: las experiencias y trayectorias educativas de jóvenes egresados de la escuela media y la inserción social y ocupacional posterior a su egreso*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

NÚÑEZ, I. *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*; documento de trabajo. Santiago de Chile: PIEE, 1982.

SANTOUT, F. *Jóvenes e incertidumbres: percepciones de un tiempo de cambios; familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: FLACSO, 2007.

SILVA, J. Ni héroes ni malvados solo jóvenes. *Última Década*, Viña del Mar, n. 11, 1999.

SOWTHWELL, M. La educación secundaria en Argentina: notas sobre la historia de un formato. In: TIRAMONTI, G. (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens; FLACSO, 2011.

SPOSITO, M.P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar: na encruzilhada das aprendizagens, o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TEDESCO, J.C. *Educación y sociedad en la Argentina 1980-1900*. Buenos Aires: Hachette, 1970.

TEDESCO, J.C. *La educación argentina 1930-1955: primera historia integral*. Buenos Aires: Centro Editor, 1980.

TENTI FANFANI, E. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

TERIGI, F. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: ¿Por qué son necesarios? ¿Por qué son tan difíciles? *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 29, p. 63-71, 2008.

TSUKAME, A. *Discursos sobre los jóvenes*. Proyecto Fondeyt. Santiago, 2000. (Policopiado).

TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, Mass. Harvard University, 1997.

VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VICENT, G. (Dir.). *L'éducation prisonner de la forme scolaire?: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Université de Lyon, 1994. p. 11-48.

Recebido em 30 de junho de 2011.

Aprovado em 8 de agosto de 2011.