

Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación

En esta primera década y media del siglo XXI, se viene afirmando en América Latina una agenda de derechos y de políticas de inclusión social y cultural que ha producido una expansión de los sistemas educativos considerable. Sin embargo, la expansión se produce en momentos de caída de la legitimidad de la institución escolar y con múltiples desafíos respecto a cómo procesar la inclusión educativa. Adicionalmente, el trabajo docente se define en la tensión entre las vicisitudes del empleo público, la precarización de recursos, el poder sindical y los dilemas de la profesión de enseñante. En varios de estos terrenos se juega la posibilidad de repensar la educación pública en la región.

INÉS DUSSEL

En un artículo publicado en 1968, el educador y teólogo Iván Illich denunció la «inutilidad de la escuela en América Latina», con el argumento de que la expansión educativa estaba beneficiando a un grupo muy pequeño de la sociedad, y que sería mejor destinar el dinero que se gastaba en la educación a otros rubros. Para Illich, el sistema educativo constituía un embu-

Inés Dussel: es doctora en Educación e investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV, México). Fue directora del Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)-Argentina entre 2001 y 2008. Ha publicado numerosos libros y artículos sobre la historia y el presente de la educación latinoamericana.

Palabras claves: docentes, educación, escuela, nuevas tecnologías, América Latina.

do que dejaba pasar a unos pocos y generaba conformidad y subordinación en los que quedaban atrás¹. Consideraba la escuela una institución social costosa, antidemocrática y anticuada, cuyo mayor daño era crear una nueva burguesía ilustrada separada del pueblo. En su perspectiva, la reforma necesaria pasaba por redistribuir la formación escolar en un conjunto de instituciones (fábricas, organizaciones sociales, medios de comunicación, nuevas escuelas de dos meses de duración); se trataba de desescolarizar la sociedad para avanzar hacia una mayor democracia e igualdad.

En la época en que escribió Illich, 32,6% de la población latinoamericana era analfabeta o había asistido a la escuela por menos de tres años². Pese a los esfuerzos de los gobiernos nacionalistas y populares de mediados de siglo, todavía en 1970 la mayoría de los latinoamericanos terminaba sus estudios con la escuela primaria, y solo uno de cada 100 ingresantes a la primaria se graduaba de la universidad. Los contenidos de esa formación eran en su mayoría eurocéntricos y enciclopédicos, cuando no directamente oscurantistas –como fue el caso durante las dictaduras militares de los años 60 y 70 en el Cono Sur–.

Iván Illich consideraba la escuela una institución social costosa, antidemocrática y anticuada, cuyo mayor daño era crear una nueva burguesía ilustrada ■

Los contenidos de esa formación eran en su mayoría eurocéntricos y enciclopédicos, cuando no directamente oscurantistas –como fue el caso durante las dictaduras militares de los años 60 y 70 en el Cono Sur–.

Casi 50 años después, la situación educativa de la región es marcadamente distinta. Un primer elemento que llama la atención es que, lejos de convencerse de la inutilidad de la escuela que pregonaba Illich, la población de la región se volcó masivamente al sistema escolar. Según datos de 2012, el porcentaje de la población alfabetizada alcanza el 91,4% y los jóvenes latinoamericanos tienen una expectativa de vida escolar de 13,4 años, muy cercana a la del sur y centro de Europa. En lo que va del siglo XXI, hay dos signos claros de la expansión de la escolarización: el crecimiento de la escuela secundaria y del nivel preescolar, y la democratización social de la escolaridad. En el caso de la secundaria, la matrícula llegó en 2013 a 93% de la población en edad escolar, aunque sigue siendo menos inclusiva en su último tramo. La cobertura

1. I. Illich: «The Futility of Schooling in Latin America» en *Saturday Review*, 20/4/1968, pp. 57-59 y 74-75.

2. Datos de 1970 consignados en el trabajo de Juan Pablo Terra: «Alfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina», Documento N° 24, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (DEALC), UNESCO / PNUD / Cepal, 1981.

del nivel preescolar pasó de 60% en 2004 a 77% en 2013³. Hoy más niños y niñas van a la escuela y asisten por más años. Por otro lado, el sistema escolar avanzó en una mayor cobertura social. Tanto el nivel preescolar como el nivel secundario estaban reservados a los sectores sociales medios y altos; para los demás, eran un lujo difícil de sostener. La situación actual muestra una modificación impactante de la composición social de la población escolar, apoyada tanto en un esfuerzo de las políticas educativas por aumentar el presupuesto y crear nuevas escuelas como en una enorme movilización de las familias y comunidades para sostener la escolaridad de sus hijos.

En este cambio ha sido fundamental la afirmación, en esta primera década y media del siglo XXI, de una agenda de derechos y de políticas de inclusión social y cultural. La presencia de gobiernos con políticas «proequidad» –como las llamó la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal)– de centroizquierda o populares, ha significado en la región la ampliación de la ciudadanía a derechos sociales y políticos antes impensados. Como señala un estudioso de las políticas urbanas, en la región hay actualmente ensayos y experimentos igualitaristas que merecen ser estudiados para aprender de sus propuestas de integración y de creación en condiciones lejanas a las ideales⁴. En el ámbito de las políticas educativas, Axel Rivas señala en un trabajo reciente que la última década se caracteriza por un «triple proceso conjunto de expansión de los derechos educativos»: mayor acceso e inclusión educativa, mayor financiamiento educativo y mayor reconocimiento de los derechos de poblaciones excluidas⁵. Son tiempos distintos de los años 90, cuando la agenda estaba dominada por los organismos internacionales de crédito y se centraba en las reformas de la administración, los currículos y los sistemas de evaluación. La confluencia de una mayor iniciativa estatal, sobre todo a partir de políticas educativas que ampliaron la obligatoriedad escolar a 11, 12 o 13 años y que aumentaron los recursos en becas, apoyos e infraestructura edilicia y tecnológica, y de un incremento de la demanda de escolarización concebida como parte de los derechos ciudadanos básicos, ha llevado a un crecimiento inédito de la escolarización en la región, equiparable en su ritmo a los primeros años de expansión del sistema a fines del siglo XIX o a la década de la posguerra.

3. Instituto de Estadística de la Unesco: *Compendio de la educación global 2012*, Unesco, Montreal, 2012, disponible en <www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-en.pdf>; Centro de Datos del Instituto de Estadísticas de la Unesco, <www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/region-profile.aspx?regioncode=40520>, fecha de consulta: 30/6/2015.

4. Justin McGuirk: *Radical Cities: Across Latin America in Search of a New Architecture*, Verso, Londres-Nueva York, 2014. [Hay edición en español: *Ciudades radicales. Un viaje a la nueva arquitectura latinoamericana*, Turner, Madrid, 2015].

5. A. Rivas: *América Latina después de VISA*, CIPPEC, Buenos Aires, 2015, p. 47.

Hay, sin embargo, un aspecto en el cual la prédica de la desescolarización illichiana ha tenido mayor aceptación, en algunos casos por buenos motivos. Los sistemas educativos son más grandes y más poderosos en términos de recursos, sin embargo, cuentan con mucha menor legitimidad que unas décadas atrás, no solo en la región sino en el mundo. Como señala George Steiner,

Los sistemas educativos son más grandes y más poderosos en términos de recursos, sin embargo, cuentan con mucha menor legitimidad que unas décadas atrás ■

las críticas al sistema escolar pueden leerse como una especie de «grito de guerra» del «contraataque contra los privilegios de los letrados», porque de esos privilegios «se han visto excluidos centenares de millones de seres humanos»⁶.

En el caso de América Latina, con una historia de fuerte exclusión educativa, los actuales cuestionamientos abarcan la organización institucional y los contenidos de la escuela. La idea de una institución escolar destinada a la transmisión cultural se encuentra hoy asediada en varios frentes: las nuevas teorías del aprendizaje que plantean el centro en el alumno; las críticas desde el multiculturalismo y el pluralismo que cuestionan el «canon» eurocéntrico y patriarcal; el reclamo de una formación adaptada a las necesidades flexibles del mercado laboral y de una administración eficiente y no burocrática, con voceros claros desde las propuestas neoliberales; y el discurso celebratorio de las nuevas tecnologías, que sostiene que ya no harán falta las escuelas y los maestros porque los alumnos podrán acceder por sí mismos a los conocimientos. Se trata de un arco muy diverso, que rara vez coincide en las políticas concretas, pero que confluye en un discurso público de desconfianza hacia la escuela y particularmente hacia los docentes, a quienes se ve como los más claros representantes del conservadurismo cultural y de la defensa de intereses burocráticos y corporativos. Así, el horizonte sobre el que se recorta la expansión de la escuela es menos optimista que en los años 40 y 50 del siglo xx, y muestra algunas limitaciones y tensiones que hay que atender desde las políticas de ampliación de la escolaridad, como se señalará más adelante.

En algunos países como Argentina, Brasil, Ecuador y Bolivia, las críticas democráticas al carácter excluyente de la escuela han impulsado modificaciones curriculares que incorporan la historia reciente, la historia y la cultura afro, y la perspectiva epistémica y política de los pueblos indígenas al currículum

6. G. Steiner y Cécile Ladjali: *Elogio de la transmisión*, Siruela, Madrid, 2005, p. 106.

oficial. También han llevado a ensayar formas de cogobierno docente-estudiantil y de elección popular de autoridades, como se dio en varios estados brasileños. Pero puede observarse que esta toma de posición abierta y explícita, que «baja» al sistema educativo del pedestal de supuesta neutralidad en que se había colocado desde fines del siglo XIX, lo coloca al mismo tiempo en el medio de disputas y debates sobre la autoridad y la cultura común. En forma similar a lo que Walter Benjamin señala sobre la pérdida del aura en las obras de arte en la época de la reproductibilidad técnica, puede observarse que el sistema educativo, al horizontalizarse abriéndose a la comunidad y a nuevos saberes, se desacraliza y se democratiza, pero también pierde consenso, sobre todo porque estas reformas no van acompañadas, al menos no en todos los casos, de otras estrategias y políticas que ayuden a construir nuevas legitimidades con mayor perdurabilidad. Las nuevas propuestas resultan en muchos casos transitorias y precarias, o bien quedan amarradas a procesos de politización partidaria que ponen en riesgo su continuidad más allá de los gobiernos de turno. Puede verse en esta transitoriedad un síntoma de las nuevas condiciones de legitimidad en las democracias contemporáneas, más plebiscitarias y efímeras que las anteriores, que afectan las políticas educativas tanto como otras políticas públicas⁷. Lo cierto es que las escuelas actúan en condiciones en las cuales sus decisiones son continuamente monitoreadas y sometidas a cuestionamiento desde las políticas centrales y desde la presión de las familias, las comunidades y los medios, y que el discurso antiescolar, tanto desde la derecha neoliberal como desde la izquierda libertaria, condiciona significativamente sus márgenes de acción.

Además del debate cultural y los cambios políticos operados en la región, hay otro elemento que otorga menos legitimidad al proceso de inclusión y ampliación de derechos educativos de las últimas décadas y que muestra otros límites y ambivalencias de las políticas educativas recientes. Las desigualdades que antes se expresaban en la brecha entre la población escolarizada y la no escolarizada hoy se trasladan hacia el interior de los sistemas escolares, incluso hacia el interior de las mismas escuelas, que ven aparecer circuitos de distinta calidad en los turnos matutino y vespertino. Las escuelas a las que ingresan los jóvenes pobres tienen en muchos casos serios problemas de equipamiento, recursos docentes inestables y estrategias pedagógicas pobres. Uno de los más graves problemas en las escuelas es el ausentismo de alumnos y docentes, que en el caso de México lleva a incluir entre los objetivos de la política educativa el garantizar «condiciones mínimas de normalidad» de asistencia

7. Ver Zizi Papacharissi: *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age*, Polity Press, Cambridge, 2010.

a las escuelas, asumiendo que no son la regla. En el caso de Argentina, informes ministeriales señalan que las tasas de deserción en las escuelas públicas duplican las de las escuelas privadas, y que las tasas de ausentismo docente en las primeras triplican las de las segundas. Estos ejemplos muestran que las desigualdades en la experiencia escolar de los alumnos de sectores medios y

**En el caso de Argentina,
informes ministeriales
señalan que las tasas de
deserción en las escuelas
públicas duplican las de
las escuelas privadas ■**

altos y los de sectores bajos son notorias, y que la ampliación de los derechos y la obligatoriedad de la enseñanza no garantizan por sí mismas una trayectoria escolar equivalente.

¿Qué condiciones y posibilidades hay entonces para políticas que promuevan una reforma educativa de mayor perdurabili-

dad y alcance, que logre tocar algunos de los rasgos que limitan la democratización de la educación? El panorama es complejo, y sobre todo variable en los distintos contextos de la región. Las deudas y los desafíos no son los mismos en los países centroamericanos, en los que el porcentaje de analfabetismo sigue siendo cercano a 30%, que en los países de América del Sur, en los que el reto es mejorar la retención en la enseñanza media superior y cambiar las formas y los contenidos de la institución escolar. Tampoco lo son entre países donde el discurso neoliberal de la evaluación y el mérito sigue estructurando las políticas educativas, como en Chile y México, y países donde el discurso público afirma el protagonismo del Estado nacional o la autonomía de las comunidades, como en Argentina o Bolivia. Asimismo, hay tradiciones pedagógicas y estructuras administrativas y laborales diferentes en los distintos países, que generan condiciones dispares para el trabajo docente. Sin embargo, y pese a todas estas diferencias y especificidades, pueden señalarse algunos aspectos que afectan la situación educativa de la región y que, de una u otra forma, son cuestiones que se deben tomar en cuenta en las políticas educativas nacionales y locales.

El primer aspecto se vincula a los desafíos que plantea la extensión de la obligatoriedad escolar hacia edades más tempranas y más tardías, una medida que demanda simultáneamente a varios actores y que apunta a la necesidad de cambios profundos en las instituciones educativas para hacer frente a las nuevas condiciones y demandas. No alcanzan las leyes, ni los programas de becas o de apoyo económico; la extensión de la escolaridad requiere intervenir simultáneamente con políticas integrales en varias direcciones, entre las cuales son fundamentales las formas y los contenidos de la escuela. Señala

Juan Carlos Tedesco que la obligatoriedad «impacta en múltiples dimensiones»: en el diseño de las instituciones, los contenidos curriculares, las formas de evaluación, los regímenes de convivencia y las formas de enseñanza⁸. Por su parte, para quien fuera directora de Educación Media de la provincia de Buenos Aires (Argentina), Claudia Bracchi, la obligatoriedad implica redefinir las formas de la escolaridad: «[p]ensar en una escuela secundaria para todos es definir que no hay una única manera de ir a la escuela y que la escuela necesariamente tiene que revisar su modelo organizativo y su diseño curricular, redefinir el tiempo y el espacio escolar, construir su identidad para poder cumplir con el mandato de la obligatoriedad y la universalización»⁹. Se evidencia un malestar con las formas de procesar la inclusión en la escuela que en muchos casos cuestiona a la institución misma, y no solo ni principalmente a los nuevos actores.

La pregunta que emerge, en el contexto presente, es si la estructura actual de la escuela, que se considera rígida y tradicional, es la adecuada para atender las nuevas demandas; y si los cambios tienen que ir en la dirección del discurso antiescolar o en otras direcciones. En las últimas décadas, hay un crecimiento de la función social de la escuela y un desplazamiento de las funciones tradicionalmente académicas que están cambiando la institución escolar. No se trata solamente de formar para trabajos o futuros no vinculados a la universidad, sino de hacerles lugar durante la escolaridad a acciones y contenidos vinculados a la sociabilidad. Muchos alumnos secundarios necesitan recibir viandas, suplementos de comida o becas de apoyo económico (ya sea en dinero o en materiales de estudio o vestimenta) y requieren apoyo social para situaciones familiares diversas o para afrontar problemas de drogadicción o conflictos con la ley. Así, se ven surgir en las escuelas nuevas figuras (asesores, gabinetes, tutores) y redes de apoyo externas –que incluyen juzgados, organizaciones de protección de menores o centros de salud– que complementan, contribuyen y a veces tensionan la acción de la escuela¹⁰. La incorporación de otros agentes se produce muchas veces «de hecho», sin que haya una mayor integración y supervisión de sus acciones para que confluyan

8. J.C. Tedesco: «Prioridad de las políticas educativas» en Elena Duro (coord.): *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*, Unicef, Buenos Aires, 2010, p. 41.

9. C. Bracchi: «La educación secundaria y el desafío de la obligatoriedad», ponencia presentada en las IV Jornadas sobre el Programa Asignación Universal por Hijo, AAPS / REDAIC / AMIA / Unicef, Buenos Aires, 2010, p. 2.

10. Perla Zelmanovich: «Las paradojas de la inclusión en la escuela media, a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas», tesis de doctorado, Flacso-Argentina, Buenos Aires, 2013.

con las políticas de expansión de la escolaridad. Estos actores ubicados en los bordes de las escuelas son en ocasiones los canales por los que se procesan los límites de las políticas inclusivas y son quienes socavan o recortan los esfuerzos de ampliación de los derechos educativos.

Pero el crecimiento de la función social de la escuela y el desplazamiento de la formación académica también ocurren en países europeos o asiáticos, aunque no necesariamente involucran los mismos procesos que en las sociedades latinoamericanas. Por ejemplo, un informe de la Organización para la Co-

**Qué y cómo se aprende
con los medios digitales
dentro y fuera de la
escuela todavía es objeto
de mucho debate ■**

operación y el Desarrollo Económico (OCDE) de 2004 señaló que la escuela del futuro tendrá que cubrir funciones sociales como cuidar a los niños durante la jornada laboral de sus padres o ser un centro recreativo o convivencial para fortalecer el aprendizaje del «vivir juntos»¹¹. Sobre todo a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías, se

da por supuesto que muchos aprendizajes tendrán lugar fuera de la escuela, aunque qué y cómo se aprende con los medios digitales dentro y fuera de la escuela todavía es objeto de mucho debate. En ese contexto, lo que sucede dentro del espacio escolar cobra otra significación, y se enfatiza proveer espacios de sociabilidad, seguridad y bienestar para la infancia y la juventud, términos que hasta hace pocas décadas no figuraban entre los objetivos de los colegios o liceos¹².

El desplazamiento de las funciones académicas en la formación se vincula a transformaciones culturales y sociopolíticas más generales que es importante considerar para entender los desafíos que plantea la extensión de la obligatoriedad de la escuela en la región latinoamericana, algo que vuelve a traer la crítica antiescolar ya referida antes. A comienzos del siglo XXI, la consolidación de lo que se ha llamado la «sociedad del conocimiento» o «en red» toca el corazón de la estructura curricular y organizativa de la escuela, sobre todo en dos aspectos claves. Por un lado, la clasificación del saber heredada de fines del siglo XIX y principios del siglo XX está siendo desafiada por el surgimiento de campos nuevos y por las tendencias a la interdisciplinariedad, que amenazan la estabilidad de las propias disciplinas. Por otro lado, también surge

11. OCDE: *Background OECD Papers: The Schooling Scenarios*, International Schooling for Tomorrow Forum, Ontario Ministry of Education, Toronto, 2004.

12. Katie Wright y Julie McLeod (eds.): *Rethinking Youth Wellbeing: Critical Perspectives*, Springer, Nueva York-Londres, 2014.

con fuerza arrolladora desde las nuevas tecnologías una idea de inteligencia colectiva que se opone al «conocimiento experto» y que hace un «culto del *amateur*», de la opinión y del gusto masivo (el «me gusta» de Facebook u otros espacios en la web, como los portales de periódicos). En estos tiempos de redes sociales y mensajes instantáneos, parece que vale más un eslogan corto y efectista o una imagen impactante que un trabajo largo y complejo en el que se ofrezcan argumentos fundamentados. Este trastocamiento afecta el currículum escolar, porque ya no se trata solo de tener mejores profesores en las disciplinas tradicionales, sino de modificar las pedagogías y la propuesta curricular para que estén a la altura de estos desafíos. En este sentido, este tipo de cuestionamiento a la forma escolar y a su modo de pensar el conocimiento probablemente sea uno de los embates más fuertes y puede obligar a reacomodamientos más profundos, que habrá que producir atendiendo a no reducir el conocimiento a «un mercado único de saberes» y defendiendo la posibilidad del pensamiento crítico y autónomo, de un trabajo con el saber que apunte a ampliar los márgenes de libertad de los sujetos y que no reduzca la participación y creación culturales a los nuevos automatismos de las redes sociales.

Los cambios culturales y tecnológicos se asientan en, y a la vez expanden, un cambio en las relaciones entre las generaciones, un cambio político y civilizatorio de proporciones del que hablaron hace varias décadas Margaret Mead con su reflexión sobre la generación «prefigurativa» y Hannah Arendt en su análisis de la crisis de la educación como crisis de la autoridad tradicional¹³. Desde la segunda mitad del siglo xx, cada vez más jóvenes cuestionan la autoridad adulta y pretenden y demandan una educación relevante para su presente y que tenga en cuenta sus intereses, al mismo tiempo que piden códigos de convivencia consensuados y que hagan lugar a sus opiniones y perspectivas. La cuestión de la «voz» y la participación asume un protagonismo que antes era impensable¹⁴. Muchos docentes ensayan métodos novedosos que todavía andan a tientas en la elaboración de nuevos vínculos pedagógicos y de normas de convivencia democráticas, pero falta sistematizar y pensar estos ensayos como parte de políticas didácticas y de formación docente de alcance más amplio que el trabajo aislado de individuos o grupos de profesores.

13. M. Mead: *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*, Natural History Museum / Doubleday, Garden City, 1970; H. Arendt: «La crisis en la educación» en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona, 1996.

14. Hablo de «los jóvenes» para facilitar la lectura, pero la categoría engloba experiencias juveniles muy diversas. Remito a los trabajos de Rossana Reguillo para analizar lo que la autora llama «condición juvenil», como concepto complejo que está atravesado por múltiples dimensiones. R. Reguillo: *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Norma, Bogotá, 2000.

Estas consideraciones también hablan de la importancia de abordar la cuestión docente, que está actualmente atrapada entre ser un empleo público, mantenerse como un lugar de privilegio sindical y laboral en contextos de gran precarización (en los cuales los estatutos docentes funcionan como ga-

**La cuestión docente
está actualmente
atrapada entre ser
un empleo público,
mantenerse como un lugar
de privilegio sindical
y laboral en contextos de
gran precarización y ser
una profesión vinculada
al conocimiento ■**

rantía del privilegio) y ser una profesión o trabajo vinculado al conocimiento y con la promoción de una relación con el saber particular. Podría decirse que la docencia en América Latina es todas esas cosas simultáneamente, pero en ciertos contextos es más lo uno que lo otro. ¿Cómo fortalecer, entonces, el trabajo con el conocimiento y la responsabilidad política y ética de educar y ampliar los derechos educativos, sin avanzar sobre conquistas laborales? No está nada claro, y muchas de las políticas docentes se debaten sobre este punto. La discusión sobre la formación docente

es central para romper esta situación de estancamiento, porque ayuda a re-colocar la cuestión docente como una cuestión de relación con el saber, con el trabajo, con condiciones institucionales que producen ciertos vínculos y posiciones, y como un asunto público que tiene que ver con la democratización de la cultura y del saber.

El segundo gran aspecto que afecta al conjunto de la región hace a las mismas políticas y estrategias de reforma que se han ensayado hasta ahora. Las reformas educativas son un tema «mítico» en la literatura educativa desde hace varias décadas¹⁵. En América Latina, durante las décadas de 1980 y 1990 hubo intentos muy ambiciosos de reformar los sistemas educativos. Esa voluntad refundacional llegó a ocupar todo el espacio de las acciones del Estado, a punto tal que se volvió difícil pensar la política educativa por fuera de la estrategia de la reforma global y de una visión centralista y centralizada de estos procesos. Esta perspectiva suele pensar el ámbito de las escuelas como el de la implementación y tiende a considerar la distancia entre los objetivos proclamados por las reformas y la práctica de docentes y estudiantes en términos de desviación o resignificación de los mandatos gubernamentales.

15. Thomas Popkewitz, Robert Tabachnick y Greg Wehlag: *El mito de la reforma educativa*, Pomares, Barcelona, 2007.

Sin embargo, como muestran los argumentos antes presentados sobre los desafíos que enfrentan actualmente las políticas de expansión de los derechos educativos, la educación incluye múltiples dimensiones y dinámicas que no se reducen a un solo plano o iniciativa. Las políticas deberían más bien tratar de analizar y potenciar los distintos niveles y registros en los que se organizan las prácticas educativas, entendiéndolas como el espacio de «fórmulas mixtas, soluciones eclécticas, arreglos imperfectos o sensatos»¹⁶, y no como la expresión de lógicas únicas y centralizadas. Por eso, las políticas deberían evitar el riesgo de sobredimensionar la acción central así como de romantizar, en otros casos, la acción de creación por parte de las escuelas y los docentes. Habría que buscar estructurar políticas y estrategias educativas que permitan retomar esas fórmulas y soluciones de las prácticas y asociarlas y potenciarlas con los alcances y las promesas de las políticas educativas más amplias. Eso implicaría diseñar estas últimas con formas más plurales, y buscando aprender y reformular las estrategias de modo periódico, ya sea a través de autoevaluaciones, monitoreo o formas de seguimiento de las políticas cercanas a sus desarrollos en el terreno de las prácticas de las instituciones. Esto, además, abriría un espacio democrático en la construcción de las políticas educativas que hoy no siempre está presente.

Finalmente, es importante subrayar que la escuela en América Latina ha jugado un rol en la vida pública que fue y sigue siendo fundamental para pensar sobre su forma y su contenido, como se ve en la confianza social que muestra su expansión reciente. Esta experiencia y tradición de la escuela pública latinoamericana plantean mayor prudencia ante el avance de los discursos desescolarizantes y de las políticas que han buscado, por distintos motivos y de distintas formas (evaluación, eficientismo), desestructurar su rol público. La escuela fue y es, además de un espacio de transmisión y recreación de la cultura, un lugar de integración social, un nodo comunitario en muchas sociedades latinoamericanas; esto es algo que sigue siendo muy importante y muy valorado. Al mismo tiempo, y quizás por eso mismo, los contenidos de ese nodo comunitario siempre estuvieron más abiertos a la experimentación. Simón Rodríguez decía que había que dibujar las palabras con signos que representaran la boca, para que los ciudadanos pudieran dominar el arte que era más necesario: «el arte de dibujar Repúblicas»¹⁷. El maestro de Bolívar tenía en claro que la escritura contenía posibilidades de emancipación pero

16. Anne-Marie Chartier: *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, Fondo de Cultura Económica, México, DF, 2004.

17. Citado en Ángel Rama: *La crítica de la cultura en América Latina*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1985, p. 15.

también de exclusión, y por eso proponía cambiar el sistema de notación para volverlo más cercano a la oralidad, y con ello más inclusivo. Esta tradición encontró eco en Paulo Freire y en muchos otros pedagogos que criticaron el carácter expulsor y excluyente de la escuela y promovieron nuevas alternativas que buscaron discutir la jerarquía de saberes que esta promueve. En esa dirección, en la etapa actual de ampliación de los derechos, será necesario revisar el currículum enciclopédico y fragmentado para promover tiempos y espacios de trabajo pedagógico que puedan alcanzar otra profundidad y otra intensidad en la relación con el saber; pero junto con esto, será importante rever las pedagogías y didácticas, para que ese currículum no termine reducido a los intereses inmediatos de los adolescentes o a lo que mande el mercado de las industrias culturales (términos que suelen ser cada vez más idénticos), que son los criterios que más se enuncian para volver significativa la escuela. Estas revisiones implican un cambio discursivo importante sobre qué es y qué hace la escuela, que preste más atención a las formas en que se procesa la inclusión y la ampliación de derechos y que centre las políticas en el esfuerzo de garantizar para todos una experiencia educativa de calidad, esto es, rica y significativa en sus contenidos y formas. Por todo eso, lo público de la escuela latinoamericana no debería jugarse solamente en el ámbito de la política partidaria o de las formas de gestión, sino también, y quizás sobre todo, en las aperturas y los caminos que proponga para otros vínculos con la producción y la transmisión de conocimientos. Es allí donde esa tradición de nodo organizativo de la sociedad, que fue la marca central de la escuela pública latinoamericana, puede recrearse y profundizarse en estas nuevas condiciones. ☒

PÁGINAS

Junio de 2015
Lima
Nº 238

ARTÍCULOS: El testimonio de Monseñor Romero, **Gustavo Gutiérrez**. Teresa y Romero, **Raúl Pariamachi, ss.cc.** San Romero, compañero nuestro, **Waldo Fernández Ramos**. Misión profética de la vida consagrada, **Glafira Jiménez**. Ética de la memoria y rendición. *Una reflexión sobre Los rendidos*, **Gonzalo Gamio Gehri**. Impuestos que perpetúan la desigualdad social, **Ana Gamarra Rondinel**. La religión profética y la exigencia de la justicia, **Alessandro Caviglia**. Una mirada interdisciplinar, **Salomón Lerner**. Lo común, notas sobre valores y ambivalencias, **Javier María Iguñiz Echeverría**. La fuerza del Espíritu en la vida de Mons. Romero, **Arnaldo Zenteno, sj.** Recordando a Manuel Vassallo. Palabras en homenaje a Javier Diez Canseco, **Beatriz Merino**. En la verdad, la paz, **Madre Covadonga**. Derechos humanos e industrias extractivas. *Iglesia católica expuso su visión ante CIDH*. Mensaje a la VII Cumbre de las Américas, **Papa Francisco**. Pronunciamento. Vicariato Apostólico de Puerto Maldonado y Misioneros Dominicos.

Edita y distribuye Centro de Estudios y Publicaciones, Camilo Carrillo 479, Jesús María – Apdo. 11-0107 – Lima 11, Perú. Tel.: (511) 4336453 – Fax: (511) 4331078. Correo electrónico: <paginas-cep@amauta.rcp.net.pe>. Página web: <www.cep.com.pe>.