



# PANORAMA Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN



## LOS DESAFÍOS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

Juan Carlos Tedesco  
IIPE/Buenos Aires

### 1. INTRODUCCIÓN Y RESUMEN

Una evaluación global de las transformaciones educativas actualmente vigentes en América Latina permitiría identificar un significativo conjunto de logros que ya han alcanzado un alto grado de consolidación. Entre los más importantes, se pueden mencionar los siguientes:

(i) la tendencia al aumento de la inversión educativa,

(ii) las reformas institucionales, fundamentalmente la descentralización de la administración educativa, la instalación de sistemas de evaluación de resultados y la tendencia a otorgar mayor autonomía a las escuelas,

(iii) un mayor nivel de conciencia pública sobre la prioridad de la educación en las estrategias de desarrollo.

Hay consenso en reconocer, sin embargo, que estos logros no son suficientes, y existe al res-

pecto, también, un significativo nivel de insatisfacción con los resultados del aprendizaje efectuado por los alumnos, especialmente con los que provienen de familias de bajos ingresos, con el ritmo con el cual avanzan las reformas y por la existencia de núcleos importantes de resistencia a las transformaciones, particularmente en el interior de las administraciones educativas y en los docentes.

Estos problemas no son secundarios y su importancia no debe-

ría ser subestimada. La ausencia de equidad y la lentitud en el ritmo del cambio educativo pueden poner en riesgo el aumento de la competitividad económica y la gobernabilidad democrática de las sociedades. En este texto intentaremos postular algunas hipótesis de trabajo sobre las posibles causas de estos fenómenos. Dichas hipótesis están destinadas a la discusión y a su posterior desarrollo a través de investigaciones específicas y se refieren a tres ámbitos distintos: (i) la relación entre educación y equidad social, (ii) las secuencias de los procesos de transformación educativa y (iii) las relaciones entre el sector público y privado.

#### **Educación y equidad social:**

Hasta ahora se ha insistido fundamentalmente en la idea según la cual la educación es un importante factor de equidad social. Numerosas evidencias empíricas confirman la validez de esta correlación. Sin embargo, los datos también indican que los resultados escolares dependen de ciertos factores de *educabilidad*,

asociados a condiciones materiales de vida y origen social de los alumnos. En América Latina, donde vastos sectores de población viven en condiciones de extrema pobreza, un porcentaje elevado de alumnos estaría ingresando a la escuela con deficientes niveles de educabilidad, neutralizando los esfuerzos efectuados por las instituciones educativas. En consecuencia, es necesario considerar que si bien la educación es un factor de equidad social ciertos *niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito.*

#### **Secuencias de los procesos de transformación educativa:**

Los procesos de transformación educativa en América Latina han adoptado una secuencia en la cual se comenzó por la reforma institucional y, más específicamente, por la descentralización y la creación de sistemas de medición de resultados. A pesar de la significativa heterogeneidad de situaciones que existen en la región, se ha tendido a utilizar la misma secuencia en contextos diferentes. Esta uniformidad ha provocado un fenómeno mediante el cual algunos actores pierden de vista el *sentido* de estos procesos. Los procedimientos de gestión tienden a perder su carácter de instrumentos para el logro de mejores niveles de calidad educativa y se transforman en fines en sí mismos. El desafío futuro consiste en crear mayores grados de adhesión al sentido de las transformaciones, a través de mecanismos de gestión que permitan la coexistencia de secuencias diferentes, adaptadas a la heterogeneidad de si-

tuaciones tanto sociales y económicas como culturales y a través de estrategias centradas en el cambio pedagógico. En este sentido, serán necesarias políticas integrales con respecto a los docentes, cuya profesionalización se convierte en una necesidad. La nueva pedagogía estará basada en el objetivo de *aprender a aprender*, lo cual significa que el docente ya no deberá solamente transmitir conocimientos sino la capacidad de aprender a lo largo de toda su vida.

#### **Relaciones entre sector público y privado:**

Los procesos de transformación educativa han estimulado las alianzas el sector público y el privado. En las últimas décadas se superaron algunas dicotomías tradicionales en este campo y se abrió la perspectiva de una mayor *articulación entre instituciones*. Al respecto, parecería necesario comenzar a definir estrategias de acción específicas con respecto a la articulación entre la escuela y otras tres instituciones en particular: *la familia, los medios de comunicación y la empresa.*

## **2. EQUIDAD Y EDUCACIÓN**

Una de las ideas centrales de los procesos de transformación educativa ha sido la hipótesis según la cual la educación es un factor de equidad social. La prioridad a la educación en las estrategias de desarrollo estuvo siempre basada en el argumento según el cual ella es la única variable que afecta simultáneamente la equidad social, la competitividad económica y el desempeño ciudadano. Las evidencias empíri-





cas que avalan esta hipótesis son numerosas y bien conocidas por todos y no vale la pena repetir las aquí.

Pero el vínculo entre educación y equidad social no es unidireccional ni estático. En primer lugar, la observación de la realidad latinoamericana permite postular que, en determinadas situaciones, es necesario invertir los términos de esta relación. Dicho en pocas palabras, *no se trata solamente de preguntarnos cuál es la contribución de la educación a la equidad social sino, a la inversa, ¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa?*

Al respecto, los análisis sobre la distribución del ingreso en América Latina coinciden en señalar que la desigualdad en la región es significativamente más alta que en otras regiones del mundo con similares niveles de desarrollo. Para citar sólo un ejemplo, el estudio reciente de Juan Luis Londoño<sup>1</sup> sobre pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina mostró que, en promedio, un país latinoamericano tiene un coeficiente de Gini 4.1 puntos más altos que otros países con un ingreso per cápita similar. Asimismo, las evidencias disponibles muestran que la pobreza aumentó durante toda la década del 80 tanto en términos absolutos como relativos y si bien a partir de 1990 se nota una disminución

en términos relativos, el número de personas que viven en condiciones de pobreza sigue aumentando.

Las condiciones materiales de vida de los alumnos son un factor fundamental del éxito educativo. Todas las mediciones sobre logros de aprendizaje y sobre desempeño educativo coinciden en señalar que los resultados están asociados al status social y al nivel de ingresos de las familias. Pero estas mediciones también indican otro fenómeno menos obvio que el anterior: *por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos tienen un impacto muy poco significativo en los resultados escolares.*

Esta situación sugiere que una parte de la explicación del problema de las dificultades para elevar los resultados de la acción escolar está vinculada con el *deterioro de las condiciones de educabilidad con las cuales los alumnos ingresan en la escuela.* El concepto de *educabilidad* no se refiere a factores hereditarios, de carácter biológico o genético inmodificables a través de políticas sociales. La educabilidad se refiere, en cambio, a dos tipos de factores distintos: (a) un *desarrollo cognitivo básico*, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y (b) una *socialización primaria* mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permita incorporarse a una institución especializada distinta a la familia, como la escuela.



Las informaciones disponibles sobre el desarrollo social en las últimas dos décadas indican que las familias, en una proporción importante, no estarían en condiciones de garantizar a sus hijos las condiciones materiales de vida que permitan el desarrollo cognitivo básico. Pero, además, también se habrían deteriorado las posibilidades de garantizar la socialización primaria sobre la cual se apoya el aprendizaje escolar.

Si bien el tema de la socialización primaria ha sido poco estudiado hasta ahora, existen numerosos indicios que justifican la necesidad de prestarle mayor atención, en el marco de un análisis acerca del papel de la dimensión cultura en los procesos de desarrollo social.

El primer indicador de este fenómeno es que la pobreza se ha urbanizado. La urbanización de la pobreza implica mucho más que un mero fenómeno de migración espacial. En muchos casos implica la ruptura de las redes

<sup>1</sup> LONDOÑO, Juan Luis. Pobreza, Desigualdad y Formación del Capital Humano en América Latina, 1950-2025. Washington, Banco Mundial, 1996.

tradicionales de solidaridad y de protección y la pérdida de buena parte del **capital social** existente. Una de las expresiones más visibles de este fenómeno para el caso de niños de origen popular es la aparición de lo que se ha denominado "niños de la calle", que están hoy más solos que nunca.

En segundo lugar, es necesario advertir que el deterioro de las condiciones de educabilidad no afecta sólo a los sectores pobres tradicionales sino a los "nuevos pobres", provocados por los procesos de reconversión y modernización productiva.

Los análisis habituales sobre la relación entre educación y equidad social se efectuaron en el marco de una economía y una sociedad basadas en tecnologías y en modelos de organización del trabajo de tipo "fordista". Las transformaciones productivas recientes, efectuadas en un contexto de creciente globalización de la economía y de utilización intensiva de las nuevas tecnologías de producción, están modificando profundamente los vínculos tradicionales entre economía y sociedad y entre educación y equidad social.

En este sentido, es interesante retomar una provocativa hipótesis presentada por D. Cohen, según la cual las economías intensivas en conocimientos y productoras de ideas son más inequitativas que las economías intensivas en personal y que fabrican objetos. La tendencia a excluir a los que no tienen ideas parece ser más fuerte que la tendencia a excluir a los que no tie-

nen riquezas<sup>2</sup>. De acuerdo a esta hipótesis, en un proceso productivo basado en el uso de las actuales tecnologías de producción, el menor disfuncionamiento de una de las partes amenaza la producción en su conjunto. En consecuencia, los niveles de calidad y de calificación de los trabajadores que se desempeñan en un mismo proceso productivo deben ser semejantes. Los mejores tienden a agruparse con los mejores, y los mediocres con los mediocres. Este fenómeno relativamente normal y conocido, tiende a exacerbarse a partir de la expansión de las nuevas tecnologías y la posibilidad de descentralizar y de externalizar segmentos importantes de la producción. Cada unidad de producción tiende, de esta forma, a transformarse en un subconjunto homogéneo de un proceso productivo mucho más amplio.

En este contexto, la segmentación y la desigualdad cambian de sentido. En la economía capitalista tradicional, cada segmento social era una categoría y *la desigualdad se producía entre grupos sociales*. Ahora, en cambio, la segmentación se produce dentro de cada grupo social. Mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente "intercategoriales", estas nuevas desigualdades son "intracategoriales". Mirado desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que resulta mucho más difícil de aceptar,

porque ponen en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que económico y estructural<sup>3</sup>.

En este sentido, estas nuevas desigualdades generan problemas de educabilidad distintos a los tradicionales. Aquí no estaríamos frente a deterioros orgánicos irreversibles desde el punto de vista del desarrollo cognitivo sino frente a problemas de tipo sociológico y antropológico ligados a la ruptura de los códigos básicos de comportamiento social. Las crisis de representación están acompañadas por fenómenos de crisis de valores y de estructura de la personalidad que afectan fundamentalmente a las familias y perturban seriamente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Los indicadores extremos de estos fenómenos, entre los cuales se pueden mencionar el consumo de drogas, la violencia, la delincuencia, aparecen especialmente en los jóvenes y adolescentes, es decir, particularmente en la enseñanza media.

En síntesis, es necesario reconocer que el objetivo de lograr mayor equidad social a través de la educación, no depende sólo de cambios en la oferta pedagógica. La equidad es un fenómeno sistémico y, por lo tanto, sin

<sup>2</sup> COHEN, D. *Richeese du monde, pauvreté des nations*. París, 1997.

<sup>3</sup> FITOUSSI ET PIERRE, Jean-Paul. *Rosanvallon. inégalités*. París, Ed. du Seuil, 1996.



modificaciones sustanciales en los patrones de distribución del ingreso será muy difícil avanzar en los logros educativos que permitan a la población tener acceso a niveles de educación adecuados para su incorporación productiva a la sociedad.

Obviamente, esto no significa subestimar la importancia de las modificaciones en la oferta pedagógica. Desde este punto de vista y en el marco de las condi-

ciones descritas hasta aquí, sería posible postular, al menos, dos conclusiones principales:

- dar más prioridad a la *educación inicial* en las estrategias de transformación educativa,
- asignar mayor importancia a los *factores no directamente cognitivos* en las innovaciones pedagógicas (formación ética, dimensión afectiva del aprendizaje, etc.)

### 3. LA SECUENCIA DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Entre todas las secuencias posibles para los procesos de transformación educativa, los países de la región han optado por comenzar a través del cambio institucional. En términos más concretos, se ha optado por comenzar a través de procesos de descentralización y, en algunos casos, de mayor autonomía a las escuelas.

La descentralización y la mayor autonomía a las instituciones escolares ha sido históricamente reivindicada por los educadores y los movimientos pedagógicos orientados a lograr mayor nivel de libertad de los actores del proceso educativo para innovar, para construir opciones curriculares y para adecuarse a la diversidad social y cultural de los alumnos.

Pero esta tradición pedagógica fue perdiendo importancia y en la década 1980-90, la descentralización fue promovida desde una perspectiva administrativa y presupuestaria donde los objetivos fundamentales fueron la necesidad de reducir el gasto público, su utilización más eficiente y el debilitamiento del poder de negociación de los sindicatos docentes a través de la fragmentación de los ámbitos de negociación. El debate acerca de los procesos de descentralización es intenso y bien conocido y no es éste el lugar para referirse a este problema. El punto que interesa destacar aquí es que en América Latina se trabajó sobre la base de una hipótesis acerca de





la secuencia del cambio educativo según la cual era necesario comenzar por el cambio institucional y luego seguir por cambios en las otras áreas: contenidos curriculares, métodos pedagógicos, formación docente, equipamiento de las escuelas, condiciones de trabajo de los docentes, etc.

A pesar de la enorme diversidad de situaciones existentes en la región, esta secuencia fue adoptada casi universalmente, tanto entre países como al interior de cada uno de ellos. Se podría postular, en consecuencia, que existió *un grado de uniformidad excesiva en las secuencias de cambio educativo*, que ha provocado varios fenómenos, entre los cuales se pueden señalar al menos los dos siguientes:

a. En primer lugar, la reforma institucional puso el acento en los aspectos de gestión y procedimientos. Este énfasis es muy importante, particularmente en una región como

América Latina donde hay serias carencias en la gerencia de políticas públicas. Pero después de varios años de aplicación de estas estrategias, se estaría produciendo un fenómeno de **falta de sentido** por parte de algunos de los actores responsables de la gerencia de los procesos de transformación, particularmente de los cuadros medios y de los docentes. Este fenómeno ha sido advertido en algunos estudios efectuados sobre los cuadros medios y superiores de las administraciones educativas locales quienes expresan dificultades importantes para reflexionar sobre lo que están haciendo, para proyectarse en el futuro, para anticiparse a determinadas situaciones y para capitalizar su experiencia. En algunos casos, esta ausencia de sentido también puede llegar a producirse en los docentes y en determinados sectores de la opinión pública. En el caso particular de los docentes, la ausencia de información o de comprensión acerca del sentido del proceso global de cambio provoca un fenómeno según el cual la transformación está asociada fundamentalmente a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad y de incertidumbre sobre el futuro.

b. La definición de cualquier secuencia siempre supone dar prioridad a determinados aspectos y postergar otros. La secuencia, por lo tanto, implica demorar la satisfacción de determinadas demandas y relegar a los sectores vincu-

lados a dichas demandas. En este sentido, la prioridad a los aspectos institucionales parece haber postergado excesivamente la atención a los aspectos pedagógicos y al actor principal de dicho proceso, los docentes. La reforma institucional crea el espacio para que se produzcan cambios pedagógicos, tales como la definición de proyectos institucionales, la expansión de la capacidad de innovar, la mayor diversidad de procesos pedagógicos adaptados a la diversidad social y cultural de la población. Sin embargo, la experiencia está mostrando que el cambio institucional es necesario pero no suficiente para el cambio pedagógico.

En este sentido, es preciso señalar que el momento **más** adecuado para otorgar mayor autonomía a los establecimientos o para introducir determinados incentivos o instrumentos de mejoramiento de la calidad como la evaluación de resultados no es el mismo en contextos de mayor o de menor nivel de desarrollo. En definitiva, en contextos de pobreza no está plenamente confirmada la hipótesis según la cual otorgar mayor autonomía a los actores locales sea un efectivo mecanismo de dinamización. En estos contextos, la autonomía a los establecimientos no está solamente asociada al problema de *la diversidad*, sino también al problema de la *desigualdad*. Mayor autonomía sin mecanismos apropiados para enfrentar el problema de la desigualdad frente a las variables socio-económicas que afectan el rendimiento escolar puede no sólo ser ineficaz



para resolver el problema, sino agravarlo aún más.

Desde este punto de vista, en consecuencia, el dilema que enfrentan las políticas de descentralización y de mayor autonomía a las instituciones es el de su operacionalización. ¿Cuál es el momento oportuno y/o cuáles son los prerequisites que deben existir para que la decisión de otorgar autonomía no sea un salto al vacío? ¿Es posible y aconsejable dar autonomía en todas las actividades al mismo tiempo o es mejor hacerlo gradualmente y por sectores? ¿Cuál debe ser el rol de la administración central en este proceso?

Parecería necesario, en consecuencia, reflexionar acerca de la posibilidad de manejar secuencias diferentes y de presentar estas secuencias ante los diferentes actores. Ser consciente de la secuencia significa ser consciente del sentido de los



cambios. Este grado de conciencia es fundamental para provocar adhesión, ya que sin adhesión por parte de los actores será difícil obtener mejores resultados.

En este sentido, es preciso reconocer que buena parte de las discusiones que tuvieron lugar en las últimas décadas acerca de los procesos de transformación educativa desconocieron, subestimaron o simplemente concibieron en forma retórica el papel de los docentes quienes, en general, fueron subestimados o simplemente considerados como un insumo más del proceso pedagógico

Si bien la validez de estos enfoques puede, eventualmente, ser discutida en el contexto de las estrategias educativas del pasado, todo indica que resulta imposible mantenerlas con respecto al futuro. Tanto desde el punto de vista estrictamente pedagógico, como desde el punto de vista de la organización institucional de las actividades educativas, el docente estará llamado a jugar un papel central en las transformaciones educativas del futuro.

Desde el punto de vista pedagógico, el reciente informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, presidida por el Sr. Jacques Delors<sup>4</sup>, definió como uno de los objetivos centrales para la educación

del futuro, *el aprender a aprender*. Ya no se trata simplemente de aprender determinado cuerpo de conocimientos e informaciones sino de aprender los mecanismos, las operaciones, los procedimientos que permitan actualizar nuestros conocimientos a lo largo de toda la vida. El desarrollo de la capacidad de aprender implica, como veremos más adelante, disponer de amplias posibilidades de contactos con docentes que actúen como guías, como modelos, como puntos de referencia del proceso de aprendizaje. Nadie desconoce, por supuesto, que el actor central del proceso de aprendizaje es el alumno; pero la actividad del alumno requiere de una guía experta y de un medio ambiente estimulante que solo el docente y la escuela pueden ofrecer.

Desde el punto de vista institucional, a su vez, las experiencias recientes están demostrando, que las reformas no podrán avanzar en forma significativa sin una política integral dirigida al personal docente. En términos generales, estas experiencias tienden a demostrar que la autonomía institucional exige, como condición necesaria para su realización, un nivel de profesionalismo significativamente más alto y distinto que el actual, por parte del personal docente en todas sus categorías.

Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro, se basan en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: (i) la significativa velocidad que ha adquiri-

<sup>4</sup> Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, chaired by Jacques Delors. Learning: the treasu.re vithin. Paris, UNESCO, 1996.

do la producción de conocimientos y (ii) la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Pero además de la significativa velocidad en la producción de conocimientos, también existe ahora la posibilidad de acceder a una cantidad enorme de informaciones y de datos que nos obligan a seleccionar, a organizar, a procesar la información, para que podamos utilizarla.

En estas condiciones y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos *meta-curriculares*. David Perkins, por ejemplo, nos llama la atención acerca de la necesidad de distinguir dos tipos de conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros son los conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad. Los de orden superior son conocimientos sobre el conocimiento. El concepto de *meta-curriculum* se refiere precisamente al conocimiento de orden superior: conocimientos acerca de como obtener conoci-



mientos, acerca de como pensar correctamente, acerca de nociones tales como hipótesis y prueba, etc.<sup>5</sup>

Si el objetivo de la educación consiste en transmitir estos conocimientos de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar *el oficio de aprender*, lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar.

<sup>5</sup> Ver por ejemplo, David Perkins. *La escuela inteligente del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa, 1995. Stuart MacLure y Peter Davies. *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, Gedisa, 1995.

En el modelo actual, el *oficio de alumno* está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores.

¿En qué consiste el oficio de aprender? Al respecto, es interesante constatar que los autores que es están trabajando sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y el novicio. Pero a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a aprender es la manera como encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber, en el proceso de resolución de un determinado problema.

A partir de esta pareja "experto-novicio", el papel del docente se define como el de un "acompañante cognitivo". En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de *exteriorizar un proceso mental* generalmente implícito. El "acompañante cognitivo" debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego -poco a



poco— ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos<sup>6</sup>. En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto de "acompañante cognitivo" permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como *modelo*. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil "ideal" del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje.

La *modelización* del docente consistiría, de acuerdo a este enfoque, en poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito<sup>7</sup>.

### Articulación escuela-sociedad

En el análisis sobre la articulación entre educación y sector privado se han superado algunas de las dicotomías tradicionales. Hoy sabemos que, en el caso específico de la educación, una buena escuela se distingue por una serie de rasgos institucionales que no necesariamente se relacionan con su carácter privado o público. Pero la preocupación se ha trasladado, en cambio, a la búsqueda de fórmulas eficaces de relación entre instituciones de ambos ámbitos. En este sentido, parece importante distinguir al menos tres situaciones específicas:

- La enseñanza básica, donde el mayor grado de articulación debe establecerse con **la familia**.
- El proceso de socialización cultural, donde la articulación más importante se establece con **los medios de comunicación**.
- La relación con la **empresa**, especialmente desde el punto de vista de la formación para el trabajo.



Con respecto a la familia, las informaciones disponibles confirman su significativo papel en la explicación de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Estos resultados indican que la escuela parece diseñada para recibir un alumno dotado de una estructura familiar "normal", capaz de cumplir con su papel socializador tradicional y con sus funciones de apoyo al proceso de aprendizaje de los hijos. Cuando este entorno familiar no existe, los resultados del aprendizaje tienden a disminuir.

Esta correlación no significa que la solución se encuentre en alguna forma de retorno a la estructura familiar tradicional. Todos los estudios al respecto muestran que el proceso de modernización social está asociado a un proceso de diferenciación creciente de los tipos de familia, que afecta a todos los sectores sociales. La diferencia, sin embargo, es que los sectores de mayores ingresos están en condiciones de enfrentar los **desafíos** que provoca el mayor grado de libertad en las opciones para construir una familia que los sectores de menores ingresos.

No se trata, en consecuencia, de definir una sola política con respecto al vínculo escuela-familia sino de permitir la coexistencia de estrategias diversas. El punto central y común a estas estrategias es reconocer la necesidad de mayor presencia adulta en la relación con los niños y jóvenes. Desde este punto de vista y para resumir esta idea en una fórmula que puede provocar discusiones, podría sostenerse la necesidad de di-

<sup>6</sup> Goery Delacóte. Enseñar y aprender con nuevos métodos; la revolución cultural de la era electrónica. Barcelona, Gedisa, 1997.

<sup>7</sup> Op. Cit.

señar estrategias destinadas no sólo a compensar diferencias en el nivel económico sino también en el nivel **afectivo**.

Con respecto a los medios de comunicación, es preciso establecer la diferencia entre su papel como agencia de socialización y su papel como instrumento del proceso de aprendizaje.

Como agencia de socialización, son conocidos los diagnósticos acerca del papel negativo que juega especialmente a televisión, tanto por el contenido de los mensajes que difunde como por el tipo de vínculo que establece entre el emisor y el receptor de los mensajes. Al respecto, es posible pensar en una batería de acciones posibles que pueden ir desde la negociación de acuerdos con los productores de programas para trabajar sobre controles posibles en programas para niños y jóvenes hasta estrategias más proactivas, destinadas a enseñar a mirar críticamente los programas de televisión, a leer los diarios o a escuchar la radio.

Pero la utilización intensiva de las nuevas tecnologías de la información constituye hoy una alternativa posible para el mejoramiento de la calidad de la educación. Las posibilidades de utilizar estrategias de educación a

distancia se han expandido significativamente en los últimos años y la discusión sobre las modalidades más apropiadas para el contexto latinoamericano es aun incipiente. La experiencia internacional al respecto muestra resultados y lecciones que es necesario aprender: las nuevas tecnologías por sí solas no resuelven los problemas. Su incorporación debe formar parte de una política integral, cuyos componentes básicos son la formación de los docentes, la actualización de los contenidos y la creación de redes de cooperación entre los establecimientos escolares.

La relación con las empresas productivas debe ser analizada tanto a nivel global como específico. En términos globales, es importante modificar el criterio según el cual los empresarios están dispuestos a invertir sólo en aquellos programas educativos que les garantizan un retorno privado, específico para su empresa. Hoy en día y mucho más en el futuro, la mejor formación para el trabajo es una formación general. Invertir más en educación básica, aunque no haya garantías de que el personal formado vaya a trabajar a su empresa implica un cambio cultural muy importante, pero necesario, en los empresarios de la región. Esto supone, en definiti-

va, que los empresarios estén dispuestos a invertir en acciones educativas de carácter general y con efectos de largo plazo.

En términos más específicos, existen una variedad de formas de asociación entre escuela y empresa que deberían ser expandidas: el patrocinio de escuelas de enseñanza básica en zonas de bajos recursos, pasantías –no sólo para alumnos sino para docentes– que permitan a las escuelas brindar una formación para el trabajo adecuada a condiciones reales, aprovechamiento del personal de las empresas como docentes o formadores de docentes, etc.

## CONCLUSIÓN FINAL

Como síntesis **final** de esta presentación, parece importante reconocer que el principal desafío de la transformación educativa es el desafío de manejar la complejidad de estos procesos. Reconocer la multi-dimensionalidad y la necesidad de trabajar con secuencias diferentes y simultáneas, implica admitir la necesidad de introducir ciertos niveles de experimentación en las políticas públicas, dotando a estas experimentaciones del rigor necesario y propio de todo proceso experimental riguroso.