

DESAFÍOS EDUCATIVOS ANTE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Education challenges in the knowledge society

ERNESTO OTTONE*
MARTÍN HOPENHAYN**

Resumen

Igualar oportunidades en la educación; transformar los procesos de aprendizaje al interior de las instituciones educativas; adaptar las destrezas que se transmiten en la educación a los nuevos y dinámicos requerimientos laborales, educar para la ciudadanía, contribuir a la competitividad y a la inserción de las economías al mundo global son algunos de los retos que el sistema educacional enfrenta desde la sociedad del conocimiento. A la luz de ellos, este trabajo ofrece una evaluación del panorama de los sistemas educacionales de América Latina y el Caribe y la ola de reformas en curso; y expone lo que a juicio de los autores son los principales desafíos para la actual agenda educativa.

Palabras clave: sistema educacional, reformas, desafíos, consenso educativo

Abstract

Aiming at equal opportunities in education; transforming learning process within educational institutions; adapting taught skills to the new and dynamic work requirements; fostering citizen education; contributing towards competitiveness and global world economy inclusion, are some of the challenges faced by the educational system in the knowledge society. In such scenario, this study assesses the educational system panorama in Latin America and the Caribbean together with the flow of in force reforms. Besides, the authors discuss what they believe to be the main challenges for the current education agenda.

Key words: educational system, reforms, challenges, education consensus

* Doctor en Ciencias Políticas, Universidad de París III, “La Sorbonne Nouvelle”, Francia. Secretario Ejecutivo Adjunto a.i. CEPAL, Naciones Unidas, ernesto.ottone@cepal.org

** Master en Filosofía de la Universidad París VIII, Francia. Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL, Naciones Unidas, martin.hopenhayn@cepal.org

1. Cuatro retos al sistema educacional desde la sociedad del conocimiento

Responder desde la educación a la dinámica de la globalización y la sociedad del conocimiento entraña al menos cuatro grandes retos. El primero es igualar oportunidades de educación, vale decir, avanzar hacia un sistema que permita a todos desarrollar sus capacidades para contar con oportunidades futuras. Tanto más importante es esto si consideramos que la globalización, al menos hasta ahora, ha coincidido con una tendencia general: hacia la concentración de capacidades y riquezas. Por lo mismo, la educación hoy más que nunca está llamada a desempeñar un rol central de contrapeso, que ayude a orientar la dinámica globalizadora con un sesgo pro equidad. Revertir la segmentación en la calidad de la educación y nivelar el campo de juego desde el comienzo del proceso de aprendizaje son las llaves para subvertir la reproducción intergeneracional de la desigualdad. Deuda pendiente que las reformas educativas en América Latina, hasta la fecha, no logran colmar.

El segundo reto es transformar los procesos de aprendizaje al interior de las instituciones educativas a la luz de las nuevas formas de aprender, conocer, informarse y comunicarse que difunde, a paso acelerado, la sociedad del conocimiento. No es sólo cuestión de nuevas tecnologías de información que facilitan formas más interactivas y lúdicas de aprender y producir síntesis cognoscitivas ni tampoco es sólo cosa de contar con bancos de datos electrónicos que nos permiten prescindir de la aridez de la memorización. Es una forma radicalmente distinta de relacionarse con las dinámicas de incorporación de información y conocimiento que incluye el paso de una cultura letrada a otra de múltiples soportes, la fluidez entre disciplinas, la velocidad de asimilación, la interacción en los procesos de adquisición de conocimientos, entre otros. Todo esto, claro está, plantea giros copernicanos a lo que ocurre en la sala de clases y en la institución escolar.

El tercer reto se refiere a la pertinencia de las destrezas que se transmiten en la educación para hacer frente al nuevo tipo de sociedad. En este sentido tal vez lo más urgente, o lo que más se invoca, es la adaptación de contenidos y capacidades a nuevos requerimientos laborales cambiantes, y donde la inteligencia creadora y el procesamiento de información constituyen ejes centrales de valor agregado. Pero también implica educar para la ciudadanía moderna, vale decir, para formas de participar en la vida colectiva que están cambiando y que tienden a privilegiar la comunicación a distancia, la capacidad para plantear demandas en distintos espacios de interlocución, el peso creciente de la democracia como valor incuestionable y que requiere de sujetos democráticos en su vida cotidiana y la armonización entre derechos universales y aspiraciones individuales.

El cuarto reto es la urgencia de las economías nacionales por insertarse en el concierto global de manera tal que genere círculos virtuosos entre diversificación, crecimiento económico, generación de empleo y efecto pro equidad del crecimiento.

Para ello la educación tiene que contribuir a la competitividad de la producción interna, tanto de bienes como de servicios. Elevar la productividad de manera masiva, y a la vez generar grandes saltos en aquellos espacios con ventajas comparativas en la economía global, son tareas que la educación no puede perder de vista en su rol de formación de las nuevas generaciones.

Se trata entonces de una educación que prepare personas que vivirán en un proceso productivo cambiante, menos jerárquico y más basado en una organización de redes, con carreras que no serán lineales y cuyas fronteras no serán las de un país sino las del mundo, donde se requerirá más iniciativa que docilidad, más creatividad que orden. Tal como lo señala Reich (1991), la educación que prefigura las funciones de futuro deberá tender a generar: capacidad de abstracción, desarrollo de un pensamiento sistémico complejo e interrelacionado, habilidad de experimentación y capacidad de colaboración, trabajo en equipo, interacción con los pares. En suma, una educación fluida e interactiva que genere una mente escéptica, curiosa y creativa. Estos requerimientos del nuevo proceso productivo se entrelazan con las virtudes ciudadanas de democracia y participación. Todo el esfuerzo de la transformación educativa para responder a un futuro que sea moderno, democrático y sustentable será el de no hacer de la competitividad sinónimo de barbarie y exclusión ni de la solidaridad sinónimo de pasividad e ineficiencia.

2. Rezagos y deudas pendientes

Estos retos coinciden en una urgencia que desde hace rato se hace oír en todos los países de la región: necesitamos elevar radicalmente la calidad y la equidad en el sistema educacional. Y así como existe consenso sobre este punto, también lo hay en señalar que los sistemas educacionales presentan un fuerte desfase entre las esperanzas que en ellos se depositan y su realidad cotidiana.

Sobran razones para explicar los rezagos y fracasos del sistema educacional. Es cierto que la educación pública en América Latina se ideó pensando en grandes objetivos de construcción del Estado-Nación y de una economía industrial: formación de élites políticas, de burocracias estatales, de mano de obra fabril y de servicios de baja calificación, de población letrada, de grandes consensos ideológicos, de homogeneización cultural: tales fueron los grandes objetivos que inspiraron la masificación de la educación pública, sobre todo primaria, en la primera mitad del siglo XX.

Pero por otro lado encontramos hoy necesidades distintas y escalas nuevas. Así, por ejemplo, la homogeneización cultural se ha convertido en anatema y la urgencia del día es respetar y promover la diversidad cultural por vía de la educación. El modelo burocrático también resulta hoy muy criticado por la nueva sociedad de gestión, y se requieren otras destrezas para quienes tendrán a su cargo la conducción de

organizaciones, sean públicas o privadas. La masificación de la educación plantea no ya el desafío de una educación estandarizada, sino más bien diferenciada conforme a los rasgos de la demanda, pero con calidad en todas sus líneas. La formación para la ciudadanía, lejos de la uniformidad ideológica, requiere activar en los educandos la disposición al diálogo en la diferencia y la comunicación entre distintos. Cada vez tiene menos sentido formar sujetos pensando en trayectorias laborales estables, invariables y de pocos requerimientos, porque la oferta laboral se desplaza hacia carreras variadas, incorporación intensiva de valor intelectual agregado, uso difundido de tecnologías de información y diversificación de competencias.

Así, el multiculturalismo, la elevación de umbrales educativos requeridos para salir de la pobreza, el nuevo paradigma productivo, la diversificación en los soportes de aprendizajes, los nuevos estilos para procesar información y conocimiento, concurren en poner en evidencia los rezagos del sistema educativo. Seguimos, en gran medida y pese a los esfuerzos enormes que subyacen a las reformas educativas, mirando hacia los educandos por el espejo retrovisor de la historia. Anacronismo, déficit de calidad y segmentación en logros son los signos más elocuentes de esta situación.

Por cierto, el modelo de educación masiva en América Latina ha tenido sus logros positivos a lo largo del siglo XX, y sobre todo durante la segunda mitad: fuerte reducción del analfabetismo absoluto, progreso espectacular en la cobertura de educación básica, crecimiento irregular en la educación secundaria y superior.

A problemas de cobertura que aún enfrenta un número de países menos desarrollados, se suman en todos graves problemas relativos a la calidad y a la pertinencia de la educación. Un indicador elocuente es el aprendizaje efectivo de los alumnos. Al respecto, las pruebas internacionales estandarizadas, como PISA y TIMSS, relegan a países latinoamericanos a los últimos puestos frente al rendimiento de alumnos de países de la OCDE y del sudeste asiático. El Cuadro 1 resulta elocuente al respecto.

Por otro lado el sistema adolece de una tremenda ineficiencia cuya expresión más clara es la muy alta tasa de repitencia en los países de América Latina (entre las más altas del mundo), concentrándose en los primeros grados. Y un alto porcentaje de los niños escolarizados abandona la escuela antes de finalizar la educación primaria. El Gráfico 1 muestra que el gasto anual por repitencia alcanza a casi 0,7 por ciento del PIB en Brasil y es menor a 0,1 por ciento del PIB en Chile. Con un 27% de estudiantes retrasados en las escuelas en función de la edad, se calcula que la región desperdicia unos 12 mil millones de dólares al año.

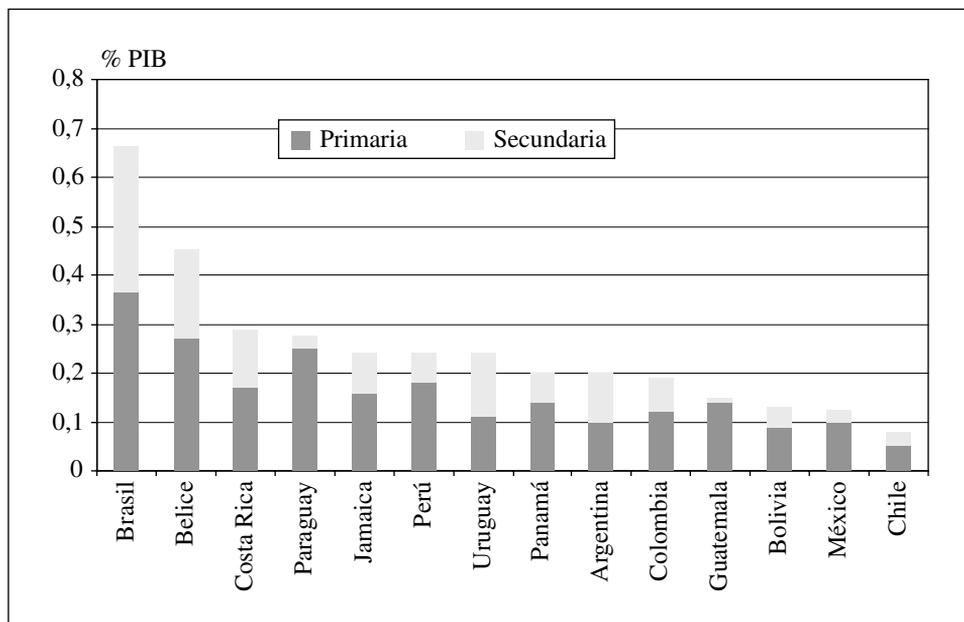
En términos de inequidad, un indicador ilustrativo es la conclusión de secundaria, dado que se estima que éste es el umbral de logro requerido para luego aspirar a trayectorias laborales que permitan salir de la pobreza o no caer en ella. Así, al comparar jóvenes rurales, jóvenes del primer quintil de ingresos y jóvenes indígenas, con los

CUADRO 1
 POSICIÓN RELATIVA DE PAÍSES IBEROAMERICANOS EN
 ESTUDIOS INTERNACIONALES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Estudio	Países participantes	Países iberoamericanos	Posición relativa
LABORATORIO 1997	13	13	Los puntajes promedios del país N° 1 distan entre 1.5 y 2.0 desvíos estándares de los 12 restantes
TIMSS 1996	41	3	31, 37 y 40
TIMSS 1999	38	1	35
IALS 1998	22	2	19 y 22
PISA 2000	41	5	33, 35, 36, 37 y 41

Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, OREALC/ UNESCO Santiago), Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento (IEA), The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), Organización para Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), “Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos”, y OCDE, “PISA, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes”.

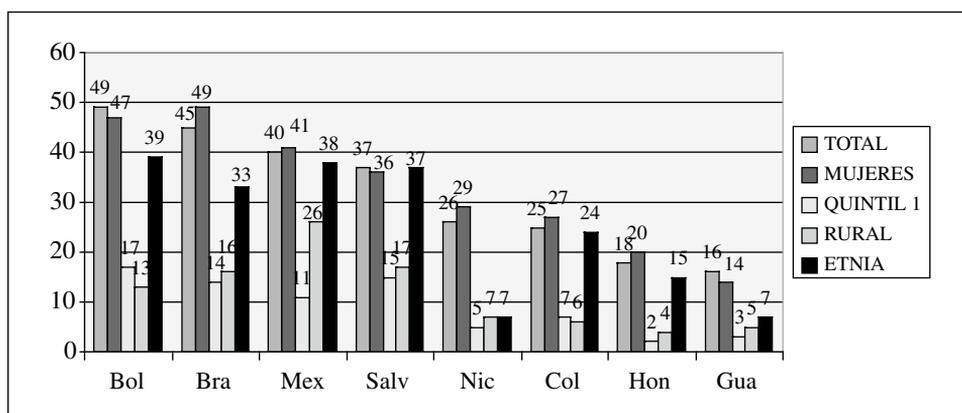
GRÁFICO 1
 COSTOS ASOCIADOS A ALUMNOS REPITENTES



Fuente: UNESCO Institute for Statistics.

promedios nacionales, salta a la vista la disparidad en logros, en detrimento de estos tres grupos de jóvenes. Por lo cual se puede inferir que estamos ante una situación de la reproducción intergeneracional de las desigualdades que se transmite a través de los bajos logros educativos de alumnos de familias de menores ingresos u otras formas de exclusión social (ver Gráfico 2).

GRÁFICO 2
% DE CONCLUSIÓN DE LA SECUNDARIA TOTAL Y DESAGREGADO PARA MUJERES, QUINTIL MÁS POBRE DE INGRESOS, RESIDENTES RURALES Y ETNIAS (2001-2004)



Fuente: Elaborado por Pablo Villatoro, en base a tabulaciones especiales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL de las encuestas de hogares de 18 países de la región.

Notas: (a) Bol = Bolivia; Bra = Brasil; Mex = México; Salv = El Salvador; Nic = Nicaragua; Col = Colombia; Hon = Honduras; Gua = Guatemala y, (b) datos 2004 = Colombia, El Salvador, Guatemala y México; datos 2003 = Brasil y Honduras; datos 2002 = Bolivia y datos 2001 = Nicaragua.

La población total también incluye, entre otros, a minorías étnicas, pobres y rurales; por lo que la brecha con estos grupos sería mucho mayor si ese promedio nacional no incluyera ni a pobres, ni a minorías étnicas ni a rurales.

3. La ola de reformas

Tanto los retos planteados en el primer punto, como los rezagos mencionados en el segundo, concurren en el diagnóstico crítico que mueve a las reformas educativas a lo largo y ancho de la región. Las reformas inciden en decisiones públicas sobre una serie de ámbitos, entre los que destacan: contenidos y procesos de enseñanzas; el financiamiento del sistema y los mecanismos de asignación de recursos; el papel educativo reservado al Estado y al mercado; la reasignación de funciones de regulación y gestión entre el sector estatal, el municipal y el privado; la capacitación de los docentes;

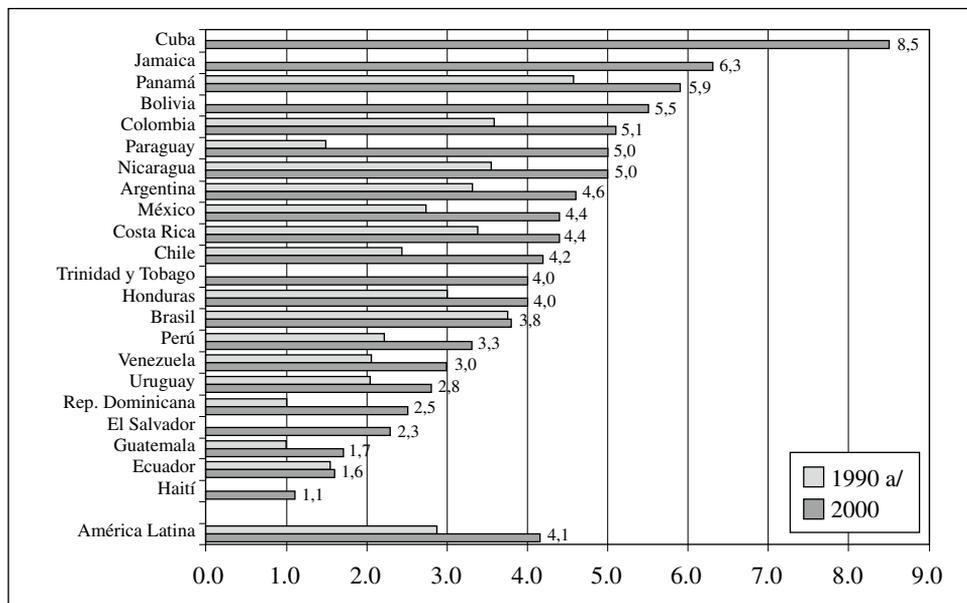
la modernización y descentralización de la gestión educativa; el monitoreo de la calidad de la oferta educativa; y el acercamiento de la oferta educativa a las condiciones socioculturales de los beneficiarios y a la demanda posterior de capacidades en el mundo del trabajo. Todos estos componentes apuntan a mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje en el sistema de educación básica y media; mejorar la eficiencia y la eficacia en el uso de recursos para la educación; y, por distintas vías, hacer más equitativo el acceso a una educación de calidad y los mayores logros educativos.

Tales reformas han conllevado al aumento del gasto en educación, en términos reales y como porcentaje tanto del gasto público total como del producto interno bruto (ver Gráfico 3). En segundo término, y de igual o quizás mayor significación, en algunos casos se han logrado adelantos significativos en la introducción de sistemas de medición de calidad, la reducción de la repitencia, la descentralización de la gestión y la modificación de los programas.

Pero diversos obstáculos limitan los logros, tanto técnicos como políticos. Los primeros residen en la dificultad para capitalizar con mayor eficacia el aumento de recursos movilizados en las reformas educativas, vale decir, en transformar el aumento de inversiones en mejores resultados en calidad y menor segmentación en logros y aprendizajes. Los segundos se relacionan con la coordinación de los distintos agentes involucrados en los procesos de reforma, donde destaca el hecho de que los profesores perciben los cambios como externos a su situación laboral y remunerativa; y donde los intereses de distintos grupos imponen rigidez a la carga tributaria con destinos sociales, a la redistribución del gasto en educación y a los procesos de descentralización administrativa y financiera.

Hay, también, actores que perciben que la reforma ha privilegiado una lógica de tipo instrumental y de gestión, incluyendo razones de sentido y los fines últimos de la educación. Hay quienes objetan que el discurso que se impone en las reformas se centra de manera algo restringida en el rendimiento académico y la eficiencia sistémica, y que es necesario pensar la direccionalidad del cambio pedagógico en una visión más amplia (al estilo de los distintos retos planteados al comienzo de este artículo). Además, sólo recientemente, en una segunda oleada de las propias reformas, se han ido incorporando nuevas prioridades, tales como la profesionalización docente y la articulación entre familias, escuelas, comunidad, mundo empresarial y medios de comunicación. Estos enfoques que ganan espacio pueden resultar muy auspiciosos, dado que finalmente la educación transcurre en buena medida dentro de la sala de clases (con un profesor al frente) y en la institución escolar. Penetrar la caja negra de la sala de clases por vía de la formación docente y penetrar la institución escolar por medio de la colaboración entre distintos actores son tareas del momento para combinar mayor sentido con mayor impacto en las reformas.

GRÁFICO 3
 AMÉRICA LATINA (22 PAÍSES): EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO
 EN EDUCACIÓN COMO PROPORCIÓN DEL PIB
 (porcentajes)



Fuente: “Compendio Mundial de la Educación 2003. Comparación de las Estadísticas de Educación en el Mundo”, Montreal 2003, Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

a/ Estimación basada en la evolución del gasto público social en educación durante los años noventa, reportada por Cepal.

4. Cuatro desafíos en la agenda de la educación para la sociedad del conocimiento

¿Podrá la transformación educativa contribuir a generar sociedades más equitativas con una mayor integración social, con igualdad de oportunidades para todos sus integrantes y con capacidad de superar la transmisión generacional de la pobreza? ¿Será la transformación educativa capaz de contribuir a generar sociedades más productivas, con mayor capacidad de insertarse de manera protagónica en el nuevo orden globalizado? ¿Será la transformación educativa capaz de contribuir a generar sociedades de una ciudadanía extendida, de consolidar en el tiempo sistemas democráticos y participativos?

En torno a estas interrogantes giran las consideraciones que siguen.

A. El desafío de la equidad

Como se vio en el Gráfico 2, los estudiantes que provienen de hogares pobres, rurales o indígenas tienen logros por debajo del resto. Así, 1 de 4 jóvenes de 15 a 19 años del 20% de los hogares más pobres no concluyó la primaria, mientras que en el 20% de los hogares con mayores ingresos, 1 de cada 25 jóvenes de esa edad no terminó este nivel (CEPAL, 2005, datos del 2002). En consecuencia, y siguiendo a Tedesco¹, “es necesario considerar que si bien la educación es un factor de equidad social, ciertos niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito” (...) No se trata solamente de preguntarnos cuál es la contribución de la educación a la equidad social sino, a la inversa, ¿“cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa”?

Por lo mismo, y tal como concluye el propio Tedesco, la relación entre equidad y educación es bicausal: “La equidad es un fenómeno sistémico y, por lo tanto, sin modificaciones substanciales en los patrones de distribución del ingreso –a través de acciones convergentes en los campos ocupacional, demográfico y patrimonial–, por lo que será muy difícil avanzar en los logros educativos que permitan a la población tener acceso a niveles de educación adecuados para su incorporación productiva a la sociedad”.

Pese a estos círculos viciosos entre desigualdad de ingresos y segmentación en logros educativos, existe creciente consenso que hay que nivelar al inicio de las trayectorias o ciclos educativos. Esto implica intervenir en varios niveles. En primer lugar, en el de erradicar la desnutrición infantil, tanto global (relación peso-edad) como crónica (relación talla-edad), pues está visto que la desnutrición en los primeros años tiene efectos perennes sobre las capacidades cognitivas de las personas. Por lo tanto, la desventaja para un niño desnutrido (que además por lo general es pobre) no puede revertirse.

En segundo lugar, se ha visto en las evaluaciones disponibles una diferencia en logros en educación primaria entre alumnos que tuvieron y que no tuvieron educación previa. El progreso hacia la universalización de la educación preprimaria (completar tres años de educación antes del ingreso a la primaria) se fundamenta en la importancia que tiene el aprestamiento escolar en edades tempranas (CEPAL, UNICEF, SECIB, 2001). Toda la evidencia al respecto señala que los niños que han asistido a la educación preescolar logran mejores resultados posteriores. Controlados los demás factores que influyen en el rendimiento, aquéllos obtienen mejores puntajes en las mediciones de aprendizaje y progresan más rápidamente a largo de todo el ciclo escolar. Esto se traduce en menores tasas de repetición y de deserción, particularmente en los primeros años de

¹ Tedesco, Juan Carlos, “Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina”. IIPE, Buenos Aires, 1998.

la primaria (CEPAL-UNESCO, 2005). Por lo mismo, es necesario asegurar el acceso universal de los niños entre 3 y 6 años de edad a una educación preescolar de calidad, que contribuya a su formación general y, como efecto indirecto, mejore los resultados educativos en el nivel primario.

Hay que incrementar el impacto de las reformas sobre la equidad en la oferta educativa, en el rendimiento escolar y en las posibilidades de inserción productiva a futuro. Criterios emergentes como la descentralización, el subsidio a la demanda, el financiamiento compartido y las reformas curriculares, si bien pueden garantizar mayor eficiencia en el uso de recursos, no aseguran mayor equidad en educación. Para esto último se requiere mayor impacto sobre los logros educativos en los sectores pobres, lo que implica trabajar tanto sobre las condiciones de oferta educativa como de la demanda. La equidad exige aquí un doble desafío.

Por un lado es necesario intervenir en el sistema formal de educación para hacer menos segmentada la calidad de la educación que se ofrece entre distintos estratos sociales. Y por otro lado implica apoyar las condiciones de demanda de los sectores más desfavorecidos, vale decir, las condiciones de acceso al sistema educativo en los sectores más rezagados y las posibilidades que dichos sectores tienen para capitalizarse a través del sistema.

Lo anterior requiere de un conjunto diversificado de políticas que cada país debe calibrar a la medida de sus propias inequidades. En este menú es posible encontrar ya elementos recurrentes orientados a favorecer a los grupos más vulnerables: extender medidas compensatorias hacia zonas de menor rendimiento escolar; generar programas intersectoriales que tengan un impacto más sistémico sobre las condiciones de acceso de los pobres a la educación formal; reforzar e incrementar los programas focalizados cuyo apoyo al rendimiento educativo de los grupos más vulnerables logre efectos sostenidos en el tiempo; movilizar a la propia comunidad para mejorar las condiciones de la demanda educativa de los pobres; mejorar salarios a profesores que enseñan en escuelas en zonas más pobres, rurales y de mayor concentración de población indígena; utilizar subsidios a la oferta de manera diferenciada para dotar de mejores recursos humanos y de equipamiento a las escuelas con mayores problemas de aprendizaje, elevando la inversión por alumno.

Las probabilidades de superar condiciones de pobreza por vía de la educación aumentan conforme la población adquiere más y mejor educación formal. De allí que la continuidad educativa a lo largo del ciclo básico y medio constituye el principal resorte para hacer de la educación el instrumento más eficaz para superar la pobreza. Los esfuerzos e inversiones destinados a incrementar la continuidad educativa serán eficientes y eficaces en más de un sentido. Primero, porque optimizan la inversión aumentando el logro promedio, imprimiendo mayor eficiencia al conjunto del sistema educativo.

Segundo, porque dado que la discontinuidad educativa más aguda se da en los grupos más vulnerables (pobres y sobre todo pobres rurales), el apoyo a la continuidad beneficia a estos grupos y tiene, por ende, un sesgo redistributivo progresivo. Tercero, porque existen significativos retornos intergeneracionales de la mayor continuidad educativa, dada la alta incidencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento educativo de los hijos. Mejorar por esta vía el clima educacional de los hogares cuyos jefes futuros serán los actuales educandos, produce un efecto favorable en el desempeño educacional de niños y jóvenes de la próxima generación, reduce los niveles de deserción y repetición y aumenta la cantidad y oportunidad de los años de estudio cursados. Por último, existe una correlación evidente entre mayor educación de las mujeres pobres y mejores condiciones de salud de sus familias a futuro, pues la escolaridad de las mujeres es determinante en reducir la mortalidad y morbilidad infantiles, mejorar la salud y nutrición familiares y disminuir la maternidad adolescente.

Pero además de las brechas en logros por años de escolaridad, existen brechas en aprendizajes efectivos en detrimento de los colegios en zonas de mayor pobreza, colegios rurales y de alta incidencia de alumnos de pueblos indígenas. Por lo mismo, los esfuerzos deben apuntar no sólo a mayor continuidad y progresión por niveles, sino también a mayor aprendizaje efectivo al interior de cada nivel dentro de estas escuelas. La inequidad en aprendizajes efectivos es evidente cuando se compara el rendimiento de alumnos de escuelas públicas y privadas en pruebas estandarizadas.

B. El desafío de las tecnologías de información y comunicación

En la actual sociedad del conocimiento gran parte de la adquisición de información y comunicación transcurre fuera de cualquiera estructura organizada o institucional, y por ende de la escuela. Si el sistema educativo no se recrea a partir de esta realidad, tenderá a perder relevancia y valor, y las personas buscarán habilidades y conocimientos fuera del sistema formal, probablemente de modo desordenado y aleatorio. El sistema educativo sólo puede, pues, retomar su centralidad en la medida que incorpore a tiempo el lenguaje de las nuevas tecnologías. La difusión de lenguajes informáticos, y de familiaridad con las nuevas formas de producir, seleccionar y usar información, resultan capitales en este sentido.

No cabe duda que el uso de medios audiovisuales, así como el acceso a conectividad en redes interactivas, constituyen herramientas poderosas para ampliar y democratizar oportunidades de aprendizaje. Hay una *potencialidad distributiva* en los nuevos vehículos que transportan el saber. En un óptimo de utilización, que concilie criterios de equidad y creatividad, la incorporación de soportes informáticos y audiovisuales tornaría accesible a alumnos y profesores todo tipo de conocimientos e información actualizados, permitiría una autocalificación docente permanente, facilitaría la educación a distancia,

tornaría más eficiente la gestión educacional y haría más participativos los procesos de aprendizaje².

Es necesario entender que “la transformación de los modos de leer (...) está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe solamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan” (Martín Barbero, 1996, p. 12). Con razón señala el autor que la televisión rivaliza con la escuela en un sentido profundamente epistemológico, pues mientras la televisión “deslocaliza” los saberes, los mezcla, los usa discontinua y espasmódicamente en aras de la entretención y los sustrae de la “institucionalidad” desde donde nacen, la escuela se mantiene en las antípodas: mensajes de larga temporalidad, sistematicidad, esfuerzo y disciplina. Más aún, la televisión es hoy el lugar del “desplazamiento de las fronteras entre razón e imaginación, entre saber e información, naturaleza y arte, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana”. (Martín Barbero, 1996, p. 14). La escuela tiende a asimilar la plasticidad propia de dichos medios para difundir y combinar conocimientos; pero al mismo tiempo organiza este mosaico de estímulos mediáticos manteniendo cierta “perdurabilidad de sentido” o cierto “sentido del sentido”, a fin de evitar la banalización del conocimiento.

En este marco, Guillermo Orozco (1996) invita a superar las dos visiones antitéticas de la educación ante los medios audiovisuales: sea la defensa de la audiencia frente a los medios, sea la aceptación acrítica de éstos como recursos para la modernización educativa. Orozco propone a cambio una “pedagogía crítica de la representación”, que abra en la sala de clases el debate sobre recepción de medios, asuma que la escuela es una institución entre otras que compiten por ejercer la hegemonía del conocimiento, infunda habilidades que permitan a los estudiantes expresarse en un entorno multimedia, y entienda la alfabetización como un proceso permanente que se liga a los distintos alfabetos de un mundo mediático, multicultural y de aceleración del cambio.

A estos retos que la industria audiovisual le impone a la educación, se agregan otros específicos de las nuevas TICs. La interacción virtual recurre cada vez más al hipertexto en que se mezcla la lectoescritura, la oralidad y la cultura por imágenes. Nuevamente se hace sentir el impacto sobre la forma de adquirir, procesar y difundir conocimientos. Si los currícula de la escuela están basados en la cultura letrada y en la compartimentación de géneros y materias, el hipertexto del intercambio virtual transgrede las fronteras y disloca los compartimentos. No se trata sólo de contenidos, sino de géneros y matrices que al cambiar hacen estallar las formas de aprendizaje y enseñanza. Los cambios en las prácticas virtuales desafían, por lo mismo, las bases del sistema.

² Este párrafo y los dos siguientes se basan en Martín Hopenhayn (2005).

Pero por otro lado el maestro debe ayudar a los alumnos a organizar la información a fin de traducirla a conocimiento útil y pleno de sentido: “brindarles herramientas cognoscitivas para hacerlas provechosas o por lo menos no dañinas (Savater, 1997)”. Lo cierto es que si el sistema educativo no se construye tomando en cuenta esa realidad para fortalecerse y desde allí desarrollar su función, tenderá a perder significación real y se devaluará aún más.

C. El desafío de religar educación y trabajo

Las estadísticas en América Latina confirman el sentido común, a saber, que la educación para pobres genera empleos para pobres. Los jóvenes de familias de menores ingresos tienen menores logros educativos, aprenden destrezas que apenas les permiten emplearse en sectores informales y precarios del mundo laboral, y perpetúan con ello su condición de pobreza.

Al mismo tiempo se considera que la educación constituye una de las principales áreas de intervención para cortar este círculo vicioso. Pero para ello se requiere un esfuerzo intensivo en la transmisión de destrezas productivas pertinentes en los sectores de menores ingresos. El sistema educativo deberá, pues, forjar un estrecho vínculo con la dinámica de los mercados de trabajo, incorporando como coagente al sector empresarial, y contribuyendo significativamente a la movilidad ocupacional de los sectores más rezagados. Esto implica expandir posibilidades de acceso al empleo productivo a través del mérito, revalorizando la credencial educativa y disminuyendo la actual segmentación en la calidad de la educación.

Se requieren intervenciones que articulen el mundo educativo al productivo. Por eso es necesario contar con un buen sistema de educación técnico-profesional como alternativa atractiva (y no residual) de capacitación para el trabajo, y que tenga como parte de su oferta el acceso a un primer empleo. Para ello, además, se pueden utilizar incentivos a los empleadores y formas mixtas de pasantías y reclutamiento laboral.

Tal como lo plantea la CEPAL en una publicación reciente (CEPAL-SEGIB, 2007), la formación profesional, capacitación para el trabajo y el apoyo a jóvenes emprendedores de bajos recursos es fundamental y requiere una mayor inversión en la calidad y cobertura de estos programas, un salto cualitativo en la adecuación de la formación-capacitación a la nueva demanda laboral y al cambio técnico, y el involucramiento de múltiples actores –universidades, corporaciones de empresarios y empleadores, agentes de financiamiento, entre otros–. Un sistema nacional de formación y capacitación, con pasantías en empresas y conexión con empleadores, técnicamente actualizado y pertinente para los cambios en la oferta laboral, puede mejorar sustancialmente las opciones de jóvenes que no acceden a la universidad. También el apoyo a jóvenes emprendedores

para formar micro o pequeñas empresas sostenibles en el tiempo, mediante acceso a financiamiento, información y redes, es fundamental dado que gran parte del empleo que se genera hoy en la región corresponde a pequeñas empresas.

En el ámbito de la capacitación y formación ocupacional, la orientación debe ser menos rígida, dados los cambios cada vez más intensivos en los mercados de trabajo. Es preciso trabajar en el desarrollo de *competencias transversales*, la provisión de habilidades para “familias” ocupacionales más que para un oficio restringido, la promoción del espíritu emprendedor, y la capacitación en principios y técnicas básicas de gerencia. Todo ello debe apuntar a formar en un amplio abanico de contenidos y procesos bajo el concepto normativo de *formación de transición*. Hay que estructurar *cadena formativas*, diferenciando cuatro momentos distintos: a) cuando los jóvenes aún están en el sistema educativo; b) cuando salen del sistema e ingresan a la fuerza de trabajo en busca de su primer empleo; c) cuando se encuentran ocupados en actividades informales de muy baja productividad o en situación de desempleo crónico; y d) cuando han logrado una afirmación ocupacional y requieren ser integrados a cadenas de formación continuada para mejorar sus activos y su inserción laboral.

D. El desafío de la ciudadanía

Educar para la ciudadanía tiene hoy una connotación radicalmente distinta a la idea tradicional, según la cual se reducía a unas pocas horas de educación cívica. Actualmente, la centralidad progresiva del conocimiento y la educación para el desarrollo inciden significativamente en la dinámica de un orden democrático. Saber informarse, expresarse, comunicarse a distancia, participar en espacios deliberativos como interlocutor válido, conciliar el respeto a la diferencia con la universalidad de los derechos, es parte de las destrezas que todo ciudadano debe manejar. De allí, pues, la estrecha relación entre la educación y la promoción de ciudadanía moderna.

Además, la participación ciudadana tiende cada vez más a diversificar sus canales, más allá de los cauces convencionales que ofrecen los partidos, los gremios y los sindicatos. Nuevas formas de agrupación en red por filiación territorial, sexual, étnica, de consumo o estéticas, hacen necesario que las personas puedan recrear el imaginario político en función de la creciente riqueza y complejidad del intercambio comunicativo. Por lo mismo, un sistema educativo que se plantee por objetivo educar para la democracia y la ciudadanía moderna debe conciliar funciones instrumentales con compromisos éticos y políticos.

Un elemento central de las nuevas democracias es el pluralismo en valores y el pleno respeto a la diversidad cultural. Para tal fin es importante poner en práctica un enfoque multicultural en la práctica escolar, que además de promover el respeto a las diferencias,

infunda mayor conciencia respecto a las discriminaciones históricas y las desventajas que esa historia entraña hoy entre grupos étnicos, raciales y culturales distintos.

La educación para la ciudadanía centrada en los derechos humanos implica replantear las relaciones entre los distintos actores al interior de la escuela, a fin de velar por el pleno respeto a los educandos: “Colocar al estudiante al centro del proceso educativo significa que no es sólo el mero receptor de un servicio de transmisión de destrezas y conocimientos, sino un sujeto pleno, con voz para opinar y deliberar, mayor autonomía y respeto a su identidad personal en el proceso educativo, sin discriminación por género, raza, etnia, condición social u otro rasgo distintivo (Villatoro y Hopenhayn, 2006, p. 7). Esto implica desde la partida incluir el enfoque de género y de educación intercultural no sólo en términos de contenidos, sino frente a las prácticas cotidianas de discriminación que se dan dentro de la institución escolar (el llamado currículo oculto).

Educación para la ciudadanía significa, también, sensibilizar positivamente a los educandos frente al valor de la igualdad y al valor de la diferencia (o de igualdad de oportunidades y de respeto en la diferencia). Esto desafía a nuevas formas de relación al interior de la escuela, convirtiendo el aprendizaje de la diferencia en aprendizaje de ciudadanía: aprender a ponerse en el lugar del otro, entender la reciprocidad en dignidad y derechos.

Por último, la educación para la ciudadanía moderna implica la formación de destrezas para participar activamente en el mundo político y cultural del futuro. Entre ellas destaca la iniciativa personal, la disposición al cambio y capacidad de adaptación a nuevos desafíos, el manejo de racionalidades múltiples, el espíritu crítico en la selección y el procesamiento de mensajes, la capacidad interactiva y de gestión, la capacidad de traducir información en aprendizaje, la capacidad para emitir mensajes a interlocutores diversos, y otros. Todo esto sugiere protagonismo, interacción y espíritu crítico.

5. Lograr un consenso educativo

Las transformaciones educativas planteadas aquí requieren de una gran voluntad política. Se inscriben en un horizonte de largo plazo para dar frutos, y por tanto deben apoyarse en un consenso plasmado en un contrato social por la educación. No pueden viabilizarse si no es en el marco de un acuerdo amplio de múltiples agentes que permita blindar las políticas y la progresión de la inversión en educación respecto de las contingencias políticas y la volatilidad en el crecimiento económico.

Se trata por lo tanto de alcanzar acuerdos nacionales capaces de atravesar cambios de gobierno y las turbulencias del normal debate político. Como bien lo señala Tedesco (1995, p.183), “en una sociedad diferenciada y respetuosa de las diferencias, pero también cohesionada a partir del acuerdo sobre ciertas reglas de juego básicas, la concertación acerca de las estrategias educativas permite por un lado superar la

concepción según la cual la educación es responsabilidad de un solo sector, y por otro garantizar un nivel adecuado de continuidad que exige la aplicación de estrategias de mediano y largo plazo”.

Tal acuerdo es vital, pues se requiere de un compromiso financiero fuerte, de una vinculación importante con el mundo empresarial, y de una participación muy activa de la comunidad en torno a la escuela. De especial importancia es incorporar a los propios educadores en el consenso. Esto debe lograrse a través de un sistema de incentivos que vincule el compromiso y la calidad docente al reconocimiento tanto simbólico como material, y mediante un acuerdo común por fortalecer la profesión docente, elevando sus responsabilidades e instituyendo formación permanente. Pero por otro lado hay que tener claro que el ejercicio de la docencia requiere, además de las horas efectivas de clases, tiempos de descanso, de planificación, de capacitación en el puesto y de preparación de clases. Recargar la labor del maestro con horas adicionales, en lugar de redistribuir la carga horaria normal de trabajo para incorporar estas otras funciones, sólo conduce a mayor descontento, más resistencia al cambio y no redundará en mejoramiento de la educación. Por lo mismo, un acuerdo con los docentes tiene que contemplar, en primer lugar, contextos laborales saludables para los propios profesores.

Hay que trascender los juicios negativos que estigmatizan a los docentes como corporativos y anquilosados. En el marco de un consenso por la educación, la profesión docente sólo se reubicará en la sociedad del conocimiento si es percibida como parte de ella, como portadora de futuro, y ello significará necesariamente una transformación profunda en el quehacer del aula, la adquisición de nuevas habilidades, y una estructura de carrera ligada al mérito.

En conclusión, la apuesta educativa para la sociedad del conocimiento tiene que responder a retos fuertes y acompañar un conjunto de cambios en otras esferas que le permitan tener un verdadero impacto en la transformación social. Implica generar espacios públicos más amplios de voz ciudadana que dote a todos los sectores sociales de mayores oportunidades y establecer una relación contractual que pueda determinar de manera regulada el alcance, el ritmo y la profundidad de las transformaciones económicas y sociales. Significa también defender y potenciar la existencia de un ámbito público y republicano que conviva con el mercado y la globalización generando regulaciones y transferencia de beneficios, y asegurando la mayor igualdad de oportunidades.

Bibliografía

- CEPAL** (2004). Panorama Social 2004.
- CEPAL** (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe*, LC/G.2331. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- CEPAL, UNICEF, SECIB** (2001). “Construir equidad desde la infancia y la adolescencia”, LC/G.2144, septiembre.
- CEPAL-UNESCO** (2005). *Invertir mejor para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, enero.
- Hopenhayn, Martín** (2005). *América Latina desigual y descentrada*, Norma, Buenos Aires.
- Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone** (1999). *El gran eslabón: educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Martín Barbero, Jesús** (1996). “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, en Revista Nómades N° 5, Santa Fe de Bogotá, septiembre.
- Orozco, Guillermo** (1996). “Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación”, en Revista Nómades N° 6, Santa Fe de Bogotá, septiembre.
- Ottone, Ernesto** (2006). “América Latina en el marco de la globalización: la apuesta educativa”, documento presentado en el XXIV Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), San José, Costa Rica, 29 de agosto.
- Ottone, Ernesto y Ana Sojo (coords.)** (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe* (LC/G.2335), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)/Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), enero.
- Reich, Robert B.** (1991). *The Work of Nations*, Alfred Knap, New York.
- Savater, Fernando** (1997). *El valor de educar*, Editorial Ariel, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos** (1995). *El nuevo pacto educativo*, Ed. Grupo Anaya, Madrid.
- Tedesco, Juan Carlos** (1998). *Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina*, IPE, Buenos Aires.
- Villatoro, Pablo y Martín Hopenhayn** (2006). “El derecho a la educación: una tarea pendiente para América Latina y el Caribe”, en CEPAL-UNICEF, Boletín Desafíos N° 3, agosto de 2006, Santiago.

FECHA DE RECEPCIÓN: 11 de mayo de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 6 de junio de 2007