

FOLL
37.014.5/10

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa

Subsecretaría de Programación Educativa.

Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.

INV 021526

SIG

FOLL
37.014.5

LIB

10

**LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO EN EL
CONTEXTO DE LAS RECIENTES REFORMAS INTERNACIONALES**

TENDENCIAS CONVERGENTES - PROCESOS DIFERENTES

Programa Investigación para la Transformación Educativa
Serie: *Estudios Comparados*

Enero de 1997

INTRODUCCIÓN

El presente análisis está referido a la educación formal destinada a púberes y adolescentes entre 12 y 18 años si bien determinados aspectos se extienden a todo el sistema educativo.

Cualquier estudio sobre sistemas educativos comparados a nivel internacional sólo puede limitarse a destacar generalizaciones acerca de las tendencias de cambio, pues las configuraciones que adquieren los sistemas educativos varían en forma importante entre sí. No hay dos sistemas que puedan considerarse iguales. Por semejantes que sean los modelos, siempre guardan las diferencias que imprimen sus tradiciones.

Todo planeamiento de una transformación educativa, su diseño e implementación se efectivizan en un contexto que supone y considera determinadas demandas sociales, las aspiraciones culturales y sociales de sus destinatarios, el papel histórico del estado, las tradiciones curriculares, el perfil y potencialidades de sus recursos humanos, la infraestructura y localización geográfica, la diversidad interna regional y sociocultural entre otros múltiples condicionantes. Las mismas medidas de política educativa pueden tener resultados diferentes, dependiendo de los condicionantes sociopolíticos de cada país, de las articulaciones entre las distintas medidas de política educativa y de la organización para su implementación. (Cariola, L y otros -1994)

Por ejemplo, la transformación de los sistemas educativos de Argentina y España tienen efectivamente tendencias convergentes, pero no son tendencias exclusivas de ambos países sino que son propias de todas las reformas que se vienen plasmando desde las décadas de los setenta y ochenta en los países que asumen la vanguardia de los procesos de cambio.

La década de los 90, es el tiempo de resurgimiento de procesos de "reformas educativas" en los países de América Latina orientados por políticas públicas destinadas a transformar modelos de funcionamiento macro y microinstitucional y garantizar una educación de calidad acorde con los nuevos desafíos derivados de cambios políticos, tecnológicos, sociales y culturales. Se trata de configurar¹ en algunos casos modelos más eficientes; y en otros también más equitativos y participativos (Braslavsky, C. -1996).

Sostiene Braslavsky, C (1996) que muchos de los discursos reformistas parecen tener la intención de "refundar" las formas a través de las cuales las sociedades satisfacen sus necesidades educativas. Ya no se trata de proponer la expansión de lo existente, o su mejoramiento a través de tal o cual estrategia o política (descentralización, municipalización, nuevo currículum, sistemas de evaluación), sino de repensar el conjunto de dispositivos discursivos, normativos, curriculares e institucionales que regulan y configuran la educación.²

TENDENCIAS DE CAMBIO EN LOS PAÍSES DE LA OCDE.

Sintéticamente las tendencias generales y convergentes que se están cristalizando en los países de la OCDE son las siguientes:

¹ Se entiende por CONFIGURACION la organización de medios orientados a la prosecución de los fines y a la transformación de los modelos normativos en estilos de funcionamiento cotidiano. (Braslavsky, C.-1996)

² Un indicador de dicha intención refundacional sostiene Braslavsky, C. (1995) es la fuerte presencia en Latinoamérica de nuevas leyes de educación general o planes nacionales de reforma, que incluyen principios y propuestas organizacionales, administrativas, curriculares, pedagógico-didácticas diferentes a las reformas de década anteriores. Véase: Argentina 1993, Colombia 1994, México 1993, Chile 1991, Paraguay 1992, República Dominicana 1992.

- Se percibe a la educación como un proceso permanente y sistémico que abarca toda la vida de las personas y todos los espacios sociales.
- Se advierte un nuevo rol del Estado que enfatiza acciones de contralor y supervisión con el fin de velar por la calidad de los servicios educativos, a través de diferentes mecanismos de renovación curricular, evaluación y asistencia técnica.
- El financiamiento de la educación básica y secundaria es por lo general estatal, pero con tendencia a la descentralización en la ejecución y administración.
- Se descentralizaron los procesos de definición del curriculum. La apertura y la flexibilidad curricular se plasman en distintos niveles de concreción curricular.
- Los sistemas educativos en el nivel medio enfrentan una tensión entre la necesidad de mantener estándares de calidad y exigencia, y la de adecuarse a las posibilidades y condiciones de alumnos heterogéneos. Al mismo tiempo se busca enseñar contenidos amplios y comunes, desarrollar habilidades, valores y actitudes que son consideradas indispensables para el desempeño cívico y social, e incluir una formación para el trabajo que sirva como formación profesional de base.
- La orientación de los currículos tiende a una integración sintética de objetivos que responden a demandas del macro-sistema - necesidades de desarrollo cultural, económico, tecnológico y político- y a demandas que derivan de los sujetos de la educación, sus intereses, expectativas y necesidades de desarrollo personal. Se procura formar ciudadanos productivos, creativos, éticos y críticos, capaces de desempeñar sus deberes y ejercer sus derechos en sociedades democráticas, pluralistas y tecnológicamente avanzadas.
- En general, en la mayoría de los países de la OCDE la educación secundaria tiende a una duración de seis años a partir del 7º grado (12 años) e incluye un primer ciclo de carácter obligatorio orientado a desarrollar aprendizajes básicos y comunes. Un segundo ciclo postobligatorio que se diversifica por modalidades y que tiende a prolongarse hacia 10º grado o 11º grado (15 - 16 años). Sólo algunos países de la OCDE realizan una apertura a la diversificación temprana entre los 7º y 9º grados a fin de iniciar la formación de competencias específicas para el trabajo.

- A grandes rasgos, la experiencia internacional se resume en tres modelos de estructura del nivel medio de enseñanza. 1) Un nivel con dos ciclos. El primero de educación general y obligatoria, y el segundo diversificado por modalidades que integran y equilibran una enseñanza general y especializada. 2) Otro modelo en el cual el segundo ciclo puede ser especializado o propedéutico donde se distinguen modalidades de educación general, técnica y vocacional. La educación vocacional se imparte en establecimientos extraescolares. 3) Un tercer modelo con dos o más ciclos, donde la especialización comienza en el primer ciclo y las instituciones que imparten la enseñanza media son de diferentes tipos y cuentan con diversidad de acreditaciones. Cabe señalar que pueden coexistir distintos modelos en un mismo país.³

En los últimos 25 años, en los distintos países de la OCDE se produjeron dos tipos de reformas educativas que se superponen. Por un lado, las que parten de leyes orgánicas que plantean la transformación total del sistema educativo, como fueron los movimientos hacia una escuela comprensiva (España, Portugal, entre otros países). Por otro, hay reformas de alcance reducido que se van articulando de manera continua y permanente (Alemania, Dinamarca, Francia). Esta segunda tendencia es la que actualmente prevalece a diferencia de los países de América Latina.

En términos generales puede decirse de los países de la OCDE, que las reformas de los 70 se orientaban a extender la obligatoriedad, aumentar la cobertura y plantear la igualdad de oportunidades; las reformas de los 80 se caracterizaron por la preocupación de la calidad académica y la eficiencia redefiniendo el tema de la igualdad de oportunidades en términos de equidad y de incorporación efectiva de grupos excluidos tales como minorías étnicas, poblaciones focales suburbanas y rurales. Estas reformas se abordan desde la necesidad de integrarse a conglomerados regionales e internacionales en el marco de una creciente globalización, de acelerados avances tecnológicos, respetando la diversidad y atendiendo las diferencias.

Además las características del desarrollo económico - social en el período que emergen las reformas son distintas. Las primeras se dan en un contexto de expansión económica con aumento de las oportunidades sociales, mientras que en el segundo período las reformas se producen en un contexto de menor crecimiento económico o virtual estancamiento, de políticas recesivas en el marco de una profunda transformación del "Estado de Bienestar", de reestructuración de la producción, de definiciones tecnológicas y de reubicación de cada país en una nueva organización internacional del trabajo.

³ Ver en profundidad tales tendencias, en: CARIOLA, L., Y OTROS (1994) "*Educación Media en el Mundo. Estructura curricular en diferentes países*", CIDE, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile.

LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN LA ARGENTINA, PERSPECTIVAS A LA LUZ DE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL.

El sistema educativo argentino puede rescatar de la experiencia internacional la posibilidad de pensar una transformación estructural gradual, pues la calidad educacional parece ser independiente de la estructura que se adopte. De hecho, sistemas educativos con estructuras muy distintas alcanzan buenos niveles de calidad debido a otros factores que inciden en esos logros.

La tendencia actual en muchos países es comenzar la transformación desde los aspectos curriculares e institucionales, dejando la consolidación de los cambios estructurales para el final del proceso (Cariola, L. y otros - 1994).

La preocupación de estos países en los últimos años fue poder contar con un currículo nuclear, básico y flexible. Un caso ilustrador es el "National Curriculum" de Gran Bretaña. Un país con tradición de fuerte autonomía en favor de las instituciones se vio en la necesidad de definir y elaborar a nivel central un currículo común, estandarizado y nuclear. Sin embargo, en Gran Bretaña y en los países de la OCDE existe un margen de decisión para que en los niveles regional, local o institucional se definan también contenidos curriculares. Son las administraciones centrales quienes directa o indirectamente deciden el quantum del currículo que puede ser decisión de instancias no centrales.

Pero, en este nuevo escenario, el Estado aparece generando acciones para establecer diversos "*dispositivos curriculares de alta densidad*"⁴ a diferencia de los clásicos diseños curriculares de los años 60 y 70.

Llama la atención que en la mayoría de los sistemas educativos tradicionalmente centralistas examinados, no se imponen criterios extremos de municipalización, de autonomías institucionales totales o tendencias de privatización. La participación estatal - nacional o estadual - en la gestión administrativa y curricular- es significativa.

Se advierten tendencias aparentemente contradictorias entre un doble movimiento de descentralización y autonomía institucional por una parte y una mayor injerencia de los gobiernos centrales por otra. Ello se da incluso en los países donde la intervención estatal es supuestamente débil, tal es el caso de Estados Unidos. Este doble movimiento puede entenderse como un proceso de "*re-centralización*" de las políticas públicas.

La prestación directa de los servicios educativos sin haber sido enajenada de los Estados, se visualiza cada vez más claramente como una responsabilidad a compartir con distintos actores sociales. La convocatoria a la concertación, la responsabilidad por la información y evaluación, la compensación de las diferencias y la promoción de las innovaciones pedagógicas, fueron enfatizadas como funciones a cumplir desde los Estados (Tedesco, J.C. -1987, Filmus, D. - 1996, Braslavsky, C. -1991, Marchesi, A. -1995).

Esto parece haber significado una opción entre dos alternativas, entre *un Estado Prescindente* y *un Estado Promotor*. En tanto el primero se constituiría en recaudador y financiador de las fuerzas del mercado, el segundo se constituiría en regulador y configurador de un nuevo sistema educativo.

⁴ Este concepto de "Dispositivo Curricular de alta densidad" es desarrollado por Braslavsky, C. (1996) en el artículo "*La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas*" Mimeo. La definición está inspirada en los trabajos de Foucault, M. -1983; Bernstein, B - 1994 y Popkewitz, Th. -1991. El término refiere al conjunto de normas, instituciones y prácticas orientadas a regular y configurar específicamente la circulación de contenidos y las prácticas pedagógico-didácticas atendiendo a su complejidad.

La opción por el "*Estado Promotor*" reclama que se focalice la atención en los marcos de referencia y procesos necesarios para atender las necesidades educativas, desde una perspectiva de actualización de la modernidad y una preocupación por atender las "caras oscuras" ⁵ (Braslavsky, C - Cosse, G. - 1996).

Los Estados Nacionales son concebidos como promotores que articulan políticas, concertan con diversos actores, informan, evalúan, compensan diferencias; y al mismo tiempo que asumen esas responsabilidades se reorganizan a sí mismos para poder definir políticas. No obstante se producen tensiones en la aplicación de políticas educativas entre los partidarios del *Estado Prescindente* y los partidarios del *Estado Promotor*, tendiendo a prevalecer de manera no ortodoxa las propuestas de unos sobre las de los otros.

Un tema que concita discusión es el de la participación en la toma de decisiones políticas por parte de los distintos actores y entidades sociales. Por ejemplo, la oposición que se deja sentir en España a las reformas recientes en educación secundaria, puede atribuirse en parte a que no han sido formuladas como un proceso de participación activa de sectores sociales diversos y los propios actores del sistema -docentes y directivos-. ⁶

La situación de innovación permanente ha llevado a crear en algunos países estructuras que permitan, apoyen, y estimulen los cambios incorporando en forma orgánica y permanente a representantes de grupos sociales, corporativos, políticos, gremiales, culturales. Se trata además de establecer relaciones orgánicas con el mundo de la ciencia y la tecnología, a fin de capitalizar rápidamente los nuevos conocimientos científicos, tecnológicos y pedagógicos.

Las políticas educativas de los países de la OCDE están fuertemente determinadas por los intereses, las representaciones y las prácticas de diferentes actores, lo que varía es el grado de legitimación, involucramiento y organicidad de la participación efectiva de tales actores.

⁵ Proceso que analiza Giddens, A. - 1994 en su obra "*Consecuencias de la modernidad*", Ed. Alianza Madrid, como resultado de llevar al Estado a una función de "regulación mínima". Las "caras oscuras" en el caso educativo está representada por el desentendimiento del Estado en la calidad educativa, la retención, el desgranamiento, la repitencia, el fracaso escolar, la segmentación, la discriminación.

⁶ Se pueden leer una variedad extensa de artículos referidos a la reforma educativa española. Un autocrítica interesante puede encontrarse en: MARCHESI, A. (1995). "La reforma de la Educación Secundaria: la experiencia de España Revista Iberoamericana de Educación N° 9. OEI. Set/Dic. Madrid.

Las dos épocas de transformaciones y reformas educativas en los países de la OCDE ocurrieron en un período de tiempo muy corto, tanto es así que no son fáciles de distinguirlas en acción. En países como Francia y España, ha habido un proceso ininterrumpido de transformaciones educativas que recubre las dos épocas reformistas. España es un caso peculiar pues en dos décadas ha propuesto dos grandes reformas que reestructuran todo el sistema educativo.

En realidad, los sistemas educativos están en proceso de *transformación permanente*, lo que en alguna medida hace imposible pensar el concepto de "reforma" solamente como la transformación radical de la estructura y de los currículos de los niveles y los ciclos del sistema educativo.⁷

Para Cox, C. (1994) los nuevos discursos se presentan a sí mismos evitando la convocatoria a una "reforma educativa", tienen en general la pretensión de reemplazar un patrón de cambios erráticos y discontinuados por otro de tipo incremental y continuo. Las propuestas están cada vez más orientadas hacia la reconversión que hacia la expansión.

Esto conduce a la idea de que, aún cuando se opine que Argentina ha seguido de cerca la estructura, finalidades, funciones y objetivos de niveles y ciclos así como dispositivos curriculares y de gestión institucional que se configuraron en las grandes reformas de otros países tales como España, la transformación en proceso y sus resultados a corto, mediano y largo plazo puede resultar muy disímil. Esto seguramente será así porque los puntos de partida son diferentes.

En el análisis comparativo se advierte que el contexto es diferente. Mientras que en Europa la preocupación por extender la obligatoriedad de la escolarización básica a toda la población fue uno de los propósitos de las reformas de los 70, en la Argentina la extensión de una Educación General Básica hasta los 14 años recién se establece en la Ley 24.195 aprobada en 1993, que reemplaza a la ley 1420 a más de 100 años de su promulgación.

La Ley Federal de Educación Argentina da el marco legal para un proceso de transformación del sistema educativo que reúne al mismo tiempo los objetivos de las reformas de los 70 y los 80 propias de los países europeos, pues se pretende extender la escolarización básica pero atendiendo a la igualdad de oportunidades, la equidad, la calidad educativa y al desarrollo de competencias básicas que se requieren para participar de un mundo crecientemente globalizado y en el contexto de la regionalización del Mercosur. La implementación de la Ley Federal de Educación debe responder a múltiples demandas, pero su principal desafío es:

- *incluir, retener y posibilitar el egreso de numerosos jóvenes de sectores populares desfavorecidos en un nivel de educación comprensiva, general y básica que los prepare para asumirse como ciudadanos plenos en una sociedad en permanente cambio.*

desarrollar una educación de calidad en todos sus ciclos y niveles que brinde saberes relevantes, actualizados y vinculados a la producción del conocimiento científico y tecnológico y se centre en la formación de una ciudadanía crítica.

⁷ El término "reforma educativa" hace referencia al conjunto de políticas públicas orientadas a producir cambios en los procesos y servicios educativos, en tanto el término "transformación" refiere a los cambios que tienen lugar en ellos, ya sea o no por acción de las políticas educativas. (Braslavsky, C y Cosse, G. - 1996).

Este desafío supone una política educativa que rejerarquice la calidad y relevancia de los contenidos, la eficiencia de los aprendizajes, a la vez que atienda y compense las diferencias socioculturales. y desarrolle una "cultura del discurso crítico".⁸

⁸ Según Brunner, J. (1987), "es facilitar una participación argumentativa de las masas, entendiendo a ésta como un grado de reflexividad superior aplicado a la participación en la esfera pública; grado de conciencia secularizado y racional en la sociedad que permite contrarrestar el peso de las diversas manipulaciones y contribuye a la formación de consensos capaces de ser traducidos en acción "

EDUCACIÓN BÁSICA Y NIVEL SECUNDARIO INFERIOR. LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL Y EL FUTURO TERCER CICLO DE LA EGB.

La estructura de un sistema educacional se asocia al marco de posibilidades, tanto de los destinatarios como de los establecimientos y se define para responder a los requerimientos culturales de diversos sectores sociales.

Es simplista sostener que la masificación de un nivel o ciclo de enseñanza sólo responde a la ideología liberal de mercado y que está estrechamente vinculada a las demandas de los grupos de poder económico. El acceso y permanencia a etapas superiores de escolarización, la exigencia de una educación de mejor calidad, la licuación del monopolio cultural y la posibilidad de apropiarse de saberes socialmente significativos para la vida, es una clara demanda que los distintos sectores sociales formulan al Estado.

En la experiencia internacional la definición de nuevas estructuras de los sistemas educativos se asocian a la mayor demanda por educación, al grado de desarrollo y posibilidades de cobertura de los niveles de enseñanza, a la necesidad de orientar y redefinir la misión y objetivos de cada nivel y ciclo, a la tradición de funcionamiento de los establecimientos educacionales y a la posibilidad de instalar nuevos modelos institucionales.

Los mayores requerimientos culturales en Europa y en América Latina se plasman en la existencia de un ciclo básico o secundaria inferior -que se inicia en la mayoría de los países a partir del 7º grado y en menor medida en 5º o 6º grado- con el fin de brindar una educación comprensiva que difunda saberes amplios, base para seguir aprendiendo durante toda la vida, ya sea en el sistema educativo, en la formación profesional o los propios lugares de trabajo.

Esto se traduce en una educación básica cuyas expectativas de logros se centran en el dominio de conocimientos científicos, tecnológicos y políticos, de procedimientos y en el desarrollo de valores y actitudes, en el aprendizaje de competencias que permitan actuar con saber y conciencia en pluralidad de contextos.

En este sentido no debe ser llamativo que los capítulos de los CBC aprobados por el CFCyE de Argentina contemplen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, cuyo modo clasificatorio sea similar al diseño curricular de base de la última reforma española. Se debe a que este tipo de agrupamiento se encuentra con los mismos nombres o con denominaciones conceptualmente similares en los diseños curriculares de otros países de la OCDE. Basta establecer relaciones con el "National Curriculum" del Reino Unido o con los Diseños Curriculares de Francia para descubrir que allí también hay fundamentos y aspectos convergentes respecto de cómo están organizados conceptualmente los CBC.

Los pedagogos y especialistas españoles no inventaron la pólvora, forman parte de una comunidad académica mayor que está en permanente interacción y se retroalimenta con renovadas producciones teóricas día a día que se desarrollan en los distintos centros académicos y experiencias de investigación socioeducativa de los países de la OCDE.

En lo que se refiere a la educación secundaria la estructura que ha sido definida por la Ley Federal de Educación en nuestro país tiene una concepción diferente de lo que se viene cristalizando en las reformas europeas.⁹

El tercer ciclo de la EGB no debe implicar estrictamente una secundarización de la enseñanza básica en términos tradicionales, ni una primarización de los dos primeros años del nivel secundario actualmente en vigencia. No debe representar años suprimidos o

⁹ Ver Ley Federal de Educación N° 24.195 y Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.

agregados de un nivel a otro; si esto fuera así no hubiese tenido sentido que la Ley Federal establezca una nueva estructura del sistema educativo. En ese caso, hubiese sido más racional y acorde con la tradicional división de niveles en nuestro país, decretar la obligatoriedad de los 1º y 2º años de la secundaria y la transformación de sus planes de estudios.

La aplicación gradual de la EGB implica ir instalando y dando identidad a un nuevo nivel educativo con ciclos diferenciados entre sí pero articulados y sin perder de vista la unidad pedagógica. Impone un camino que debe transitar en su totalidad todo chico de cualquier sector social con igualdad de oportunidades y resultados.

Como ciclo diferenciado, la EGB3 tiene su especificidad porque debe atender a una población etárea con características psicoevolutivas y culturales diferentes de las características de los destinatarios de los dos primeros ciclos de la EGB.

En términos de procesos pedagógicos, institucionales y curriculares implica la construcción de un nuevo sujeto pedagógico que no estaba claramente diferenciado en los anteriores niveles primario y secundario, en la medida que había una determinada concepción de infancia y de un sujeto adolescente indiscriminado.

Este tercer ciclo debe atender a una población diferente no sólo en términos psico-evolutivos sino también en relación a la diversidad sociocultural, pues la obligatoriedad escolar implica incluir nuevos grupos sociales tradicionalmente excluidos de los primeros años de la escuela secundaria actual.

Una rápida lectura de las tasas de pase matricular, retención y desgranamiento y de las causas del fracaso escolar en los primeros años de la secundaria argentina tiende a demostrar que quienes quedan afuera son los púberes de los sectores sociales más desfavorecidos, que no siempre están en situación de pobreza estructural. Como tendencia general son considerables las tasas de pase de 7º grado a 1º año, pero también son muy altas las tasas de desgranamiento y deserción en el pasaje del 1º al 2º año de secundaria.

Estos datos exhaustivamente analizados por la investigación socio-educativa indican que entre las múltiples causas del fracaso escolar en la estructura del ciclo básico secundario actual, los modelos institucionales y pedagógicos operan como factores endógenos de relevancia.¹⁰

Si se opta por organizar el 3º ciclo de la EGB como un período de secundaria obligatoria funcionando de igual manera que el ciclo básico no obligatorio de la escuela secundaria actual, seguramente continuaría el fracaso escolar de los alumnos de sectores populares pero con el agravante que adelantaría el fracaso en lo que actualmente es el 7º grado.

En este sentido el 3º ciclo de la EGB no debe significar una secundaria inferior "aggiornada" con el afán de seguir las tendencias de los países europeos, tal como lo propone España en su última reforma.(1990)¹¹ Las realidades contextuales son diferentes. Por eso cada país debe definir su propio modelo en función de un serio diagnóstico socio-educativo y de decisiones macropolíticas.

¹⁰ Entre los trabajos más destacados consultar Filmus, D. - 1984. Braslavsky, C - 1985. Llomovatte, S. 1987.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - España. 1990 - Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema educativo. Anexo I y 2.

La estructura como imagen-objetivo debe consolidarse con los años y probablemente resulte diferente a la imagen-objetivo inicial porque su plasmación no depende del mayor o menor grado de voluntad y poder efectivo por parte de las autoridades centrales nacionales y provinciales, sino del apoyo de base y la participación de los directivos, docentes, padres, alumnos y otros actores sociales, de las tradiciones, las innovaciones y proyectos institucionales, de la práctica socio-educativa que se vaya generando y de las decisiones de micropolítica en lo que refiere al sistema educativo.

Una de las conclusiones generales que se extrae de la experiencia internacional es la necesidad de correspondencia entre educación obligatoria y educación general y básica para este grupo de edad que va entre 12 a 14 o 15 años, se denomine secundaria inferior o bien, extienda la escolaridad elemental. El objetivo fundamental es que un mayor número de jóvenes obtenga una educación equivalente que les permita un aprendizaje continuo y posibilite una adaptación flexible a un mundo del trabajo cada vez más complejo.

SECUNDARIA SUPERIOR, DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y EDUCACIÓN TÉCNICO/VOCACIONAL.

Así como en la secundaria inferior la tendencia general es hacia la homogeneización, en la secundaria superior se impone la diversificación. En la mayoría de los países existe la diversificación por modalidades.

Se entiende por modalidad a las alternativas curriculares que están orientadas a campos de saberes diferenciados. La diferenciación en el currículo se establece en la oferta de planes de estudios con opciones para los alumnos. El objetivo es atender los distintos intereses y posibilidades de alumnados heterogéneos y a los diversos requerimientos socioculturales.

Todos los sistemas educativos diversifican su oferta en algún momento. La tendencia en las reformas de los 90 es a postergar la diversificación hacia el grado 10° u 11° con el fin de desarrollar una formación de fundamento común antes de orientar a los alumnos a las diferentes opciones que pueden ser determinantes para el futuro de los mismos. Se trata de evitar opciones prematuras (Cariola, L. y otros - 1994)

Las reformas procuran disminuir el grado de especialización, y borrar las fronteras entre las modalidades generales, técnicas y vocacionales. Aunque las mismas aún persisten, las diferencias entre ellas son cada vez menos determinantes. En algunos casos las dos primeras -modalidades generales y técnicas- son muy semejantes y sólo se distinguen las vocacionales; y en otros casos las técnicas y vocacionales se han fusionado.

Existe una fuerte tendencia a que la educación general incorpore una formación tecnológica de base y que la educación técnica sea más amplia impartiendo conocimientos tecnológicos básicos que permitan flexibilidad y adaptación permanente, incluyendo saberes científicos y humanísticos más abarcativos.

Cabe señalar que los países que mantienen discriminadas a las modalidades generales, de las modalidades técnicas y vocacionales, no colocan en igualdad de condiciones a sus egresados para continuar estudios universitarios. En algunos casos el título de técnico de nivel medio, por ejemplo, no habilita para ingresar a la universidad, aunque pueden acceder a otro tipo de estudios superiores. En estos países se plasman claramente trayectos educativos diferenciados en cuanto a las posibilidades de continuar estudios formales y académicos.

Comparativamente el Acuerdo Marco aprobado para la Educación Polimodal propone la integración y equilibrio de funciones ético - ciudadana, propedeútica y terminal. Consiste en una oferta única y diversificada a la vez. La diversificación no propone una especialización.¹²

La Educación Polimodal se plantea en cinco modalidades denominadas : "Humanidades y Ciencias Sociales", "Ciencias Naturales", "Economía y Gestión de las Organizaciones", "Producción de Bienes y Servicios", "Comunicación, Artes y Diseño". Las modalidades de la E.P. resultan de la combinatoria de una Formación General de Fundamento y un Formación Orientada hacia amplios campos del saber y del hacer.

La Formación Orientada no se concibe como una formación especializada, sino que implica una profundización y contextualización de los contenidos de la Formación General de

¹² MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - Argentina. 1996. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal.. Incluido Documento Serie A 10. "La Educación Polimodal. Acuerdo Marco.

Fundamento en los campos que focaliza. Estos campos son los que les da identidad a las modalidades, pero cualquiera sea el campo que se focalice, la formación propuesta es de carácter polivalente. Esto significa que persigue el mismo tipo de objetivos y competencias esperadas. Asimismo toda modalidad propuesta para la E.P. agrupa un conjunto de saberes humanísticos, científicos, sociales y técnicos.

Al ingresar en algunas de las cinco modalidades, los futuros alumnos de la E.P. no optarán por asignaturas ni recorrerán itinerarios diferentes, pues el sistema de libre elección puede ser efectivo en algunos medios e instituciones pero en las escuelas pequeñas y medianas no hay posibilidades reales de elección por parte de los alumnos (excepto en algunas áreas) Sería ilusorio hablar de asignaturas optativas en zonas periurbanas y rurales.

Por otra parte hay también diferencias estructurales entre los niveles de Formación Profesional de los países de la OCDE y la propuesta de Trayectos Técnicos Profesionales para la configuración del futuro Sistema Educativo Argentino.

Los T.T.P. se conciben como una oferta de educación técnico-profesional que tiene por fin brindar una formación especializada en competencias para amplios sectores de la producción. Constituyen un modelo de formación técnica de nivel medio. No se propone niveles diferenciados de formación sino un conjunto de módulos de complejidad creciente.

En el Acuerdo-Marco se manifiesta que aquellos jóvenes y adultos que hayan finalizado la Educación Polimodal y hayan cursado y aprobado los módulos de un Trayecto Técnico Profesional completo (estimativamente entre 1500 a 1800 horas reloj) podrán acreditar el título de Técnico de nivel medio. Este título califica para el mercado de trabajo.¹³

La coincidencia con los modelos de España, Reino Unido y Francia, por ejemplo, es que estos T.T.P. son modulares y podrán ofrecerse en instituciones que brindan E.P. o en centros especializados.

El otro rasgo que llama la atención y genera controversias es que cualquier T.T.P. puede ser cursado por los alumnos de la E.P. que asistan a cualesquiera de sus modalidades. Esto tiene sentido en la medida en que todo egresado del nivel Polimodal puede acceder a cualquier tipo de estudios superiores, pues el diploma de Educación Polimodal es uno y de valor equivalente, cualquiera sea la modalidad de la que se egrese.

¹³ MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - Argentina. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. 1996. "Propuesta de Acuerdo Marco para los Trayectos Técnicos Profesionales".

CARACTERÍSTICAS Y TENDENCIAS INTERNACIONALES EN EL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR.

En el currículo se concretan una serie de principios ideológicos, culturales, pedagógicos y psicopedagógicos, que en su conjunto explicitan la orientación general del sistema educativo. Las decisiones que se tomen al respecto están estrechamente vinculadas con aquellas opciones que se realizan en el plano social, político, económico y educativo. (Cariola, L. y otros - 1994). Estas decisiones se ven reflejadas en los Diseños Curriculares que definen el qué, el para qué, el por qué y el cómo se enseña en las escuelas. El currículo es un campo de determinaciones políticas e ideológicas en la que está involucrado directamente el Estado y sus organismos, en distintos niveles de gestión del sistema escolar.

Los diferentes sistemas educativos de la OCDE y de América Latina han hecho esfuerzos importantes por adecuarse a las exigencias de la sociedad moderna, ya sea introduciendo modificaciones curriculares parciales o implementando reformas globales de sus sistemas educativos. Estos cambios llevados al plano del Diseño y el Desarrollo Curricular, han trastocado algunas dimensiones centrales en la determinación de las políticas curriculares, que van desde la orientación que se quiere dar al curriculum hasta la definición de los sistemas de evaluación curricular.¹⁴

El inglés Skilbeck (OCDE-1991) sostiene que los actuales procesos de elaboración y actualización curricular ordenan las respuestas en función de las demandas sociales, la tradición y la ideología que predomina en el curriculum. Este autor sugiere la existencia de tres tipos de ideologías subyacentes que generan diferentes teorías y desarrollos curriculares. Estas son: el *Humanismo Clásico*, centrado en la herencia cultural, el *Progresismo* centrado en el desarrollo del alumno y el *Reconstruccionismo*, centrado en responder a las demandas sociales y como dispositivo para fomentar una mejor calidad de vida de las personas.¹⁵

Por ejemplo, *España* se caracteriza por una tradición *humanística clásica* centrada en la transmisión de contenidos disciplinarios desajustados respecto de los requerimientos del desarrollo científico y tecnológico y las necesidades de los jóvenes.

Las políticas gubernamentales actuales orientan el nuevo currículo tratando de lograr una respuesta que recoja ambos requerimientos a partir de una mirada de tipo *reconstruccionista*. Ello ha generado resistencias de muchos directivos y docentes formados en una tradición disciplinar humanista y clásica.

Sólo en aquellos países con una fuerte tradición cultural, como *Alemania, Japón, Holanda, Dinamarca*, las modificaciones parecieran no alcanzar la orientación básica de sus

¹⁴ Para Braslavsky, C. - 1996, la existencia de "dispositivos curriculares" puede ser un componente dentro de las estrategias de nueva regulación y configuración de los sistemas educativos, que establecen un polo de tensión hacia la construcción de la calidad y de equidad en segmentos significativos de los sistemas educativos, contribuyendo a una nueva configuración. Ello dependerá de cómo se resuelven las tensiones que se establecen en los procesos de gestión de esos dispositivos curriculares. Algunas acciones se constituirán como políticas educativas en torno al objeto "dispositivos curriculares". Otras acciones son específicas de los procesos de gestión curricular.

¹⁵ Ver también el artículo de MC LEAN, M. (1995). "Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria de los países de la Unión Europea". Revista Iberoamericana de Educación N° 9. OEI. Madrid.

sistemas. Aparecen manteniendo un sello *humanista-clásico* en la transmisión de contenidos. Pero también son los currículos más dinámicos en términos de incorporación de los avances científicos y tecnológicos.

La flexibilidad en el diseño curricular aparece como una de las metas. En cada país se ha optado por distintas estrategias de flexibilización curricular.

Hay países que optaron flexibilizar por grados de opcionalidad, lo hacen a través de la disposición de asignaturas comunes, diferenciadas y optativas. Los grados de opcionalidad ocupan un espacio progresivamente mayor a medida que se avanza en el currículo.

Existen otras variables de flexibilización curricular tales como tipo de jornada (tiempo parcial o completo) , sistema de acreditación de cursos (cursos correlativos o sistemas de créditos), niveles de profundización (módulos básicos o avanzados dentro de una misma área, según el desempeño o interés del alumno).

Desde el punto de vista de las opciones de los alumnos se definen: áreas de especialización, opciones de acceso a itinerarios técnicos profesionales, jornadas de estudios, exploración de áreas de interés. En general, para estas opciones se establecen sistemas de orientación, información y tutorías y actividades extra-programáticas.

La educación tecnológica se encuentra incorporada al currículo nuclear de todos los países de la OCDE y en expansión, aunque presenta un marcado carácter experimental. Tiene diversos enfoques y ha sido operacionalizada de modos distintos en varios países (Cariola, L. y otros -1994).

En cuanto a la organización de los contenidos y valores en la educación secundaria, resulta sumamente compleja para cualquiera de los países puesto que el problema medular que enfrentan es la formación estrechamente disciplinaria de los profesores que deben asumir los nuevos enfoques y las áreas curriculares que tiene carácter multidisciplinar.

Los profesores han quedado descontextualizados con respecto a los últimos avances que se han experimentado en los campos disciplinares en los cuales ellos se han formado. La formación y el perfeccionamiento docente constituye "la" variable que han debido asumir los países para implementar sus reformas educacionales.

En la experiencia internacional nos encontramos con modalidades de organización por asignaturas, áreas de estudio y se ha incorporado la definición de "áreas de experiencias" - específicamente en *Gran Bretaña*- que constituyen actividades de integración de contenidos (los mismos se conocen en nuestro país como proyectos o talleres de integración). Respecto de los ciclos en los que podría recomendarse el empleo de las asignaturas o de áreas como formas de organización de los contenidos, no parece haber mayor acuerdo.

En este sentido es peculiar el caso de *España* porque define para el ciclo inferior de la Secundaria (ESO) "áreas de estudio", mientras que en el ciclo superior y el Bachillerato define asignaturas disciplinares, y módulos para la Formación Profesional. *Holanda* y *Dinamarca*, por ejemplo, recurren a la asignaturización para organizar los contenidos curriculares.

En varios países las disciplinas siguen dominando el currículo como espacios de organización de contenidos, aunque cada vez es menos frecuente que se las considere un

fin en sí mismo. Las materias aisladas han dejado de ser el único medio para alcanzar logros educativos, dando paso a las "áreas de experiencias" o "sistemas socioculturales", cuyo caso más representativo es *Gran Bretaña*.¹⁶

En la propuesta de la futura Educación Polimodal Argentina, todos los alumnos que cursen cualquiera de sus modalidades deberán aprender contenidos básicos de los campos de *Lengua, Comunicación, Matemática, Lengua/s Extranjera/s, Humanidades, Ética, Formación Ciudadana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Artes y Educación Física*. Asimismo abordarán contenidos pertinentes a los campos que focaliza la Formación Orientada de cada modalidad.

Un observador atento diría que con este modelo no se puede superar una educación media de tinte enciclopedista; problema que trata de enfrentar la secundaria superior general en las distintas reformas.

Un punto de solución al problema es buscar el menor nivel de diversificación para la Educación Polimodal, dado que cada uno de los capítulos de los CBC se pueden integrar asignaturas, en los diseños curriculares con los CBO de la Formación Orientada. La E.P. no debe separar asignaturas necesariamente por disciplinas.

Los alumnos del futuro Polimodal difícilmente puedan optar por un paquete de asignaturas que ofrezca el programa de estudio, sino que optarán por una modalidad que les asegure un núcleo de competencias básicas a partir de contenidos que provienen de los distintos campos del saber y quehacer productivo/cultural.

Si se comparan los objetivos de la educación secundaria superior de diferentes países y el marco organizativo para la Educación Polimodal seguramente hay más aspectos coincidentes que divergentes, pero el modelo de organización resultará diferente, pues los contextos y las posibilidades institucionales requieren de alternativas distintas para alcanzar los logros esperados.

¹⁶ Consultar DEPARTAMENT OF EDUCATION OF UNITED KINGDOM. (1995), "The National Curriculum" London..

ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE LAS TENDENCIAS INTERNACIONALES EN GESTIÓN CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

La concepción convergente de las reformas educativas se traducen en distintos modelos de estructura y desarrollo curricular pero coinciden en la preocupación por una preparación general incorporada al curriculum nuclear obligatorio desde la escuela primaria hasta la educación secundaria postobligatoria.

La preparación general para la vida laboral tiende a coincidir con aquello que se necesita para la formación del ciudadano, no obstante los requerimientos de una formación específica para la vida laboral busca una formación polivalente, más concentrada en los procesos de trabajo que en las ocupaciones, funciones y tareas. Ello requiere formar en una polifuncionalidad con conciencia por la organización colectiva del trabajo.

Dada la importancia de la formación general y la desvalorización académica de las modalidades técnicas y vocacionales, algunos países están procurando desarrollar un nuevo tipo de secundaria básica y superior que integre preparación general y específica. Los diseños elaborados para configurar una nueva secundaria son integrativos más que sumativos. Los mismos pueden ser considerados intentos que llevarán su tiempo para instalarse definitivamente (Cariola, L. y otros - 1994).

Algunas ideas fuerza que se pueden rescatar de la experiencia internacional para la puesta en marcha de la nueva estructura del sistema educativo en Argentina son:

- Para el 3º ciclo de la EGB, privilegiar la educación general y la aplicación de medidas tendientes a la equidad a fin de lograr la retención con igualdad de oportunidades y resultados. No se trata de que las provincias tengan una organización curricular e institucional idéntica, sino que los Dispositivos Curriculares sean equivalentes y proporcionen una base de igual calidad para todos. No importa que haya instituciones diferentes sino que ***todas ofrezcan educación de calidad para todos.***
- Para el nivel Polimodal, profundizar una educación general y comprensiva que prepare para la ciudadanía y para la vida laboral y diversificar tardíamente sin especializar. Dejar en carácter de optativa a la educación técnico-profesional. Permitir la posibilidad de flexibilización y descentralización curricular, pero poner a resguardo de los organismos centrales la ***obligación de evaluar los logros de calidad.***

La idea fundamental es que todo servicio educativo debe ser de buena calidad, independientemente de la orientación, contenido, lugar, nivel, estructura o circunstancia en que se proporcione.

Buenos Aires - Enero de 1997.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.

Programa Investigación para la Transformación Educativa

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

- BERNSTEIN, B. (1994) "La estructura del discurso pedagógico". Ed. Morata. Madrid.
- BOUCHEZ, A. (1994), "Livre blanc de Colleges" Ministère de l'Education Nationale. París. Francia.
- BRASLAVSKY, C. (1995), "La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos". Revista Iberoamericana de Educación Nº 9. OEI. Set/Dic. Madrid.
- BRASLAVSKY, C. y COSSE, G. (1996). "Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas, ocho tensiones" PREAL- Dialogo interamericano. Santiago de Chile.
- BRASLAVSKY, C. (1996), "La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas" Ponencia. Mimeo. Bs.As.
- BRASLAVSKY, C. (1985) "La discriminación educativa en la Argentina". Flacso. Gel. Buenos Aires.
- BRUNNER, J. 1987. "La educación y el futuro de la democracia". En: BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. (comp). 1988. "Respuestas a la crisis educativa". Cantaro/Flacso. Bs.As.
- CARNOY, M. MOURA CASTRO, C. (1996) " Educación en América Latina. Qué hacer ahora? . Traducción Mimeo. Documento para el Banco Interamericano de Desarrollo.
- CARIOIA, L., G. LABARCA, M. IRIGOIN, S. ERAZO y E. FOX (1994) "Educación Media en el Mundo. Estructura curricular en diferentes países", Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile
- COLL, C. (1995) "Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular". en Propuesta Educativa Nº 10 Flacso. Buenos Aires.
- COX, C. (1994) "Las políticas de los años 90 en el sistema escolar" Serie Políticas Sociales Nº 3. CEPAL. Santiago de Chile.
- DEPARTAMENT OF EDUCATION OF UNITED KINGDOM. (1995), "The National Curriculum" London..
- FILMUS, D. (1984) " El primer año de escuela secundaria" Documento de Trabajo. FLACSO. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1995) "Foucault y la Educación". Ed.. Morata. Madrid.
- FOUCAULT, M. (1983) " El discurso del poder". De. Folios. Buenos Aires.
- GIDDENS, A. (1994). "Consecuencias de la modernidad". De. Alianza. Madrid.
- MC LEAN, M. (1995). "Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria de los países de la Unión Europea". Revista Iberoamericana de Educación. Op. Cit.
- MARCHESI, A. (1995). "La reforma de la Educación Secundaria: la experiencia de España". Revista Iberoamericana de Educación. Op. Cit.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - Argentina. 1993. Ley Federal de Educación.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - Argentina. 1995. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Segunda Edición.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - Argentina. 1996. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal.. Incluido Documento Serie A 10. "La Educación Polimodal. Acuerdo Marco.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - Argentina. 1996. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. "Propuesta de Acuerdo Marco para los Trayectos Técnicos Profesionales". Versión 1.3.

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - Argentina. 1996. Alternativas para la organización pedagógica del Tercer Ciclo de la EGB.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - Argentina. 1996. Educación comparada: la educación obligatoria para púberes y adolescentes en Dinamarca, España, Francia, Gran Bretaña y México.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - España. 1989. Diseño Curricular base. Educación Secundaria Obligatoria I Y II. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - España. 1991. Bachillerato, Estructura y Contenidos. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - España. 1991. Desarrollo de la Reforma Educativa en la Educación Secundaria y Profesional. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - España. 1990 - Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Anexo I. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE FRANCIA. 1985. "Colleges. Programs et Instructions" Centre de Documentation Pédagogique et Ministère de l'Éducation nationale, France.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PORTUGAL. 1994. "La educación Secundaria". Lisboa.
- NARODOWSKY, M. (1995) "Infancia y Poder". Ed. Aique. Buenos Aires.
- NATIONAL COMMITTEE EDUCATIONAL EXCELLENCE. (1996). "El sistema educativo de los Estados Unidos" Servicio Informativo y Cultural de los Estados Unidos. USIS. Washington.
- OCDE (1995) "Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE". Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris.
- POPKEWITZ, TH. (1994) "Sociología de las reformas educativas" Ed. Morata. Madrid.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE MÉXICO. 1993. "Plan y Programas de Educación Básica Secundaria". México. D.F.
- TEDESCO, J.C. (1987) "El desafío educativo: calidad y democracia". Gel. Buenos Aires.
- UNESCO. 1995. "El sistema educativo de Dinamarca, Francia, Países Bajos y Portugal". Oficina Internacional de Educación. Ginebra.
- UNESCO/ International Bureau of Education. Datos Mundiales de Educación 1993-1994. CD-ROM.