

Cataloging-in-Publication data provided by the  
Inter-American Development Bank  
Felipe Herrera Library

Seminario “Alternativas de Reforma de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe”  
(2001 : Santiago, Chile)

Alternativas de reforma de la educación secundaria / Germán W. Rama, editor.

p.cm.

Includes bibliographical references.

1. Educational change--Latin America--Congresses. 2. Educational change--Caribbean Area--  
Congresses. 3. Education, Secondary--Latin America--Congresses. 4. Education, Secondary--  
Caribbean Area--Congresses. 5. Education, Secondary--United States--Congresses.  
6. Educational equalization--Latin America--Congresses. 7. Educational equalization--Caribbean  
Area--Congresses. I. Rama, Germán W. II. Inter-American Development Bank. Sustainable  
Development Dept. Education Unit. III. Title.

373.81 S282—dc21

Revisión editorial: Jenny Barros

Fotos de tapa: Wilhelm Heinz y David Mangurian

Diseño gráfico de tapa: Oswaldo Cursi – Eduardo Ramírez – Joe García

Unidad de Diseño – ITS/GSV

Impresión: Unidad de Imprenta – ITS/GSV

Producción del documento: Ana Lucía Saettone

Unidad de Educación

Banco Interamericano de Desarrollo

1300 New York Avenue, N.W.

Washington, D.C. 200577

Correo Electrónico: [sds/edu@iadb.org](mailto:sds/edu@iadb.org)

Fax: 202-623-1558

Sitio Web: [www.iadb.org/sds/edu](http://www.iadb.org/sds/edu)



# Indice

## I. Introducción

*Germán W. Rama,*

***¿Por qué reformar la educación secundaria?*** 1

*El análisis global*

*Las reformas de la educación secundaria en países desarrollados*

*La educación, la equidad y el desarrollo en América Latina y el Caribe*

*Desafíos y experiencias de reformas en América Latina y el Caribe*

*Reflexiones finales y clausura*

## II. El análisis global

*Mariana Aylwin,*

***Reflexiones acerca de la educación secundaria como problema de política*** 19

*Carlos M. Jarque,*

***Los grandes retos de la educación secundaria en América Latina y el Caribe*** 23

*Los tres grandes retos de la educación secundaria*

*No partimos de cero*

*Germán W. Rama,*

***Una visión global de los desafíos*** 29

## III. Las reformas de la educación secundaria en países desarrollados

*Françoise Caillods,*

***Las reformas de la educación secundaria en países de Europa*** 39

*Introducción*

*El contexto de las reformas*

*El desafío de las reformas*

*La cobertura actual de la secundaria*

*Organización de la educación secundaria: tendencias en el 1er. ciclo*

*Organización de la educación secundaria: tendencias en el 2do. ciclo*

*Reformas en la gestión*

*Conclusiones*

*John H. Bishop – Ferran Mañé – Michael Bishop,*

***La educación secundaria en los Estados Unidos. ¿Qué pueden aprender otros de nuestros errores?***

63

*Posibles causas del desempeño pobre de las escuelas secundarias estadounidenses: la calidad de los profesores, el compromiso de los estudiantes y la cultura de las escuelas*

*Señalización y recompensa del aprendizaje como razón definitiva. Exámenes externos para establecer estándares*

*Respuestas de la política estatal a los bajos estándares y a los estudiantes que “hacen lo mínimo”*

*Los efectos de las reformas basadas en estándares y los cursos requeridos para graduarse*

**IV. La educación, la equidad y el desarrollo en América Latina y el Caribe**

*Rolando Franco – Ernesto Espíndola*

***La educación media, clave del crecimiento y la equidad***

111

*Introducción*

*La educación como factor de competitividad económica*

*La educación como factor de inserción ocupacional*

*Requerimientos educativos mínimos*

*El círculo vicioso de la transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar*

*Conclusión*

*Demetrio Cojtí Cuxil,*

***La educación bilingüe y las comunidades indígenas***

125

*Carmen Tornaría,*

***La reforma de la educación secundaria y la perspectiva de género***

131

*Jorge Pavez,*

***La visión de los educadores sobre la reforma de la educación secundaria***

135

*Alicia Romo Román*

***El papel de la educación privada en la reforma de la educación secundaria***

139

*Guiomar Namó de Mello,*

***El papel de los medios de comunicación en la transformación de la educación secundaria***

145

## V. Desafíos y experiencias de reformas en América Latina y el Caribe

<i>Juan Carlos Tedesco,</i> <b><i>Problemas y tendencias de reforma en América Latina</i></b>	<b>151</b>
<i>Los dilemas</i>	
<i>Sugerencias de políticas</i>	
<i>Billie Miller,</i> <b><i>La reforma de la educación secundaria en Barbados</i></b>	<b>157</b>
<i>José Weinstein,</i> <b><i>Las etapas de cambio de la educación secundaria en Chile en el período democrático</i></b>	<b>163</b>
<i>El acceso</i>	
<i>La calidad</i>	
<i>La inserción posmedia</i>	
<i>La formación en la ciudadanía</i>	
<i>Ruy Leite Berger Filho,</i> <b><i>Cambios cuantitativos y reformas en la educación secundaria de Brasil</i></b>	<b>171</b>
<i>María de Ibarrola,</i> <b><i>Educación secundaria en México</i></b>	<b>177</b>
<i>Breve revisión histórica</i>	
<i>Estructura curricular e institucional</i>	
<i>Las políticas de modernización 1989-2000</i>	
<i>Evolución de la matrícula y de las oportunidades de acceso</i>	
<i>Calidad, equidad y relevancia</i>	
<i>El factor clave: el profesorado</i>	
<i>El financiamiento</i>	
<i>Políticas en juego en el cambio de gobierno 2001- 2006</i>	
<i>Consideraciones y reflexiones finales</i>	

<i>Germán W. Rama,</i> <b><i>La evolución de la educación secundaria en Uruguay</i></b>	<b>207</b>
--	------------

<i>Breves antecedentes históricos</i>	
<i>El conflicto entre la demanda social de educación secundaria y el carácter elitista del sistema</i>	
<i>La demanda social por educación secundaria en el período de la recuperación democrática</i>	
<i>Las políticas que privilegiaron la incorporación de estudiantes</i>	
<i>Las esquivas relaciones entre educación secundaria y estructura ocupacional</i>	
<i>La reforma de la educación media a partir de 1996</i>	
<i>Profesionalización y jerarquización docente</i>	
<i>La creación de los Centros Regionales de Profesores</i>	
<i>Eficiencia y mejoramiento de la calidad en la reforma educativa de 1996</i>	

## **VI. Reflexiones finales y clausura**

<i>Paulo Renato Souza,</i> <b><i>Reflexiones finales</i></b>	<b>243</b>
<i>Enrique V. Iglesias,</i> <b><i>Discurso de clausura</i></b>	<b>249</b>





# **Autores**

**Mariana Aylwin**

Ministra de Educación de Chile

**John H. Bishop**

Profesor de la Universidad de Cornell, Estados Unidos de América

**Michael Bishop**

Universidad de Rochester, Estados Unidos de América

**Ruy Leite Berger Filho**

Secretario de Educación Media y Tecnología de Brasil

**Françoise Caillods**

Sub-directora del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPÉ) de la UNESCO

**Demetrio Cojtí Cuxil**

Viceministro Técnico de Educación de Guatemala

**Ernesto Espíndola**

Experto de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

**Rolando Franco**

Director de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

**María de Ibarrola**

Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México.

**Enrique V. Iglesias**

Presidente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

**Carlos M. Jarque**

Gerente Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo

**Ferran Mañe**

Universitat Rovira i Virgili, Catalunya, España

**Guiomar Namó de Mello**

Directora Ejecutiva de la Fundación Víctor Civita / Editorial Abril de Brasil

**Billie Miller**

Vice Primera Ministra de Barbados

**Jorge Pavez**

Presidente del Colegio de Profesores de Chile

**Germán W. Rama**

Consultor, Unidad de Educación del Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo

**Alicia Romo Román**

Rectora de la Universidad “Gabriela Mistral” de Chile

**Paulo Renato Souza**

Ministro de Educación de Brasil

**Juan C. Tedesco**

Director de la Sede Regional Buenos Aires del Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO

**Carmen Tornaría**

Presidenta del Plenario de Mujeres del Uruguay y miembro del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay

**José Weinstein**

Vice-Ministro de Educación de Chile

## Presentación

*El Banco Interamericano de Desarrollo reúne anualmente a la Asamblea de Gobernadores integrada por los Ministros de Economía y Finanzas de los países que forman parte de nuestro organismo.*

*Paralelamente a dicha reunión, el Banco convoca una pluralidad de Seminarios sobre distintos asuntos, con el objetivo de promover un debate técnico sobre los avances en determinados temas – por ejemplo, la condición de la mujer en las sociedades latinoamericanas, la participación social y política de los pueblos indígenas, las intervenciones para superar la pobreza – y establecer un diálogo entre comunidades científicas, organizaciones no gubernamentales y responsables de políticas públicas.*

*El sábado 17 de marzo del 2001 se reunieron en forma simultánea, en la ciudad de Santiago de Chile – bajo los generosos auspicios del Gobierno y pueblo de Chile – un vasto conjunto de técnicos, directivos de servicios sociales, representantes de organizaciones no gubernamentales para tratar una serie de temas del desarrollo social, entre los cuales se destacó el seminario titulado **Alternativas de reforma de la educación secundaria en América latina y el Caribe.***

*Este Seminario tuvo algunas características que le confirieron un relieve especial. En primer término, contó con la presencia de los Ministros y Vice Ministros de Educación de Barbados (Sra. Billie Miller), Brasil (Sr. Paulo Renato Souza), Colombia (Sr. Francisco J. Lloreda), Chile (Sra. Mariana Aylwin), Guatemala (Sr. Demetrio Cojtí Cuxil), México (Sr. Reyes Tamez Guerra) y República Dominicana (Sr. Rafael Espinal Hernández), y de directivos de la educación de múltiples países de la región, quienes participaron en forma activa en las distintas sesiones del Seminario.*

*En segundo término, se dio la oportunidad de proceder a un análisis comparativo de las reformas educativas de Europa y de los Estados Unidos – presentadas por destacados especialistas – que pudieron considerarse así en relación con los diversos emprendimientos que se están realizando en América Latina y en el Caribe.*

*En tercer término, asistieron unos 180 especialistas y directivos de la educación que volcaron sus conocimientos y sus energías participando y siguiendo los debates a lo largo de una prolongada jornada.*

*Estas características – que son indicativas de la importancia que en América Latina y el Caribe se le asigna al papel actual de la educación secundaria como formación de base de la nueva sociedad – impulsaron a recoger en un libro las ponencias escritas y las versiones grabadas de las exposiciones orales que fueron presentadas en dicho seminario. A ellas se han agregado dos estudios sobre la educación secundaria y media, en México y en Uruguay, que habían sido promovidos por el Banco como parte de una estrategia de amplio relevamiento de las transformaciones de la antigua educación preuniversitaria en la formación de base de las nuevas generaciones.*

*A todas las personas que de una u otra forma participaron en la reunión o hicieron posible su realización, queremos manifestarles nuestro agradecimiento.*

**Carlos M. Jarque**

# ***Introducción***



# **¿Por qué reformar la educación secundaria?**

**Germán W. Rama**

Este libro se propone recoger la descripción de las reformas en curso de la educación secundaria, las propuestas de nuevas reformas, así como las reflexiones sobre el estado actual de ese tramo educativo, presentadas en oportunidad del Seminario convocado por el Banco Interamericano de Desarrollo.

De acuerdo a la convocatoria, los temas de análisis del Seminario fueron ordenados en seis subconjuntos o partes. La primera corresponde a la presente introducción, con la cual se intenta la presentación y síntesis de los principales puntos y enfoques desarrollados a lo largo del Seminario.

## **El análisis global**

En esta segunda parte, se abordan las transformaciones de la educación secundaria que se están implementando en América Latina y el Caribe. Mientras la Ministra de Educación de Chile, Prof. Mariana Aylwin, trata el tema de la educación como un problema de política, Carlos M. Jarque introduce una serie de reflexiones sobre las relaciones entre educación y desarrollo, y Germán W. Rama presenta, por una parte, una visión de largo plazo sobre el desarrollo de este nivel de enseñanza, y por la otra, plantea algunas de las alternativas posibles para que América Latina construya una educación moderna en el presente siglo.

Mariana Aylwin, al pronunciar las palabras iniciales, *Reflexiones acerca de la educación secundaria como problema de política*, define claramente dos etapas, y también dos mentalidades. La primera corresponde a la percepción de los grupos dirigentes que concibieron la educación secundaria con la función de descubrir talentos y preparar para el ingreso a la universidad, mientras se suponía que la enseñanza técnica descomprimiría la demanda y capacitaría para las ocupaciones manuales. La segunda se relaciona con las aspiraciones de grupos sociales que comenzaban a expresarse en la estructura ocupacional y en el sistema político, sectores que van a promover un cambio cuantitativo, percibido por algunos grupos conservadores como una grave fractura, mientras otros, de clara filiación populista, valoraron ese crecimiento sin prestar atención a la crisis de la calidad de los conocimientos.

A partir de esta introducción histórica, la Profesora Aylwin ordena los desafíos de la nueva educación secundaria entre los sociales y los propios del sistema educativo. En cuanto a los primeros, observa que una parte considerable de las familias, cuyos hijos acceden ahora a la educación secundaria, no tiene el capital cultural y los conocimientos para socializarlos adecuadamente, cuando paralelamente el nuevo modelo productivo establece fracturas y fenómenos de segmentación en el tejido social. Entre los segundos,

alude al cambio y a la multiplicidad de los intereses de los jóvenes junto con la necesidad de que el sistema educativo transmita conocimientos válidos, y el requerimiento de pensar en una educación permanente.

Carlos M. Jarque define en *Los grandes retos de la educación secundaria* tres desafíos de la educación secundaria de América Latina, que deben ser percibidos bajo una perspectiva regional pero teniendo presente, también, la magnitud de la competencia económica internacional y del cambio científico-tecnológico. En primer término, recuerda que la tasa de matriculación de secundaria es de apenas el 55%, y señala que habría que aprovechar la desaceleración en la tasa de crecimiento demográfico para lograr atender a 10 millones de estudiantes adicionales. En segundo término, introduce el tema de la calidad, planteando que, para lograrla, se requiere mayor número de horas de clase anuales, la introducción de la tecnología en el proceso educativo (en particular, la informática) y, fundamentalmente, mejorar la calidad de los profesores, con especial atención a los procesos de capacitación permanente. En tercer término, observa que la educación secundaria debe atender tres funciones: formar a los jóvenes para ser ciudadanos; darles conocimientos científicos y preparación para la futura incorporación al trabajo; atender a un sector de volumen creciente, para el cual la secundaria constituye la educación de base para la realización de estudios superiores.

En *Una visión global de los desafíos*, Germán W. Rama comienza realizando la comparación entre América Latina y los Estados Unidos de América (EUA) hacia mediados del siglo XX, cuando la primera se enfrentaba al problema del analfabetismo y al vertiginoso crecimiento demográfico, mientras la segunda había transformado, durante la administración Roosevelt, una educación de elites en una educación que pasó a comprender a más de la mitad de la población elegible. A partir de esta retrospectiva, señala que la matrícula de América Latina es actualmente superior en volumen a la de los EUA, y que el mayor problema de la educación secundaria es el de la calidad y la eficiencia, cuya solución requiere un gran esfuerzo de educación permanente de los profesores, y concebir la educación secundaria – ahora obligatoria – como una educación que debe ser diseñada para que todos puedan adquirir los conocimientos.

### **Las reformas de la educación secundaria en países desarrollados**

En la tercera parte del Seminario, se abordaron los cambios educativos de los países de la Unión Europea (UE) y la diversidad de los mismos, ejemplificados en las trayectorias de las reformas del nivel secundario en Alemania, Francia y Suecia. En forma contrastante se presentan los logros y las insatisfacciones en los Estados Unidos de América (EUA) respecto a la situación actual de su educación secundaria y, en especial, con relación a la evaluación de qué se aprende y por qué no se aprende más. El tema tiene una especial relevancia, ya que EUA fue el primer país que transformó la totalidad de la educación secundaria en una formación común y obligatoria.

Françoise Caillods presenta *Las reformas de educación secundaria en países de Europa*, ejemplificando los cambios a través de la evolución de la educación en Alemania, Francia y

Suecia. Señala que, en las últimas dos décadas del siglo XX, Europa experimentó altas tasas de desocupación juvenil, y la estructura ocupacional emergente se caracterizó por el predominio de ocupaciones terciarias que requieren personal con formación general y científica, pero no con capacitación manual. La respuesta de los gobiernos consistió en incrementar los años de escolarización y reformar la educación media. En el conjunto de la Unión Europea, a fines del siglo XX, el 85% de los jóvenes de 17 años estaban matriculados. Los desafíos de las reformas implementadas fueron brindar educación para todos y, por tanto, reducir los fracasos, incrementar las competencias en lengua e informática, y lograr una igualdad de “estima” por las culturas y nacionalidades que son diferentes a las de dicha región.

A pesar de las tendencias hacia la homogeneidad, se plantean organizaciones curriculares que difieren, desde la clásica del modelo alemán – con una separación de los estudiantes a partir del 5° grado escolar entre el *Gymnasium*, que conduce a la Universidad y las opciones de educación media con formación laboral – hasta el modelo francés que además de establecer nueve años de educación común, en los últimos tres años de formación, redujo los múltiples tipos de educación media y pasó a compartir, entre ellos, subconjuntos de conocimientos comunes. Sin embargo, Francia mantuvo la relevante diferencia entre la enseñanza general y la científico tecnológica de una parte, y la enseñanza profesional, de otra.

En todos los casos se presentan los desafíos de cómo vincular la calidad y la equidad, la orientación común y la diferenciación, y la generalidad versus la especificidad. Tampoco existe un modelo único respecto al gobierno de los sistemas educativos. Los países de tradición más centralizada, como Alemania y Francia, han descentralizado parcialmente, mientras los países de tradición más descentralizada, como Gran Bretaña, están re-centralizando.

Por su parte, John H. Bishop y colaboradores, en *La educación secundaria en los Estados Unidos*, comienza por subtitular su aporte con la pregunta: *¿Qué pueden aprender otros de nuestros errores?*, indicando así su profunda preocupación sobre el pobre desempeño de las escuelas secundarias. El autor compara el problema de la calidad de este nivel con la reconocida calidad del sistema universitario americano y los grandes avances científicos producidos por él en los últimos 25 años, mientras que las evaluaciones internacionales sobre la educación secundaria ubican frecuentemente a los estudiantes americanos en la mitad de la escala, figurando en la parte superior algunos países occidentales, otros asiáticos de rápido crecimiento económico y ciertos países de Europa Oriental.

Para comprender este fenómeno presenta información sobre la calidad de los profesores, criticando el fenómeno de que un porcentaje muy elevado de los docentes dicten asignaturas para las cuales no tienen especialización. Observa que las remuneraciones de los profesores son bajas en comparación con los países de la OCDE, aunque el gasto educativo es alto (pero parte del mismo financia actividades escolares que no son educativas). Destaca también la existencia de una cultura estudiantil poco favorable a la dedicación a los estudios, las resistencias de las familias a las mayores exigencias académicas.

micas para sus hijos, así como a los mayores impuestos locales que implicaría una educación de más alta calidad. El autor realiza un análisis exhaustivo de los sistemas de exámenes externos como forma de asegurar niveles de conocimientos similares y exigencias de alta calidad académica. Con un enfoque de economista de la educación, va observando un sistema que carece de requerimientos académicos comunes, y propone como solución los exámenes externos.

Sin embargo, la enorme autonomía de los estados, de los condados y de las comisiones elegidas por voto para la administración de cada colegio o de cada distrito escolar y el muy desigual financiamiento de cada una de las unidades – porque el grueso del presupuesto proviene del condado y éste a su vez se funda en el valor de las propiedades ubicadas en el mismo – determina que, más allá de las disposiciones federales, se esté en presencia de un sistema educativo en el que coexisten muchos casos particulares y, en consecuencia, es muy estratificado tanto desde el punto de vista social y racial como en los resultados académicos.

### **La educación, la equidad y el desarrollo en América Latina y el Caribe**

En la cuarta parte, se presenta la visión de distintos actores sociales, intelectuales y técnicos que intervienen en el proceso de reformas educativas a modo individual, y también de integrantes de ciertos colectivos que participan en el proceso educativo y cuya óptica debería tenerse en cuenta, en la medida en que se busquen ciertos consensos entre grupos diferentes – y en algunos casos divergentes – de la sociedad.

Analizando la creación de condiciones favorables a la libertad, a la equidad y a la formación de la ciudadanía, los distintos panelistas invocan la situación y derechos de distintos actores sociales, desde la población indígena de América Latina hasta la reivindicación de la educación privada, pasando por la perspectiva de género en la consideración de la transformación de la educación secundaria. A estos enfoques se suman los de representantes de colectivos, centrales en el día a día del funcionamiento de la educación, como son los maestros y profesores, que también reflejan las perspectivas de grupos sociales ubicados en distintas y jerarquizadas partes de la sociedad.

Rolando Franco, con la colaboración de Ernesto Espíndola, presenta *La educación media, la equidad y el desarrollo en América Latina y el Caribe*. El estudio parte del análisis comparativo de las Encuestas Nacionales de Hogares de distintos países de la región y – si se supone que los años de educación implican creación de capacidades similares en los alumnos de los distintos sistemas educativos de los países latinoamericanos – observan que doce y más años de educación aseguran a los jóvenes inserción en ocupaciones no manuales e ingresos, para alrededor del 90% de ellos, por encima de los niveles de pobreza. Destacan la estratificación entre jóvenes urbanos y rurales, y cómo estos últimos no acceden a una educación más elevada y, en consecuencia, caen en mayor proporción bajo la línea de pobreza.

Llegar al nivel educativo de preservación está vinculado al tipo y tamaño de familia, a las características del mercado de trabajo y a la red de protección social a la que pertenezca la familia; existe una transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar que parte de la organización matrimonial del hogar de origen y de la educación de los padres y continúa con los años de educación adquiridos por el joven y con el tipo de ocupación al que accede. De este proceso resultará el nivel de bienestar, sin desmedro de reconocer también que existen factores escolares – entre los que podrían citarse la calidad de los conocimientos, el desarrollo de la capacidad de observación y análisis – y relaciones sociales que van a influir en el resultado final del proceso de inserción social.

Si bien los autores destacan que se produce una devaluación de la rentabilidad de los años de educación entre una generación y la siguiente, por lo cual son necesarios más cursos y grados para obtener la misma ocupación, concluyen que, para preservar a las nuevas generaciones de la pobreza, una meta para la región sería lograr la educación secundaria completa para todos. Siguiendo la línea de pensamiento de los autores, cabe recordar la expresión francesa “fuga hacia adelante”, que hace referencia a que el incremento de los años de escolaridad frente a un mercado ocupacional que continúa siendo rígido y poco calificado, desplaza hacia adelante la línea de estratificación; y que cada vez el mercado exige mayor número de años para incorporar a jóvenes en ocupaciones con nivel constante de calificación. La educación es un factor fundamental en el proceso de desarrollo por lo que agrega a la capacidad de los trabajadores y a la formación de los ciudadanos, pero sin crecimiento económico y sin cambio en las estructuras productivas difícilmente por sí sola podría ser la palanca de la transformación.

Demetrio Cotjí aporta, en *La educación bilingüe y las comunidades indígenas*, una reflexión sobre el multiculturalismo en Guatemala, que puede ser extrapolada a otros países, dado que la población indígena de la región se estima en 40 millones. Revisa lo que denomina “proyecto colonial de nación” y la exclusión educativa de la mayoritaria población indígena, la concepción de los grupos dominantes y medios de cultura ladina que han considerado a los indígenas como una raza inferior, y los cambios que se introducen en dicha concepción a partir de la constitución política y los acuerdos de paz de 1996, que reconocen a Guatemala como una sociedad multiétnica y multicultural.

A partir de este marco, ubica etapas de la historia educativa, comenzando por la exclusión, la castellanización directa a partir de 1944, el fracaso de la propuesta de castellanización indirecta – porque requería que los maestros supieran las lenguas mayas, la construcción de un bilingüismo transicional, con indígenas actuando junto a los maestros en el desarrollo inicial de los niños, para llegar a la propuesta actual de un bilingüismo aditivo. Observa que esto último reclama de maestros multilingües, y que hoy sólo hay 2 institutos normales bilingües en 116 establecimientos, dedicados en su inmensa mayoría a la formación magisterial para la atención de población urbana. En último término, figura el tema del débil poder político y cultural de los indígenas, lo que no es una condición exclusiva de Guatemala, sino un problema de desarrollo cultural que afecta a muchos países de la región, tanto a los explícitamente multiétnicos como a los que han negado hasta ahora el carácter de tales.

Carmen Tornaría, en *La reforma de la educación secundaria y la perspectiva de género*, comienza su exposición haciendo referencia a la iniciación en Uruguay, a partir del último cuarto del siglo XIX, de las políticas educativas de género, que va a estar dada por la coeducación sexual desde las escuelas primarias en adelante, por la intensa formación de mujeres en los institutos normales, en el marco de una política de familia que, a partir de 1905, introduce el divorcio a solicitud sólo de la mujer y que, posteriormente, en la Constitución de 1919 incluyó un capítulo de derechos muy importante sobre la mujer y sobre la mujer madre. Tal vez por ello mismo, en la segunda mitad del siglo XX, la conciencia del papel subordinado de la mujer fue menos intensa en Uruguay que en otras sociedades.

La reforma educativa iniciada en 1995 – de la cual la autora es una de las impulsoras – promueve una serie de medidas especialmente orientadas hacia la condición femenina. La universalización de la educación inicial de 4 y 5 años y el programa de escuelas de tiempo completo para las poblaciones de menor estatus social y cultural, van a constituir una importante ayuda para las mujeres de nivel popular en cuanto a una mejor socialización de sus hijos y en la libertad horaria para trabajar; la revisión de los textos escolares y secundarios, asegurando una correcta presentación de la equidad de géneros, o la creación de centros de formación de profesores – mayoritariamente femeninos – en ciudades de provincia, fueron algunos de los hitos en el cambio en las relaciones de género que, como es sabido, reclama un proceso de acciones continuo.

Jorge Pavez, representante de una prestigiosa organización sindical de los profesores chilenos, al presentar *La visión de los educadores sobre la reforma de la educación secundaria*, señala que la opinión de los profesores sólo se considera legítima cuando se refiere al proceso pedagógico en el seno de la clase, pero se la descalifica cuando se trata de definir las orientaciones generales de la reforma. Tan es así que en muchos países – señala – se implementan reformas “a prueba de profesores”. Lo anterior implicaría olvidar que el sistema educativo está en el ámbito de lo político y de lo social, de lo cultural y de lo ideológico, por lo que, si bien es obvia la importancia de la tecnología en el mundo de los conocimientos para acelerar el desarrollo económico, no es menos cierto que la pobreza, la discriminación y la destrucción ecológica son temas de enorme importancia donde los profesores, como conjunto, deben tener una opinión. Para el autor, la educación secundaria es la etapa en que se forman ciudadanos y se afirma el derecho de las personas, por lo cual el liceo público y gratuito, donde se encuentran personas provenientes de familias de desigual estatus y con opiniones políticas divergentes, es el lugar apropiado para la formación de la ciudadanía democrática.

La visión de Alicia Romo, en su exposición sobre *El papel de la educación privada en la reforma de la educación secundaria*, es obviamente divergente. Enumera los controles que registró la educación privada por parte del Estado – desde la primera mitad del siglo XIX – para reivindicar para el sector directivo de las instituciones privadas una total libertad en la definición de reformas educativas. Sostiene que la supervisión estatal impidió el desarrollo de la diversidad en materia educativa, y cree que al liberar la educación privada se lograría mayor diversidad y especialización. El texto no hace mención a la desigual composición social de escuelas públicas y privadas, y a los problemas de

integración nacional que implicaría la presencia de una pluralidad de instituciones enseñando de acuerdo a valores y pautas de conocimientos divergentes.

De alguna manera, la autora visualiza estos problemas cuando propone que un organismo, plural y autónomo, fije los contenidos mínimos que deben tener los distintos programas educativos y en especial establezca aquellos que serán exigidos en las pruebas de ingreso a las universidades, que en Chile son de carácter nacional y utilizadas como criterio de selección por todas las universidades, sean públicas o privadas, capitalinas o provinciales.

Guiomar Namó de Mello, en *El papel de los medios de comunicación en la transformación de la educación secundaria*, comienza destacando la profundidad del cambio cultural que se está introduciendo en Brasil. La ley de educación general de 1996 estableció que la educación básica-fundamental cubría desde los 7 a los 14 años y que la secundaria, no obligatoria, atendería la población de 15 a 17 años a lo largo de tres grados. Lo verdaderamente impresionante ha sido la magnitud del cambio en la atención a la población. En la enseñanza secundaria se incorporaron 5 millones de alumnos con una tasa bruta del 75% pero que, en virtud de la repetición y de la extraedad, da una tasa neta de apenas el 30%. Junto a este enorme cambio en los volúmenes de jóvenes atendidos, la ley descentralizó y diversificó los planes curriculares que, a partir de lineamientos del Consejo Nacional de Educación, establecen los Estados Federales y los Municipios. Más aún, no existe una lista de asignaturas para enseñar, sino la indicación de que debe lograrse un dominio de los principios científicos, un eficiente uso del lenguaje – como vehículo de comunicación y como medio de acceso al conocimiento – que forme para lo cognitivo y para el ejercicio de la ciudadanía, y formación en ciencias humanas y sociales.

Sin duda, se trata del mayor cambio en cuanto a incorporación de niños y jóvenes a la educación, lo que augura un proceso de cambio social muy importante en Brasil, más allá de las dificultades que este proceso va a presentar cuando se trate de lograr un buen nivel de calidad para asegurar el desarrollo de las capacidades y de los conocimientos. Obviamente, un proceso tan acelerado no ha podido acompañarse con una efectiva y valiosa formación de profesores. Por razones históricas, en especial en el Nordeste, el volumen de los maestros y profesores sin título es del orden de 60.000, lo que da idea de la magnitud de la transformación cultural que aún queda por realizar. Finalmente, Guiomar Namó observa que ese profundo cambio social y cultural aún no ha sido percibido como tal por los medios de comunicación de dicho país.

### **Desafíos y experiencias de reformas en América Latina y el Caribe**

La quinta parte del libro está dedicada a una revisión de las innovaciones y cambios en curso en la educación secundaria en la región. Se presentan los procesos en cinco países de la región, con estructuras sociales y culturales muy diferentes, lo que contribuye a un mejor conocimiento de los mismos.

Juan Carlos Tedesco inició el debate con *Problemas y tendencias de reforma en América Latina*. Comienza por registrar que se ha finalizado el período de expansión fácil de la educación secundaria, porque se ha alcanzado una cobertura que fue la habitual en los países desarrollados hace 20 años, y se ha ingresado a una etapa más dificultosa, como es la de localizar a los excluidos, que no siempre son los sectores sociales más pobres sino que, a veces, son grupos excluidos de la oferta por problemas de residencia, como los rurales. Anota, certeramente, que el establecimiento de un ciclo mínimo de educación de 9 o 10 años promedio, en algunos países de escaso desarrollo, cuya juventud tiene un promedio de escolaridad de 4 o 5 años, tiende a descalificar en el mercado ocupacional a los que no logran alcanzar una meta que constituye un salto extremadamente alto para ese grupo social. Posteriormente plantea, a modo de interrogante, la posibilidad de que la educación secundaria esté siendo afectada por la cultura juvenil, por una parte, y por las percepciones de los profesores, por la otra. Sobre lo primero, registra la incidencia de los medios de comunicación de masas en una cultura juvenil donde prevalece la imagen, ciertas formas de música y la exaltación del cuerpo, versus una cultura escolar que, forzosamente, tiene que crear las condiciones del trabajo sistemático. Sobre lo segundo – utilizando información de encuestas a docentes de Argentina, país cuya inminente crisis acentuaba el descreimiento, cuando no el nihilismo – registra una percepción docente negativa en cuanto a su futuro individual y también colectivo, al igual que un escaso consumo cultural. Finaliza reivindicando un lugar para la pedagogía, tanto o más necesaria cuando la educación secundaria actualmente atiende a jóvenes que provienen de sectores sociales bajos e incluso marginales.

Las interesantes observaciones deberían llevar a actuar con intensidad sobre nuevas formas de educación como son las que se logran con informática e Internet, que dan acceso a un universo infinito de conocimiento y cultura y movilizan en mayor medida a los jóvenes y a proporcionar espacios en los sistemas educativos para el análisis de los problemas de los adolescentes y para una libre expresión musical y artística. Ambas dimensiones fueron desarrolladas exitosamente en la reforma de la educación secundaria básica en Uruguay.

Hay motivos para pensar que la inclusión de la inmensa mayoría, o de la casi totalidad de los adolescentes y jóvenes, en la educación secundaria crea, por primera vez en la historia regional, un espacio físico y social donde conviven y aprenden los jóvenes, y una instancia de desarrollo de una nueva etapa de la cultura latinoamericana, más orientada hacia la juventud, que podría ser promovida por las nuevas generaciones, como una original reestructuración cultural en sociedades que demográficamente continúan siendo muy jóvenes.

El análisis por países lo inicia Billie Miller presentando *Reforma de la educación secundaria en Barbados*. La pequeña isla tiene valor de modelo, por lo desarrollado de su sistema educativo, la cobertura universal, la equidad, y el carácter obligatorio de la educación hasta los 16 años. Pero ahora inicia una nueva etapa en que quiere lograr una educación basada en resultados de aprendizajes y logros de los alumnos, desarrollando la curiosidad y el método científico, y distinguiendo entre asignaturas – lo que incluye el reconocimiento

del patrimonio africano en ciencias sociales – los estudios de formación en artes, tecnología de la información, etc.; y las asignaturas selectivas, como educación vocacional o negocios. Es interesante que el nuevo modelo incluya una fuerte utilización de la informática como tecnología de la vida corriente y como instrumento para el acceso a los conocimientos no alcanzables en la sala de clase, ni tal vez en la propia isla. El sistema de educación secundaria de Barbados tiene un equilibrio especial entre la aceptación de que los estudiantes progresen según su ritmo a lo largo de los cuatro primeros cursos, y la orientación del quinto y sexto nivel donde predomina la preparación para el examen de terminación de la educación secundaria, que es común a los países de habla inglesa del Caribe y que es evaluado por un consejo regional.

José Weinstein, en su carácter de Viceministro de Educación de Chile, observa en *Las etapas de cambio de la educación secundaria en Chile en el período democrático*, el conjunto de políticas y medidas que se fueron adoptando, en forma sucesiva, luego de la recuperación de las instituciones democráticas, y que le dieron un perfil muy definido al sistema en dicho país. La educación media – que cubre los cursos correspondientes de 9<sup>o</sup> a 12<sup>o</sup> – tiene una amplia cobertura aunque aún existe deserción, en unos casos por condiciones sociales, en otros por problemas de conducta y rendimiento, y en forma muy destacada, por la falta de interés en la educación de ciertas categorías sociales que, por primera vez en la historia de sus familias, se acercan a la educación secundaria.

Como la población rural sigue siendo un grupo vulnerable, se están desarrollando internados rurales y se planifica actuar sobre los que ya han desertado, como es el caso de los jóvenes reclutas con estudios incompletos. La búsqueda de la calidad se está logrando con una transformación muy profunda, que es la jornada completa – facilitada por el descenso del volumen de los adolescentes – que ya comprende a más de un tercio de los educandos. En el currículo se están incorporando nuevas demandas como son las lenguas extranjeras. También se está intentando acortar las distancias que aun existen en los resultados de las pruebas finales de la secundaria entre el 10% de estudiantes matriculados en colegios privados pagos y el resto, público o subvencionado.

Paralelamente, se ha realizado un esfuerzo muy importante con el proyecto “Enlaces” de informática en los establecimientos liceales, aunque se señala que el uso de Internet es aún limitado. El cuerpo docente ha recibido importantes mejoras salariales, en forma paralela a la alta tasa de crecimiento económico de Chile, lo que incrementa la proporción de jóvenes, con altos puntajes en la prueba de ingreso a las universidades, que eligen pedagogía. Chile tiene una situación excepcional en la región latinoamericana por el alto porcentaje de la matrícula técnica en el total de la media, que es de casi el 50%, donde la vinculación de los centros educativos con las empresas ha facilitado el establecimiento de una enseñanza dual similar a la alemana.

Los importantes avances logrados no siempre se condicen con los resultados académicos, como lo demuestra la participación de Chile en pruebas de evaluación internacionales, lo que en parte proviene de una estratificación social y cultural muy rígida, que la democracia heredó del pasado, y de que el grueso del cuerpo docente

proviene de formaciones académicas anteriores, cuando la atracción por la docencia se veía limitada por las escasas remuneraciones, y porque aún hoy es tan fuerte la heterogeneidad de las instituciones que forman a los docentes, que no siempre la capacitación en servicio logra equiparar y elevar el nivel académico. A lo anterior se suma el problema – que en Chile es objeto frecuente de debate – acerca de si lo que fue excelente en 1964 (como primer país de América Latina que extendió la obligatoriedad a ocho años y estableció los 7° y los 8° en escuelas primarias) resulta igualmente positivo hoy día, o si se requiere de un ámbito de mayores desafíos intelectuales, como es por definición el colegio secundario, y si en éste la permanencia de un currículo atomizado en múltiples asignaturas es lo pedagógicamente más conveniente para lograr el desarrollo intelectual en una educación de masas.

Ruy Leite Berger, Secretario de Educación Media y Tecnológica de Brasil, presenta los *Cambios cuantitativos y reforma de la educación secundaria de Brasil*, trazando el panorama de seis años de verdadera epopeya en cuanto a la incorporación masiva de adolescentes y jóvenes en la educación secundaria. La magnitud de los números es impresionante: Brasil tiene hoy 8 millones de alumnos y 300.000 profesores que enseñan en 18.000 escuelas. El proceso se realizó a pasos acelerados y fue resultado del desbloqueo de la educación básica que proporcionó grandes volúmenes de estudiantes al nivel inmediato superior. Dada la carencia de locales para incorporar esta masa, se crearon horarios nocturnos en las escuelas primarias y se apeló a los profesores que atendían los cursos de 5° a 8° de primaria para que dictaran las asignaturas de 9° a 11°; a falta de docentes se distribuyeron “cajas de herramientas” educativas cuyo procesamiento efectuaban en clase los docentes con los estudiantes. Se realizó un esfuerzo ímprobo para reequilibrar el país, dando más recursos a los 14 Estados más pobres del Norte y del Nordeste, atendidos por el proyecto “Alborada”.

Sería muy difícil en el estado actual de la información contar con un panorama exhaustivo de cuál es el nivel de transformación educativa y cultural, porque por política educativa y nacional, y por carencia de una estructura inspectivo-académica para orientar el proceso, se delegó hasta el nivel municipal el diseño específico de los contenidos de esta educación secundaria. La magnitud del incremento de establecimientos, de estudiantes y de profesores llevó también a incrementar la educación a distancia: 60.000 escuelas recibieron pantallas de televisión y fueron conectadas a la red de TV Escola y, actualmente, se está procesando la incorporación masiva de la informática con el objetivo de llegar a tener un ordenador cada 25 alumnos y promover así el acceso a nuevas fuentes de información y educación.

La magnitud de la transformación en un período tan breve hace que sea muy incipiente el sistema de orientación académica, de evaluación de logros de conocimientos, y de recalificación de tantos maestros de nivel escolar que pasaron aceleradamente a enseñar ciencias naturales o ciencias sociales, y así sucesivamente. A la etapa de la incorporación de los jóvenes a la educación vendrá la etapa del enriquecimiento cualitativo de los conocimientos y de la incorporación de la pedagogía.

En este marco, algunos observadores aprecian que, mientras países como Chile tienen la mitad de su matrícula en la educación media técnica, con tasas de escolarización globales del orden del 90%, Brasil, con una tasa neta del orden del 30% y egreso de secundaria seguramente aún menor, ha eliminado la educación técnica del nivel secundario, considerándola como una especialización posterior o paralela al ciclo secundario y percibida como capacitación. El viejo debate en el Brasil sobre la educación técnica media – iniciado con una orientación absolutamente opuesta, con la creación de una costosísima educación secundaria técnica, cuando el volumen de la matrícula era tan reducido que quienes asistían a este nivel eran seguros candidatos a continuar estudios en la universidad – se ha revertido y, tal vez como reacción, la solución adoptada es exactamente contraria.

El texto de María de Ibarrola sobre *Educación secundaria en México*, tema que no fuera abordado en el Seminario, anota que en la década de 1970 se inició un importante proceso de generalización de la educación secundaria, aunque recién en 1993 se declara obligatorio el ciclo básico de tres años, y a partir de entonces la incorporación de México al NAFTA (1994) y a la OCDE (1998) comienza a plantear al país fuertes desafíos sobre la cobertura y la calidad de su educación media.

Dentro de la educación secundaria, México tiene un modelo, “Telesecundaria”, único en la región, que comprende 1 millón de alumnos y que representa al 14% de la matrícula total. Iniciado en la década de los años 70, para atender la población de pequeños centros urbanos y zonas rurales, hoy funciona como un modelo alternativo de educación, que es demandado incluso en los suburbios de las ciudades. Por una cadena de estaciones de televisión y por satélite, al comienzo de cada hora reloj, en la mañana y en la tarde, se transmiten 15 minutos de enseñanza de cada una de las asignaturas, que son continuados con preguntas de comprensión y ejercicios prácticos dirigidos por un monitor. Los mensajes son recibidos en 26.710 centros, que tienen un promedio de 70 alumnos. Es obvio que ello no da la base cultural para lograr el más alto nivel de enseñanza-aprendizaje, y por tanto las evaluaciones demuestran que la adquisición de conocimientos es inferior a la que se logra en los liceos de la secundaria general. Pero de no haber sido por este tipo de programa no se hubiera podido incorporar al sector socio-cultural más bajo del país a la educación secundaria.

El 90% de los egresados de primaria accede a la educación secundaria, aunque en los estados más pobres el promedio es inferior, y en el transcurso de los estudios la deserción es de más de un 30%, asimismo los niveles de aprendizaje no son totalmente satisfactorios, quizás como consecuencia de la contradicción de haber restablecido un modelo de educación por asignaturas para un nivel que se transformó en masivo.

Mientras la educación secundaria ha sido federalizada, la educación media superior sigue centralizada, aunque ya los estados comprenden al 29% de la matrícula frente a un 37% de la Federación. El plan de estudios se divide entre un bachillerato general, que cubre al 59% de la matrícula, y bachilleratos tecnológicos y estudios profesionales técnicos cuya participación viene disminuyendo. A la superposición de instituciones que atienden el

bachillerato general – que comprende las universidades federales y algunas privadas, con planes que cubren los dos últimos años de la secundaria – se suma la presencia de bachilleratos tecnológicos, concebidos hace casi tres décadas con personal docente inamovible y una concepción tecnológica que, en muchos casos, fue superada por el impacto de la industrialización en el norte del país que actúa con niveles tecnológicos muy altos y una especialización propia de las industrias de maquila.

La autora finaliza presentando temas y desafíos de la educación secundaria y media de México. El primero de ellos es el nivel académico y la insuficiente profesionalización de los profesores. Existe muy poca investigación sobre conocimientos, comportamientos y actitudes de los profesores, pero es evidente que los institutos normales y las facultades de educación reclaman de una vigorosa transformación. Es igualmente defectuoso el sistema de contratación en el que sigue predominando el contrato por horas en diferentes establecimientos y para distintas asignaturas, mientras que la capacitación docente tiene un nivel de desarrollo incipiente.

El país tiene aún por consolidar sus nueve años de educación común y asumir que ésta es la educación básica y común de toda la población. Paralelamente, hay en curso experiencias muy valiosas, como la conocida por el nombre “Secundaria XXI”, que se desenvuelve bajo la tutela de la Universidad Pedagógica Nacional. Cuenta con profesorado bien capacitado, con significativos equipamientos para la experimentación, y con una red informática sostenida en un acervo de documentos y cientos de documentales, elaborados a lo largo de los años por el ILCE<sup>1</sup> para “Telesecundaria”, que permite que los propios estudiantes programen sus clases “bajando” vía Internet todo tipo de documentos, y preparen sus clases con soportes audiovisuales.

Germán W. Rama, en el documento *La evolución de la educación secundaria en Uruguay*, presenta los cambios en ese nivel en el marco de una historia de “larga duración” de la sociedad y la educación secundaria, a lo que agrega su experiencia como actor preeminente en el ciclo de reformas iniciado en 1995.

Uruguay es un país que inició su modernización social y educativa desde comienzos del siglo XX. Mantuvo una tensión entre un polo representado por la educación primaria, de tipo universal, y una educación universitaria cuyas características elitistas – lo que no es sinónimo de clasista – fueron siempre muy fuertes. Hasta el tercer cuarto de siglo se mantiene un liceo de cuatro años y un ciclo final llamado “Preparatorio” (para la universidad) de dos años. Paralelamente, no existió una escuela de formación de profesores (docentes para enseñanza media) hasta 1951.

El país sufre el doble impacto de la dictadura y de la emigración internacional en los años 1970, lo que estanca la matrícula secundaria pero, con el retorno a la democracia en 1985, se produce el ingreso masivo de la clase popular y un registro de matriculación, en primer año, equivalente al 90% del grupo de edad. Ante el impacto demográfico y social,

---

<sup>1</sup> Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

se promovió de hecho la promoción automática, se redujo el número de horas efectivas de clase, mientras se mantuvo un currículo de 14 asignaturas, todo lo cual influyó evidentemente en el fracaso de los niveles de aprendizaje.

A partir de 1996, se reforma el ciclo básico de la secundaria (7° a 9°). Se crea un plan de estudios que incluye lengua nacional, lengua inglesa e informática – como códigos lingüísticos que se refuerzan mutuamente – ciencias de la naturaleza, ciencias sociales y matemática, con cinco horas semanales cada una, y se destina el sexto día de la semana a actividades expresivas y artísticas. Se incrementa la jornada escolar a 5 horas 30', y se designan a los profesores para sólo un establecimiento con una carga de treinta horas semanales. La enseñanza por áreas en ciencias naturales tiene como objetivo procurar que la síntesis del conocimiento sea guiada por el propio docente, de acuerdo con una enseñanza concebida ahora como básica, y con un nuevo perfil de estudiante, que, por sus propias características, no está en condiciones de establecer la interrelación de los contenidos de las diferentes asignaturas tal como sucedía en el modelo preuniversitario. En ciencias sociales no sólo se integran conocimientos de historia, geografía, economía y sociología, sino que se inicia con “Comprender el mundo actual”, sigue con el estudio de las Américas y finaliza con el de Uruguay

Paralelamente a estas transformaciones se crean Centros de Lenguas Extranjeras, donde los estudiantes del ciclo básico pueden aprender, voluntariamente, portugués, francés e italiano.

La transformación implicó incrementar en un 20% la disponibilidad de nuevas aulas y una vigorosa política de equipamiento y de suministro gratuito de textos a todos los estudiantes del ciclo obligatorio de la educación media. Pero, por encima de todo, promovió un cambio en materia de formación docente. El país sólo tenía un 30% de profesores titulados. El Instituto de Profesores formaba un número de docentes inferior a la necesidad de reemplazo. Se crearon seis Centros Regionales de Profesores (CERP) con un modelo de formadores de profesores de alta calificación, buena remuneración y dedicación exclusiva, un ingreso de estudiantes sobre la base de pruebas de selección en lenguaje y número limitado de admisiones, para atender una formación pos-secundaria, de dedicación completa, con 40 horas reloj de clases semanales y a lo largo de 3 años. Se establecieron becas de alojamiento y comida, y hogares estudiantiles. Los estudiantes reciben una formación instrumental en inglés y en informática, una formación en ciencias de la educación, y en el área o la disciplina. Cada centro cuenta con su liceo de práctica. Desde años atrás, el Instituto de Profesores de Montevideo graduaba, anualmente, unos 170 profesores; los nuevos CERP ya registraron en el 2001 más de 400 egresos, y está prevista la cifra de 600 a partir del año 2002. En 10 años se habrá logrado la profesionalización del cuerpo docente.

Más allá de la enumeración precedente, se produjo un proceso muy fascinante que es la promoción de una juventud de menores ingresos – e inhabilitada económicamente para trasladarse a residir en la capital donde seguir estudios universitarios – y muy buena competencia intelectual, que siente que estudiar para profesor es la oportunidad de

movilidad social y por tanto realiza un esfuerzo ímprobo para adquirir conocimientos, a la vez que establece una identificación muy intensa con la educación.

La reforma educativa en el ciclo básico de educación secundaria implicó una baja de la deserción, una disminución de la tasa de repetición, y mayores aprendizajes. Obviamente, esto fue una primera etapa de un largo proceso de transformaciones que, de continuar, debería llegar al segundo nivel para complementar en la secundaria general, las transformaciones realizadas por la reforma con la creación de los bachilleratos tecnológicos, que abrieron un campo de formaciones científico tecnológicas en informática, industrias químicas, electrónica, administración, turismo, hotelería, etc.

Como la transformación fue de tipo estructural ocasionó no pocas resistencias, pero como las evaluaciones técnicas le son favorables, al igual que las opiniones de los profesores – que enseñan en el ciclo básico renovado y de las familias que tienen a sus hijos en él – el modelo se sigue aplicando sin mayores contradicciones.

### **Reflexiones finales y clausura**

Finalmente, la sexta parte incorpora las consideraciones finales del Ministro de Educación de Brasil y las palabras del Presidente del Banco Interamericano de Desarrollo, Enrique V. Iglesias.

Paulo Renato Souza comienza explicando que en una América Latina heterogénea, Brasil constituye un caso de desarrollo social y educativo tardío. La esclavitud perduró hasta 1888 y la primera universidad fue fundada en 1930, mientras que el analfabetismo hasta hace pocos años afectaba al 17% de la población mayor de 15 años.

Por lo anterior, la reforma educativa tuvo un fuerte sesgo social y fue una propuesta de cambio estructural. Tiene por objetivo lograr once años de escolaridad para toda la población, y asegurar que en el ciclo básico – de ocho años – la permanencia de los estudiantes se reduzca de doce a diez años, y que los egresos lleguen en una primera etapa al 68%.

Las medidas sociales que acompañan la reforma educativa son múltiples, pero una de las más importantes es haber establecido la “Bolsa-Escuela”, que transfiere ingresos a 10 millones de familias de niños pobres para asegurarse que asistan al 85% de las clases.

Brasil está creando las condiciones de desarrollo y de modernidad propias del siglo XXI. El Ministro afirmó enfáticamente que esto será posible porque, como lo demuestran los hechos, se están alcanzando buenos logros en cuanto a la “resolución de problemas” en escuelas de barrios de condición social extremadamente pobre.

Por su parte, Enrique V. Iglesias, en la *Clausura*, se interrogó sobre por qué América Latina no ha crecido en los últimos 20 años como lo hubieran hecho suponer las reformas estructurales introducidas. Observó las diferentes causas de nuestras dificultades pero, por encima de todo, mencionó la insuficiencia del esfuerzo educativo. Si bien se ha

logrado una importante expansión de las matrículas, ha sido a costa de una evidente baja de la calidad, y aún el promedio de años de educación de la fuerza de trabajo sigue siendo inferior al de los países del Sudeste Asiático. Evocó la tradición del Banco, desde sus orígenes, de apoyar al desarrollo de la educación en la región, y anunció un nuevo esfuerzo en la materia, comenzando por programas que mejoren la calidad de los recursos docentes. Recordó que el cuerpo magisterial y profesoral, que es del orden de los 8 millones, reclama de una mayor profesionalización, la cual deberá ser lograda con programas de capacitación docente masivos, que incluyan metodologías de formación a distancia.

