

Cuán desiguales somos hoy en materia educativa y cuál es el instrumental conceptual que da cuenta de sus características

How Unequal We Are Today in Education, and What Are the Conceptual Instruments that Account for Its Characteristics

GUILLERMINA TIRAMONTI*

FLACSO Argentina

Resumen:

A lo largo del artículo, se presenta una reflexión acerca del contexto de formulación del concepto de fragmentación educativa y el devenir de la desigualdad educativa durante los últimos 20 años. En un momento de crisis como la atravesada por Argentina en 2001, el Grupo Viernes del Área de Educación de la FLACSO inicia sus investigaciones con una pregunta inicial sobre la configuración educativa. Dos décadas después, se analiza el cambio en los modos de conceptualizar las desigualdades y se alerta sobre un cambio de agenda que es preciso atender para repensar la escuela, el de la profunda mutación cultural que introduce la digitalización, que trastoca los modos de producir, circular y transmitir el conocimiento.

Palabras clave: Fragmentación educativa – Desigualdad educativa – Escuela secundaria – Cambio cultural

Abstract:

Throughout the article, a reflection is presented on the educational fragmentation concept formulation context and the evolution of educational inequality over the last 20 years. At a time of crisis such as the one Argentina went through in 2001, Grupo Viernes of FLACSO's Education Area began its research with an initial question about the configuration of education. Two decades later, it analyses the change in the ways of conceptualizing inequalities and warns about a change in the agenda that needs to be addressed to rethink the school: the profound cultural mutation introduced by digitalization, which disrupts the ways of producing, circulating, and transmitting knowledge.

Keywords: Educational Fragmentation - Educational Inequality - Secondary School - Cultural Change

Cita recomendada: Tiramonti, G. (2023), "Cuán desiguales somos hoy en materia educativa y cuál es el instrumental conceptual que da cuenta de sus características", en *Propuesta Educativa*, 32(60), pp 21 - 31.

Uno de los rasgos del devenir de nuestra sociedad en los últimos 40 años es el constante crecimiento de la pobreza y con ella de la desigualdad en casi todas las dimensiones de la vida social. En el campo de la educación, que es el que nos ocupa en este artículo, los conceptos utilizados en la investigación para caracterizar este fenómeno han ido variando al punto que es difícil dilucidar de qué estamos hablando cuando nos referimos a la desigualdad educativa. En Propuesta Educativa número 57 de junio de 2022 se presenta un dossier que hace una revisión de estos cambios conceptuales (Jacinto, Fuentes y Montes, 2022).

En los inicios de la década del 2000 atravesamos una crisis muy profunda en el país, no es el caso ni el espacio para discutir su semejanza o diferencia con la que hoy atravesamos, solo me refiero a ella para dar cuenta de la situación histórica en que se discutió y se reconceptualizó el fenómeno de la desigualdad educativa.

En esos años, la Argentina había aumentado notablemente la tasa de escolarización secundaria pasando de un 59,3% en 1990 al 73,95% en el 2000. En la actualidad, la tasa llega al 90%. México en ese momento tenía una tasa de escolarización secundaria de 48,27% (CEPAL). De modo que Argentina había iniciado ya un proceso de incorporación de la población a la educación media que se mantiene hasta el presente.

Cecilia Braslavsky, a mediados de la década del 80, en su texto de la “discriminación educativa”, había constatado ya que los jóvenes asistían a escuelas muy diferentes entre sí y que esta diferencia producía desigualdades en la adquisición de saberes. En base a esta constatación Braslavsky introdujo el concepto de segmentación, proveniente del campo de la economía para dar cuenta de la configuración desigual del sistema educativo. Los segmentos se relacionaban directamente con las jerarquías de la estructura social. Los sectores que ocupaban posiciones más altas obtenían en la escuela los conocimientos socialmente valorados y sucedía lo inverso a medida que los alumnos bajaban en sus posiciones.

La idea de segmentación educativa abrevaba en el principio de monopolización del conocimiento que ejercían las élites sociales que estaba presente tanto en los funcionalistas americanos (Parsons, Merton) como en el sociólogo alemán Kienetz (1971), que era la fuente de Braslavsky.

En el inicio de la crisis del 2001, se creó en el Área de Educación de la FLACSO el Grupo Viernes que comenzó sus investigaciones con una pregunta inicial sobre la configuración educativa en un momento en que parecía que toda nuestra estructura social se desplazaba hacia abajo.

Como resultado de la investigación el grupo adoptó el concepto de *fragmentación educativa* para dar cuenta de un cambio en la configuración del sistema. Sin duda, el texto de la discriminación educativa de Cecilia Braslavsky (1985) abrió la puerta a la indagación de la complejidad que revestía y reviste el análisis y conceptualización de la desigualdad en educación. El antecedente del concepto de segmentación es el que rompe con el supuesto de que el dato relevante para dar cuenta de la desigualdad era asistir o no a una institución educativa.

De la segmentación a la fragmentación

El concepto de fragmentación se construye en la consideración de postulados teóricos que ya estaban presentes en nuestras lecturas de la época y no estaban incluidos en la idea de segmentación. El primero de esos elementos es la inclusión de una variable cultural que interviene en la generación de diferentes realidades educativas y logros de los alumnos. Las diferencias resultan de un entramado cultural en las que participa no solo la oferta educativa de las instituciones, sino también las condiciones culturales de origen de los alumnos y en definitiva el ambiente cultural en que las instituciones desarrollan su actividad.

Sabíamos entonces, que los alumnos no eran receptores pasivos de las enseñanzas de la escuela y que lo que aprendían no dependía exclusivamente de las enseñanzas de sus docentes. Basil Bernstein (1994) nos había enseñado sobre las diferencias de los códigos lingüísticos de las disímiles poblaciones que asisten a las escuelas y cómo estos impactan sobre los aprendizajes. Conocíamos también, a través de Bourdieu y los sociólogos críticos,¹ la influencia en los aprendizajes que tiene el capital cultural de los alumnos y que varía según su origen sociocultural. De modo que debíamos pensar en una conceptualización que nos permitiera dar cuenta de una construcción compleja, en la que, si bien las enseñanzas de la escuela cumplían un papel importante, había un aporte de los alumnos y sus comunidades que completaban la generación de una diferencia que en algunos casos se transformaba en desigualdad.

El concepto de fragmentación da cuenta de diferencias socioculturales que no siempre son desigualdades pero que en todos los casos traducen los orígenes socioculturales de los alumnos. No se trata de una construcción lineal entre origen económico y valor de la educación adquirida. Sino de una dinámica de reproducción sociocultural. Lo que se reproduce no es solo un conjunto de saberes, sino también formas de vida que no son equiparables de un sector a otro, aunque sus niveles económicos sean los mismos.

Esto quiere decir que proporcionar instrumentos para la vida futura implica no solo transmitir los conocimientos sino también dar acceso a los códigos que permitan el diálogo en medios socioculturales que son ajenos a los propios. Quiere decir, además, que las instituciones no sólo distribuyen de modo desigual los conocimientos, sino que aseguran una reproducción cultural que asegura las diferenciaciones ya existentes. La idea de fragmentación estuvo presente en otros trabajos de sociología de la época (Kessler, 2002) y se emparentó con el concepto de segregación (Veleda, 2003) que da cuenta de la separación de los públicos educativos a partir de su origen sociocultural que a su vez se expresaba en la distribución de la población en la geografía urbana. Las nuevas generaciones se socializaban y aprendían en instituciones que conformaban sus patrones de socialización en el mismo molde que lo hacían las familias de sus alumnos.

Este es un fenómeno que contradice los propósitos originales de la constitución de los sistemas educativos modernos como eran los de generar continuidades culturales entre los miembros de una sociedad y, de este modo, constituir lazos de reconocimiento mutuo y de pertenencia a un mismo espacio sociocultural.

La heterogeneidad social que caracterizó a las escuelas y sus espacios áulicos en la primera mitad del siglo pasado ya había desaparecido a fin de ese siglo. Lo que se comprobaba era una creciente homogeneidad en la población de cada institución y a la vez una gran diferenciación entre las escuelas que atendían a uno y otro grupo de la sociedad. Ya era imposible sostener la utopía de la función igualadora de la escolarización.

Si bien el concepto de fragmentación tuvo cierta presencia en la producción académica de la época, fue poco y nada considerado a la hora de construir alternativas para superar las desigualdades.

El cambio de agenda

A comienzos de este siglo ya era evidente la transmutación del mundo en que vivíamos y la consiguiente transformación de la matriz cultural. Alessandro Baricco publicaba por entregas lo que luego se transformó en un ensayo que publicó con el título de *Los bárbaros* (2006). Así llamaba a quienes se dedicaban a destruir el andamiaje de la cultura moderna. En este ensayo el autor se detiene en Google, que según él era el campamento desde el cual se operaba un cambio que se caracterizaba por la navegación rápida. En el 2018, el mismo autor publica *The Game* (Baricco, 2018) en el que repasa las transformaciones culturales generadas por los supuestos bárbaros y los reconoce como constructores de un nuevo mundo.

En la década anterior, las reformas educativas de la región se fundamentaron en la necesidad de adaptarse a la condición globalizada del mundo. Fue una visión circunscrita a los cambios en el campo de lo económico, se trataba de atender a la mundialización de los mercados, a la ruptura de las fronteras nacionales, al consiguiente aumento de la competencia y a las exigencias que esto generaba para la educación de la población. En razón a esta visión y posiblemente a la muy reciente difusión de Internet, no hubo percepción del gran cambio cultural que estaba sucediendo. Es más, podríamos decir que las reformas de los '90 fueron un intento de revitalizar el paradigma moderno de la educación sin comprender que las referencias culturales, científicas y subjetivas del mundo estaban cambiando rotundamente.

En el caso argentino, la reforma consistió en la descentralización de la administración y gestión del sistema, en el diseño de un currículo nacional en el que contribuyeron los más destacados especialistas de las diferentes disciplinas y la implementación de un sistema de evaluación de los resultados educativos que introdujo un instrumento de regulación del sistema que se mantiene hasta hoy.

Para dar cuenta de las asincronías entre reforma educativa y transformación cultural recordemos que en los inicios de esa década (1991) la primera página web fue puesta en línea gracias al trabajo del científico británico Sir Tim Berners-Lee que creó un método eficiente para que los investigadores pudieran transmitir información, contenidos y datos de manera rápida y organizada. Internet revolucionó la cultura y se constituyó en el vehículo para la reconfiguración del mundo en que vivimos. Son múltiples los autores que con sus ensayos han tratado de ofrecer una caracterización del mundo contemporáneo. No es nuestra intención pasar revista a estos ensayos, sólo aludimos a ellos para resaltar que, en nuestro país, el mundo en transformación sólo estuvo presente en su dimensión económica, a la hora de pensar cambios en el sistema educativo nacional.

A partir de la crisis del 2001, tanto las discusiones académicas como las realizaciones políticas centraron su atención en los modos de incluir a todos en la escuela de siempre. Quedó fuera de consideración el tratamiento de cambios relacionados con la sincronización de la propuesta escolar con las transformaciones del mundo contemporáneo.

La preocupación por la inclusión dio lugar a una agenda de discusión que se asentó

en la consideración de la escuela secundaria como una institución elitista destinada a la selección negativa de las poblaciones previamente excluidas de los beneficios de la escolarización. No se abordó la posibilidad de pensar modificaciones en la propuesta pedagógica a la luz de la cultura imperante².

En el campo académico, se realizaron una serie de estudios sobre lo que dio a llamarse el “formato escolar” en los que se analizaron las experiencias en diferentes países y también en algunas localidades nacionales, que implementaron cambios con el objetivo de mejorar la permanencia de los alumnos en el nivel medio (Tiramonti, 2011; Jacinto y Terigi, 2007).

En todos los casos se trató de experiencias que pretendían modificar el uso del tiempo y el espacio de las instituciones de ese nivel sin entrar a cuestionar su núcleo epistemológico. Esta ausencia caracterizó tanto las propuestas políticas como el pensamiento académico de la época. La alusión al formato estuvo inspirada en el difundido trabajo de David Tyack y Larry Cuban (2001) en el que dan cuenta de las permanencias escolares mediante el concepto de “gramática escolar”, entendida como el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas que incluyen la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.

Las investigaciones dieron cuenta de las dificultades de introducir modificaciones en los modos tradicionales de gramática escolar (Jacinto y Terigi, 2007), la resistencia de muchos agentes a la implementación a programas que cambiaran lo establecido y la introducción de prácticas que forzaban la tradicional organización escolar sin conseguir cambios sustantivos en el sostenimiento de los trayectos escolares de los alumnos que históricamente eran excluidos (Tiramonti, 2011).

En este contexto, la expansión de la escuela media no dio lugar a ningún cuestionamiento en torno a la pretendida universalidad del modelo, ni a las modalidades de prestación del servicio, ni tampoco a los modos de intervención del Estado (Grupo Viernes, 2008).



Foto por Mariana Nobile

Reconocimiento, discriminación y desigualdades múltiples

El feminismo replanteó la mirada sobre la desigualdad y generó una redefinición de este concepto que marcó un nuevo rumbo en los estudios sociológicos. En un artículo Nancy Fraser (1998) planteó que el reconocimiento constituía un factor de desigualdad que no estaba determinado por factores socioeconómicos. Ser reconocido y respetado en su identidad comenzó a ser un factor que debía ser priorizado al identificar las desigualdades entre los diferentes individuos.

Esta nueva conceptualización y su creciente importancia en los estudios sociales daban cuenta de un proceso de individualización en la consideración de las condiciones de existencia en una sociedad y, a su vez, de un paulatino abandono de las conceptualizaciones estructuralistas destinadas a identificar las posiciones que los individuos detentan en la estructura social.

Este desplazamiento conceptual imbuido de individualismo reemplazó los conceptos de diferencia de clase y de explotación por el de discriminación. Lo que hasta ese momento era visualizado como una estructura social diferenciada por clases que obtenían distintos beneficios de sus posiciones, pasó a ser un agregado de individuos que sufrían variados tipos de discriminación en razón de su raza, religión, sexualidad, religión o cualquier otra característica personal que no era valorada positivamente por el contexto social en el que habita.

La búsqueda de reconocimiento y valoración por lo que distingue a uno de otros, entra en tensión con el tradicional reclamo por la igualdad de derechos o de trato sin distinción de clase, religión, sexo o raza. La justicia comienza a pensarse en términos de reconocimiento de las diferencias y no de borrado de estas por el trato o el derecho igualitario. La igualdad tiende a disolver las diferencias y por el contrario, la valorización de estas últimas desecha toda pretensión de igualdad. El valor de lo propio y el reconocimiento social de ello se contradice con la tensión a favor de la igualdad que caracterizó los estudios basados en el análisis de las diferencias de clases, raza, género, religión o lo que se considere.

Este primer momento caracterizado por las tensiones entre estos dos modos de abordar las desigualdades fue paulatinamente hegemonizada por las concepciones individualistas que transformaron a las sociedades en un agregado de individuos discriminados, por un lado y, por el otro, un conjunto de victimarios o discriminadores.

La dispersión de las condiciones de vida y la consiguiente desestandarización de las trayectorias de los individuos ha generado una multiplicación de las diferencias que ha dado lugar al concepto de desigualdades múltiples (Dubet, 2023). Que acentúa la consideración de las diferencias, que en muchos casos se asocian a las identidades y a la exigencia, no solo de reconocimiento social, sino de un tratamiento que distinga el valor de la diferencia -cualquiera sea ella. Se trata de una discriminación positiva en recompensa de un pasado de discriminaciones negativas.

En contraste con la pretensión igualitarista de las democracias liberales o de republicanism (Dubet, 2023) que pretendían la integración a partir de la disolución de las desigualdades, la concepción de las desigualdades múltiples exige una permanente identificación de las diferencias y lucha contra la discriminación que estas producen.

Albergadas e inspiradas por esta concepción, los estudios del campo educativo y las investigaciones están más centradas en la identificación de los efectos de estas discriminaciones que en el impacto que las condiciones de clase generan en los resultados escolares.

La enseñanza como acción colonizante

La concepción de las desigualdades múltiples se entrelaza con la teoría de la des-colonización que transforma el proceso de transferencia cultural que se produce en la escuela, en un acto de colonización y, por consiguiente, un intento de someter a la cultura de origen de los alumnos. Es indiscutible que la enseñanza de la lengua escrita y de su lectura incorpora a quien la recibe a la cultura letrada y que ésta es más amigable para algunos sectores que otros, lo que no niega que en la actualidad quienes no sean incorporados a ella están condenados a vivir en los márgenes de cualquier sociedad porque todas ellas son letradas.

Según esta concepción, las ciencias sociales hegemónicas han construido un relato del mundo excluyente, validando situaciones de injusticia social consideradas leyes naturales y convalidando de este modo prácticas sociales instituidas desde el poder a partir de las condiciones específicas de la historia y la cultura europea.

Lander (2000) plantea que el meta-relato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula a la totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas de saber son consideradas no sólo diferentes sino también como carentes, arcaicas, primitivas, tradicionales y pre-modernas. Desde esta consideración universal de los saberes científicos eurocéntricos, Occidente ha abordado el estudio de todas las demás culturas y pueblos.

De esta manera, las ciencias sociales han funcionado desde el supuesto del universalismo del sujeto histórico hombre blanco europeo excluyendo toda otra experiencia, tradiciones, prácticas, etcétera.

Según Castro Gómez (2007), la producción y organización de los conocimientos que promueve la modernidad occidental y capitalista, y que llega a nuestros días, se afina en:

La estructura arbórea del conocimiento [que favorece] la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades unos límites [...] unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas [...] porque lo que hace a una disciplina es, básicamente recortar un ámbito del conocimiento inventando para ello los "orígenes" de la disciplina [...] cuáles autores se deben leer (las autoridades y los clásicos), cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas (2007: 79-91).

Desde la perspectiva educativa, estas teorías invalidan el conjunto de saberes producidos y reivindicados por la modernidad que son el sustento cultural y científico de la transmisión escolar, lo hacen en favor de la reivindicación de las culturas originales pre-existentes a la cultura moderna.

Otra de las vertientes de la que se alimenta la construcción de un nuevo progresismo es la teoría de la emancipación intelectual inspirada en *El maestro ignorante* de Jacques Rancière (2007). Este autor revierte la concepción emancipadora de la educación de la modernidad, según la cual la relación entre maestro y alumno es asimétrica y desigual donde uno detenta el saber (el docente) y el otro carece del mismo y debe incorporarlo. Precisamente la emancipación proviene, en la concepción moderna, de la adquisición del saber. El triángulo pedagógico está dado por la relación existente entre un docente que sabe y un alumno que ignora mediado por ese saber que el primero transmite al segundo.

Contrariamente a la concepción moderna de la emancipación, Rancière parte de la idea de que la inteligencia es una y, por lo tanto, no existe una inteligencia superior y otra inferior y que todo hombre contiene una misma potencia intelectual. No hay desigualdad entre maestro y alumno. Un maestro emancipador es aquel que sostiene la relación educativa bajo el principio de esta igualdad y, de esta manera, su tarea es verificar esta igualdad mediante la comprobación y actualización de lo que es capaz la inteligencia de los alumnos que es reconocida igual a cualquier otra (Southwell, 2019).

En la interpretación de Rancière, la explicación del maestro cumple una tarea fundamentalmente regulativa. Divide al mundo en dos, separando a los que saben de los que no –unos son los que explican y otros los que escuchan y aprenden-. El autor sustenta que toda la enseñanza clásica se apoya en esta idea supuestamente neutral de la explicación-transmisión, cuya matriz sostiene, a grandes rasgos, que hay un conocimiento que el maestro tiene que lo transmite por medio de una explicación a alguien que no lo tiene que es el alumno.

En esta concepción, la institución educativa tiene como función reproducir esta distinción jerárquica. El maestro administra, en nombre del Estado, un segmento de poder. Él controla la distancia que hay entre lo que se debe enseñar y lo aprendido, entre lo enseñable y la comprensión de lo enseñado. Constituye la supervisión y garantía de la eficiencia de la transmisión. El que explica algo y luego controla la fidelidad de lo “aprendido” es el “embrutecedor”, alguien que no emancipa, sino que ubica al otro en un mundo de rangos, consolidado y natural. Aprender sin un maestro explicador no quiere decir, sin embargo, que se prescindiera de todo maestro. Pero ¿qué enseña un maestro que emancipa, a diferencia de otro que explica y, por lo tanto, embrutece? No se trata según Rancière, de enseñar el propio saber sino de hacer explícito que el otro es capaz de aprender lo que quiera. Lo que se enseña cuando se emancipa es a usar la propia inteligencia. La función del maestro será plantear al alumno un desafío del que no pueda salir más que por sí mismo. Es interrogar como un igual y no como un conocedor, que ya sabe todas las respuestas. El que enseña emancipando sabe que él también está aprendiendo y las respuestas del otro son nuevas preguntas para él. La palabra circula entre todos y no en una sola dirección.

El conjunto de estas teorías aporta una mirada crítica sobre la función de reconfiguración cultural que la modernidad ejerció a través del conocimiento y las instituciones destinadas a su producción y reproducción en nuestra sociedad. Hasta allí un aporte muy valioso al conocimiento y comprensión de las dinámicas culturales de nuestras sociedades.

Sin embargo, no parecieran aportar a la construcción de un nuevo paradigma que permita desarrollar una propuesta educativa acorde con el mundo contemporáneo. Parte de las ideas de Rancière podrían ser rescatadas en una construcción en la que los alumnos recuperan centralidad y protagonismo en el proceso de aprendizaje, en una sociedad en la que en muchas ocasiones tanto alumnos como docentes descubren al mismo tiempo los fenómenos que produce el veloz y permanente cambio de la sociedad en que viven.

Pensar de nuevo la educación

El ejercicio de repensar la educación exige caracterizar ante todo los rasgos sobresalientes de la cultura contemporánea que no es otra cosa que preguntarse ¿para qué mundo educamos? Ya que está claro que la escuela se construyó en diálogo con una realidad que ya no está vigente.

Reproduzco en forma muy resumida las características que se exponen en el documento de Educar 2050 (Aguerrondo *et al.*, 2016) sobre la base del cual se redactó una clase conjunta con Verónica Tobeña para un seminario de FLACSO.

El primer elemento para considerar es que nuestra vida transcurre parte en la sociedad presencial y parte en la virtual y que estas son esferas mutuamente influyentes de modo que nuestra existencia está marcada por este doble circuito de vivencias.

La existencia de Internet ha modificado todas las dimensiones de nuestra realidad impactando especialmente en la relación de los individuos con el conocimiento y, por lo tanto, en la institución escolar que es el instrumento destinado a hacer posible la transmisión del saber acumulado por la sociedad de una a otra generación.

La existencia de Internet modifica el medio a través del cual se accede al conocimiento, facilita conocer las múltiples aristas de un mismo tema, las variadas miradas de un hecho o fenómeno y posibilita visualizar las variadas articulaciones e influencias existentes en relación con determinado hecho, fenómeno o acontecimiento. Podríamos decir que este medio de acceso al saber abre paso a la construcción compleja de la realidad.

Un mundo complejo es un mundo volátil debido a su carácter global, al incremento del flujo de personas, a sus dinámicas multilaterales, a sus hibridaciones culturales, al ensanchamiento de las escalas de sus fenómenos, a la sobreinformación y a la multiplicación de cruces y articulaciones que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación habilitan. Esencialmente la complejidad alude a un mundo que “está tejido junto” (Martín Barbero, 2015) y, por lo tanto, debe ser pensado desde un paradigma holístico, desde un pensamiento ecologizante (Morin, 2002).

Todo el sistema institucional del Occidente moderno está en crisis. Estamos atravesando un cambio de era que transforma lo ya establecido en aparatos desencajados de la realidad, creados para procesar un mundo que empieza a extinguirse. Los sistemas escolarizados de educación están claramente interpelados por esta situación. Fueron fundados con el objetivo de transformar las sociedades a través de la transmisión de conocimientos, valores y formas de vida propias de la modernidad, diferentes de las imperantes. En su momento fueron portadoras de un mandato de cambio, hoy forman parte de lo ya establecido y tienen que dialogar con un mundo nuevo.

Desde esta perspectiva, la educación de las nuevas generaciones requiere modificar la matriz epistémica que tiene que variar tanto en la concepción del conocimiento como los modos en que se accede a él. Los lineamientos centrales de esta nueva matriz podemos resumirlos en los siguientes puntos:

1. El conocimiento se produce colectivamente en el aula mediante la cooperación de un grupo de alumnos y la mediación de la tecnología.

2. El conocimiento de la realidad exige una aproximación compleja que requiere la convergencia de los conceptos de múltiples disciplinas de modo que el abordaje sea necesariamente multidisciplinar.
3. El docente elabora propuestas de trabajo de los alumnos, guía el proceso de construcción del conocimiento y repone aquellos conceptos faltantes.
4. Se progresa en base a los logros obtenidos por cada grupo de estudiantes, el docente avanza en la medida que alcanza los objetivos propuestos para cada etapa del proyecto (Reigeluth, 2020).
5. El tiempo y el espacio se distribuyen irregularmente de acuerdo a las exigencias de los proyectos, es decir, los tiempos de trabajo y recreación se reparten en razón del mismo proceso.
6. La evaluación es por logros y no sumativa. Se avanza a partir de la concreción de objetivos. Se evalúan los procedimientos y la adquisición de habilidades y competencias. Son evaluaciones cualitativas que incluyen la autoevaluación y la evaluación de los pares.

Existen también condiciones que es necesario proveer al sistema para avanzar en la implementación de esta matriz.

La primera de ellas está relacionada con la necesidad de modificar los modos de trabajo docente a favor de una inserción que privilegie su pertenencia institucional y tiempo de trabajo colectivo con el resto de los agentes institucionales.

Al mismo tiempo se necesita un docente con una formación sólida no en disciplinas, pero sí en campos disciplinares.

Por otra parte, la propuesta requiere cooperación técnica para la elaboración de los programas, la organización de las actividades institucionales y el seguimiento de los procesos de aplicación. La cooperación técnica debería ser provista por los ministerios a través de la organización de redes que articulen las escuelas y permitan también la cooperación horizontal.

Bibliografía

- Aguerrondo, I., Tiramonti, G., Tobeña, V y Nobile, M. (2016) *El futuro ya llegó, pero no a la Escuela Argentina*. Educar 2050.
- Baricco, A. (2006) *Los bárbaros*. Turín: Anagrama
- Baricco, A. (2018) *The Game*. Turín: Anagrama
- Bernstein, B. (1994) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Braslavsky, c (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor Latinoamericano.
- Castro Gomes (2007) "Decolonizar la Universidad" en Castro Gomes, S. y Grosfoguel, R. *El Giro Decolonial*. Bogotá: Siglo del hombre, pp. 79-93.
- Dubet, F. (2023) *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (1998) "La justicia social en la era de las políticas de identidad", *Apuntes de Investigación. CECYP*, 2, pp. 17-36.

- Grupo Viernes (2008) "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: el caso de las escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires", *Propuesta Educativa*, 15(30), pp. 57-69.
- Jacinto, C; Fuentes, S. y Montes, N. (2022) "Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica", *Propuesta Educativa*, 31(57), pp.12-30.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación Secundaria?*. Buenos Aires: Santillana.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE.
- Lander, E. (2000) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Martín Barbero, J. (2015) Conferencia: Nuevos modos de construir conocimiento en el mundo digital (Video online). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=tpxFQMOq_Lo
- Morin, E. (2002) *El método. La vida de la vida*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Reigeluth, C. (2020) "Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación", *Revista de Educación a Distancia*, 32, pp 1-22.
- Southwell, M. (2019) "Emancipación intelectual y afirmación de igualdad. La intervención intelectual de Jaques Rancière" en *Bitácoras de la innovación Pedagógica*. Santa Fe: Colección Redes de Tinta, pp. 17-32.
- Tiramonti, G. (direc) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar*. Buenos Aires: Flacso/Homo sapiens.
- Tyack, D. y Cuban, L., (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Veleda, C. (2003) Mercados educativos y segregación social. Documento de trabajo. Buenos Aires: CIPPEC.

Notas

- ¹ Estamos haciendo referencia a los textos de Baudelot y Establet *La escuela capitalista en Francia* (1975), Althusser, *La Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado* (1974), Bourdieu y Passeron, *La reproducción* (1974). Bowles y Gintis *La introducción escolar en América Capitalista* (1981), Foucault *Vigilar y castigar* (1976), para nombrar los más frecuentados. Todos ellos los leímos en la Argentina recién después de la apertura democrática de 1983.
- ² Se trataba de superar la comprensión del mundo como un sistema mecánico que puede ser explicado por el funcionamiento de sus partes componentes y por las fuerzas mecánicas que relaciona esas partes entre sí, pero sin modificarlas cualitativamente, a pensarlo como un único sistema complejo en pleno movimiento y en permanente desarrollo. Los presupuestos del modelo mecánico de pensamiento hicieron imposible pensar la generatividad inherente de la naturaleza, el orden espontáneo y gratuito, los encuentros productivos y transformadores, la organización evolutiva, así como la colaboración y el intercambio a todas las escalas (Aguerrondo *et al.*, 2016).



* Guillermina Tiramonti es especialista en Políticas Educativas; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: tiramonti@flacso.org.ar