



## REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

### Contexto, tareas y desafíos

Educational Reforms in Latin America: Context, Tasks and Challenges

LUIS FERNANDO SOTELO

Universidad de Baja California, México

---

#### KEY WORDS

*Education Reform  
Technocracy  
Globalization  
Tasks  
New Agenda  
Challenges  
Educational Agencies*

#### ABSTRACT

*Educational reforms in Latin America were consolidated within the framework of Globalization and the sequence of tensions that Latin American states have assumed over the course of the 21st century. The thesis of this theoretical article is to affirm that the processes of educational restructuring in the region respond to the technocratic approach of education as a result of the economic accommodations of the region at the end of the 20th century; but that can be settled if citizens are taken, especially the educational agencies of directives, teachers and parents who participate in the design of school curricula.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Reforma educativa  
Tecnocracia  
Globalización  
Tareas  
Nueva agenda  
Desafíos  
Agencias educativas*

#### RESUMEN

*Las reformas educativas en América Latina se consolidaron en el marco de la Globalización y la secuencia de tensiones que los Estados latinoamericanos han asumido en lo corrido del siglo XXI. La tesis de este artículo teórico versa en afirmar que los procesos de reestructuración educativa en la región responden al enfoque tecnocrático de la educación como resultado de las acomodaciones económicas de la región a finales del siglo XX; pero que pueden zanjarse si se toma a la ciudadanía, en especial las agencias educativas de directivas, docentes y padres de familia quienes participan en el diseño de currículos escolares.*

Recibido: 12/10/2019

Aceptado: 29/10/2019

## Introducción

Las Políticas Educativas son construcciones teóricas para ubicar los trabajos académicos sobre Educación y Política; su estudio se enmarca en la segunda mitad del siglo XX, cuando la región latinoamericana recibe indicaciones sobre los modelos de desarrollo a seguir en pro de su desarrollo regional.

La división teórica más recomendada de las Políticas Educativas es el estudio de los dos momentos de Reforma a los Sistemas Educativos: el primero, en los años sesenta y setenta; mientras que, el segundo, en la transición de finales del siglo XX al siglo XXI.

En ambos contextos históricos los gobiernos ejecutivos de los Estados latinoamericanos recibieron instrucciones y delimitaciones de como invertir y estructurar la educación nacional; en la actualidad, esta discusión se centra en lograr alianzas del sector estatal y de la descentralización administrativa. Junto con ello, la aplicación del modelo de Educación por Competencias y los instrumentos de testing, enmarcadas en pruebas internacionales estandarizadas ha influido sobremanera en el debate sobre el papel del Estado en la Educación, y de la Educación como motor del desarrollo.

Ahondar en el estudio de las Reformas y de las Políticas Educativas da méritos académicos para situar a los profesionales de la Educación en la comprensión de los proyectos de Curricularización, estandarización, evaluación de desempeños y equidad con Calidad Educativa.

La razón para escribir este estado del arte radica en impulsar nuevas publicaciones académicas sobre el tema, ya que son cada vez más escasas las disertaciones sobre políticas educativa dado que el Estado latinoamericano se ha empeñado en desdeñar el papel del docente, poniéndolo como un simple instructor.

## Marco teórico

### 1. ¿Qué Tipo de Reforma Educativa?

El comienzo de una era de reformas educativas sostenidas por las Políticas Educativas, es el marco histórico desde el cual se hace referencia para este ejercicio académico de teorizar sobre las circunstancias y los efectos producidos por los ajustes estructurales en educación (Zaccagnini, 2004 En Guzmán V., 2005; 1) ocurridos en Latinoamérica por la década de los 90 y los inicios del presente siglo.

A pesar de las críticas de toda índole social, las reformas educativas latinoamericanas recrearon el debate sobre la relación Educación y desarrollo económico. Se expresa *recrearon* porque la historia de las Reformas Educativas comenzó a mediados

del siglo XX con la adopción del modelo económico del proteccionismo y del modelo organizativo del Estado docente (Vásquez Olivera, 2015). Muy al contrario, las Reformas Educativas de los noventa, se abrió paso para el modelo liberal y de apertura económica, estructurando al Estado en la dinámica de buscar alianzas para el financiamiento intersectorial con apoyos del sector privado y la descentralización administrativa (Suasnábar, 2017; M.E.N., 2013; 30).

En consonancia con la tesis del Capitalismo Cognitivo de Mejía (2002), las Reformas Educativas de los noventa adecuaron en América Latina 25 proyectos de renovación normativa, registrando una cifra histórica récord en materia de Política Educativa nacional.

En cuanto al aspecto educativo, una Reforma implica el desarrollo de ajustes técnicos y cognitivos sobre procedimientos de la planificación curricular y la evaluación de los aprendizajes (Zorrilla Fierro; 2002), tareas públicas que recaerán sobre la función social asignada a los docentes; y que, en destacados casos, simbolizó la devaluación del significado de autonomía docente (Torres, 2007; 10).

Se comparte, entonces, la tesis en la que reza asegurar que las políticas educativas, herederas del Reformismo de los noventa, desean mantener el sistema económico capitalista; no así, los Organismos Multilaterales (Banco Mundial, UNESCO y OCDE) y financiadores de la inversión pública en educación, han estimado que se adopte un enfoque transformador, ni mucho menos que se salga del equilibrio económico que estos organismos pretenden sustentar en el seno del sistema económico vigente (Zorrilla Fierro, 2002; 15). Con ello, las Reformas Educativas latinoamericanas son procesos de ajuste del sector económico macrosistémico.

La conjugación entre desarrollo, progreso y Reforma Educativa descrita aquí, soporta el ideal de impartir una educación con el slogan de Eficacia y Calidad (Guzmán V., 2005; 2). O, en otras palabras, cobertura de matrícula y lucha contra la deserción escolar junto con el *accountability testing* de los procesos curriculares nacionales, mediados por pruebas nacionales estandarizadas; las cuales servirán en mediciones comparativas a escala mundial (Gimeno, 1992 en Guzmán V., 2002; y, Rodríguez, 2003 en Guzmán V., 2002).".

### 2. Contexto histórico favorable a las reformas educativas latinoamericanas

Adjunto a la contextualización histórica expuesta, América Latina presentó otros factores del contexto que facilitaron el debate sobre la implementación y regulación de las Reformas. Un primer factor encontrado en la revisión bibliográfica, fue la proliferación de movimientos sociales de

agregaciones sindicales, de educadores y estudiantes en territorios donde se volvía a replantear la consolidación de procesos democráticos; o bien, por la caída de las Dictaduras Militares, o bien, como salida de los procesos de Conflicto Armado con grupos alzados en armas. Gentili (2005; 5) menciona que se trata de litigar con los funcionarios estatales quienes defendían la visión de la tecnocracia y la excesiva burocratización. No obstante, el desarrollo de las tensiones ideológicas entre los actores de las Reformas tendió a la saturación de la huelga y la protesta social, en detrimento, de la continuación del proceso regular de prestación del servicio educativo. Esto aunado a que se polarizaron las políticas educativas de la calidad, la equidad, la eficiencia la obtención de recursos, la estructuración del sistema universal escolar (en el currículum único nacional) y la gestión de los establecimientos educativos por medio de la descentralización administrativa.

Acota, justamente, Gentili (2005; 7) que las luchas sociales por la educación tuvieron como punto débil, la focalización del tema salarial de los docentes, dejando a un lado, la emanación de propuestas educativas alternativas; de lo cual, los órganos del Estado tomaron ventaja y aplicaron el modelo suyo de Educación estandarizada. Otras fuentes que tocan este tema lo categorizan como el Malestar docente (Zorrilla, 2009; 29; Rivero, 2000).

El segundo factor determinante para la aplicación de las Reformas Educativas en la región latinoamericana proviene de las herencias socioculturales de décadas anteriores, en las que el afán desarrollista no pudo darles salida a los problemas de la deserción escolar y las desigualdades en la prestación del servicio educativo (Herrera Cardozo, 2017). En igual punto de vista se ha afirmado, desde otra fuente teórica que, América Latina había perdido importancia en el escenario de la internacionalización y la globalización por lo que era indispensable, tanto cambiar el modelo económico de desarrollo regional, como también, requerir de los Organismos Internacionales su intervención para desplegar esfuerzos económicos e investigativos, buscando la coalición Educación/Sociedad del Conocimiento (Suasnábar, 2017; 119).

Desde ese particular aspecto del conocimiento, se ha investigado sobre las necesidades de incorporar las tecnologías educativas en los medios escolares, suponiendo que esto cortaría la franja de la desigualdad, exclusión escolar/social y el fracaso escolar (Corrales, 1999 en Suasnábar, 2017; 121). Sin embargo, el debate teórico expresa que en este punto los colectivos políticos de turno, situados en los diferentes Estados, se inclinaron más por la inversión en materiales y recursos tecnológicos que, en publicaciones académicas e impulso de financiamiento a la formación docente.

Una ramificación derivada del segundo factor, nos ubica en el ascenso de ideologías de facto o populistas, aparecidas en las disyuntivas estatales de países tanto de la derecha como de la izquierda ideológicas. El puente era tomar destino de rubros dirigidos a subsidiar el ingreso y la permanencia escolares, a cambio de evitar dar razón a las exigencias de una educación gratuita y accesible para todos los ciudadanos (Suasnábar, 2017; 121; Herrera Cardozo, 2017; 20; Rivero H., 2000). En la actualidad se recomendaría hacer más estudios sobre la derivación de dineros para subsidiar la educación de masas porque en la agenda de los Estados latinoamericanos sobresale el término desfinanciamiento, alternando la propuesta de obtención de rubros de inversión pública con los gobiernos subnacionales como lo expone la descentralización administrativa (Márquez Jiménez, 2012).

El tercer factor localizado en la discusión académica que se sigue, es el de la acomodación de las estructuras educativas en el proceso de la globalización. Brunner (2000; 8) asegura que puede atribuirse a la globalización el hecho que haya influido en cuatro aspectos de la Política Pública, en especial, la educativa; a saber, son: los efectos decisionales, institucionales, distribucionales y estructurales. Así, lo que suceda entorno a la educación, determina también la favorabilidad o la indisposición de políticas estatales que articulen la escolaridad a las demandas económicas planetarias. Por esa razón, es que en el discurso oficial sobre Política Educativa los conceptos eficacia escolar y deserción escolar están acompañados, paulatinamente, de la significación sobre lo que debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brunner, 2000;11), que deja consecuentemente el cierre de espacios a las pedagogías críticas. Los fundamentos teóricos tomados por Brunner son, indiscutiblemente, tomados del trabajo académico de Carnoy (1999 en Brunner, 2000), y tomó como punto central la exposición de la teoría sobre los "grandes efectos", en la que se sostiene que la educación debe cambiar desde el nivel de la sala de clases hasta configurar nuevas reformas educacionales que no pueden estar deslocalizadas de la globalización.

La desazón a este factor es interesante ubicarla ya que si bien los procesos de Organización Curricular generados por los Estados latinoamericanos son vistos como una bomba pedagógica de tiempo corto (Rivero H., 2000), no es recomendable enneguercerse en aceptar que se ha logrado incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en rincones geográficos donde se hacía difícil alcanzar los esfuerzos reformistas (Brunner J. 2001 en Gorostiaga & Tello, 2011; 11-12) aun cuando todavía existan las condiciones económicas globales que empeoran las desigualdades sociales y afectan la permanencia escolar (Kozol, J 1990 en Rivero H., 2000).

### **3. Adopción de las reformas educativas en los Estados Latinoamericanos**

Al momento de esta lectura, hemos expuesto nuestra definición de a qué tipo de Reformas Educativas nos referimos cuando hablamos de los movimientos estructurales de los años noventa, ocurridos todos, en América Latina; luego de ello, hemos expuesto el Contexto Histórico del que surgieron las Reformas Educativas recientes. Así las cosas, pasamos al punto convergente entre la identificación de los efectos positivos que legitimaron las necesidades regionales de adoptar reestructuraciones en los sistemas educativos nacionales, así como también, de sacar a la luz los nuevos problemas sociales, surgidos como respuesta de la sociedad latinoamericana frente a los impulsos reformistas. Este punto lo hemos denominado la nueva Agenda de la Política Educativa.

Recalcando que, los juicios históricos no son vectores de orientación política, sino de reflexión teórica-práctica, y así, comprender qué está pasando, o si se está en los caminos adecuados para acercarse al ideal de Educación de Calidad y Eficacia a las realidades y los contextos subregionales (Hernández Cardozo, 2017); nuestra revisión teórica sobre el tema de las Reformas Educativas latinoamericanas nos avoca a plantear la nueva Agenda educativa por tareas y desafíos.

Las definiciones asumidas por tareas son sinónimos de tensiones sociales (Ramírez, 2017; 10 y ss.) donde se orienta la ubicación de relaciones tensas intersubjetivas donde se presente escenarios de acción de la fuerza y la violencia legítimas a nivel meso. Como consecuencia, la tensión es una labor pendiente por categorizar en los fenómenos sociológicos; claro está, que como tareas sociales pendientes de desarrollar y de solucionar ante los movimientos sociales o actores, las instituciones nacionales y los Organismos Multilaterales. Por su cuenta, los desafíos se cifran como tareas sociales específicas que denotan raros efectos de complejidad, funcionalidad, dificultad de ejecución e incertidumbre (Raimundi, Molina, Giménez, & Minichiello, 2014). Por ello, los desafíos de las Reformas Educativas son incitadores a la innovación que requiere más demanda de parte de los grupos sociales que gozan del servicio educativo, excluyendo a los liderazgos administrativos educativos, cuyo papel es satisfacer las nuevas demandas y exigencias de quienes toman la educación como servicio, derecho y goce.

En su medida, otorgamos razón a que se enuncie que los movimientos sociales y los actores de las Reformas Educativas desencadenaron una serie de tensiones y eventos populares en torno a la cuestión de la Educación como fuente de desarrollo (Gentili, et al, 2005; 6), pero con la atenuante, que los sectores políticos, los colectivos en el gobierno y los sectores de agremiaciones sindicales, han

exagerado el papel de la protesta social, a ambientes donde se ha identificado que el caso de Chile es el único por definir como Reforma Educativa completada. Esta afirmación no pretende ni animar la sobrestimada tesis de que la Educación de Chile es un ejemplo regional que deben seguir los restantes Estados.

#### *Las Siete Tareas De La Nueva Agenda De La Política Educativa (NAPE)*

Desde esta posición se plantea que la primera tarea de la NAPE es la de ampliar más los espacios de participación democrática. Sin duda alguna Gentili (2005; 16) atinó en señalar que los docentes fueron los actores de la Reforma menos informados de los procedimientos de cambio; a los docentes, los cambios presupuestados llegaron como cajitas de instrucciones, ya elaboradas y de sólo seguir una serie de tasks (proyectos). La tarea de la horizontalización del trabajo docente redundó en aplicar la democracia en todo su esplendor; amén que los cambios estructurales de base y contrapeso merecen un tiempo de afianzamiento y consolidación.

Los datos reseñados en las fuentes hablan de que el malestar docente se cifró en necesidades salariales y que, se realizaron cerca de 2497 días de huelga en por lo menos quince de los Estados latinoamericanos. La respuesta oficial era mitificar la cuestión educativa en el supuesto que los maestros exigían mejoras salariales. Al respecto, sumamos que la tarea de la democratización conlleva a que se den garantías de participación y expresión, de movilidad dentro de las agremiaciones sindicales de los docentes y de que los docentes comiencen a tener juegos de roles como diseñadores de políticas educativas.

La segunda tarea de la NAPE llama la atención al desentendimiento del Estado cuando siguió las pautas y recomendaciones de los Organismos Multilaterales de ejecutar la descentralización administrativa, y como consecuencia, abrir la competencia de la Educación prestada entre Instituciones Públicas y Privadas. La apertura económica quizá abriría la oportunidad de diversificar las fuentes de riqueza de un sector social acomodado; no así ocurrió con los sectores sociales que más requieren del apoyo estatal y la subvención de fondos en la educación pública (Suasnábar, 2017; 117). Guzmán V. (2005; 1) afirma que nuestras Reformas Educativas ya mostraron lo suficiente como para reflexionar en los que son modelos de satisfacción "hacia afuera", pero el autor corrige indicando que es el Estado, el órgano político que debe zurcir los desbalances y las desigualdades ya que ha sido inminente la disminución del gasto público, producto de un Estado desentendido de las necesidades emergentes (Guzmán V., 2005; 9).

Por otro lado, la función política del Estado no es la de segmentar las inversiones educativas de acuerdo a resultados esperados de Calidad Educativa; se requiere una política educativa que distienda las luchas de una educación gratuita universal, integral, garantizada desde los niveles fundamentales, la educación primaria hasta los niveles profesionales y pos graduales; pero no se espera que sea un efecto de aumentar la matrícula y reportar el gasto en inversión en los niveles terciarios y secundarios Rivero H. (2000). Al contrario, se trata de materializar las decisiones de la Conferencia de Jomtien por una educación universal, posibilitadora de logros en el desarrollo personal y social. Así las cosas, el gasto de matrículas no es la mera solución de fondo en la tarea por encontrar un Estado interesado por el cambio educativo, se plantea que los colectivos políticos de gobierno se pongan en la marcha de acabar de la pobreza y la redistribución de la riqueza a las familias de los estudiantes a quienes se les busca darle una solución al cambio. Lamentablemente, la bibliografía estudiada arroja nulidad absoluta en dar una solución de fondo a la descentralización administrativa, por esto, es que pensar en una solución puede ser vista como un ejercicio ideologizante de quien escribe estas líneas.

La tercera tarea de la NAPE es de carácter sociopolítico. Y tiene que ver con la posición política que los educadores y reformadores deben tomar con la creciente Globalización y el acercamiento de clases sociales, regiones geográficas y grupos culturales alejados por las aplicaciones de Reformas Educativas tecnocráticas como las desarrolladas en Latinoamérica.

La Globalización ya es un término que carece de resignificación teórica. Desde nuestro punto de vista ni es un fenómeno social acabado, pero tampoco es una exclusividad de las políticas librecambistas o neoliberales. Gorostiaga & Tello (2011; 365) indica que adopta las formas de la tecnología y los movimientos sociales que la viven; así que, puede inferirse que hay tendencias de uso de la Globalización, tendencias por sí mismas ideológicas y situacionales. Por otro lado, es sabido que la Globalización como fenómeno cultural no le pertenece a la clase social banquera, ni al uso de los Estados Potencia, es un fenómeno social derramado por todo escenario geográfico, de acuerdo con las dinámicas del poder y de los canales de participación que existen.

Lo referente a la Educación globalizada nos aterriza en que negarse al uso de las nuevas tecnologías educativas y de la comunicación es un craso error estratégico para cualquier manifestación curricular. Con justeza es correcto afirmar que los impactos de la Globalización tienen bastante por mostrar en relación a los cambios educativos, y esto no ha podido seguirse o rastrearse por las pesadas ideologizaciones de

tomar la Globalización como un enemigo de la renovación educativa. (Brunner J. 2001 en Gorostiaga & Tello, 2011; 11-12). En concordancia con esta tesis de Brunner América Latina merece dar el salto al uso educativo de la tecnología. Particularmente se opina que el puente tecnológico en instituciones educativas variopinto da respuestas increíbles a las preguntas sobre cómo hacer que la educación dé soluciones a los problemas del crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural.

En apoyo a la exposición teórica que se sigue, aquellos investigadores que defienden la tesis negativa de la Globalización, toman en cuenta que los colectivos políticos radicados en los gobiernos nacionales y los promotores del Capitalismo financiero de los Organismos Multilaterales no han dado solución los problemas económicos, pero aun, con los modelos impuestos han empeorado el panorama; más cuando su adalid de la Educación por Competencias registra el mantenimiento de altas tasas de exclusión educativa y bajos resultados de Eficacia Escolar medida por test estandarizados (Torres, 2007 en Gorostiaga & Tello, 2011; 20).

En conjugación con la tarea tres de la educación inmersa en una globalización inminente con extensos instrumentos tecnológicos que entraron a los escenarios educativos, la cuarta tarea de la NAPE unifica el poderoso impacto tecnológico en las Escuelas con la Organización Curricular. Así, la complejidad de la globalización (Torres, 2007; 5) escenifica el protagonismo de grupos sociales de resistencia ideológicas, especialmente en tendencias pedagógicas (de arbitrio curricular) por los estudios del interaccionismo simbólico, la didáctica, los estudios de género, la renovación de la ética como campo de acción, los valores de la solidaridad y la participación y la propagación de redes sociales como parte y canales de los medios de comunicación con visiones políticas alternativas, es decir, alejadas de los discursos dominantes (Torres, 2007; 16). Por ello, la cuarta tarea de la Nueva Agenda es el fomento de la particularidad curricular, derivada y nutrida por contextos geográficos y culturales cada vez más microscópicos, pero no inexistentes o poco importantes para acercar a las futuras generaciones a develar respuestas del tipo de educación más incluyente y pertinente (Suasnábar, 2017; 19-20).

La Globalidad es el contexto referente de las recientes Reformas Educativas, así como por las Reformas por venir. Esta afirmación es apoyada por Brunner (2000; 1) al afirmar que la globalización como contexto es causa directa e indirecta del desarrollo educacional de las naciones; lo cual se explica en detalle porque lo que se sugiere es valorar los efectos reformistas con ojos hermenéuticos y estudiar el trasfondo la descentralización como factor operativo que despertó el ánimo crítico dentro de la ciudadanía

que, nunca antes se había cuestionado sobre el tipo de educación más conveniente para dar soluciones humanas a problemas profundos (Castells, 1999 en Brunner, 2000; 7-8). Desde estas referencias es que radica el que nuestro artículo apoye la idea que la visión económica de la globalización es una entre tantas, y dentro de esas tantas visiones por estudiar, está la visión cultural, en la que, la Globalización es la piedra angular de construcción sobre sistemas educativos pensados para el desarrollo de la especie humana, de los pueblos y de las identidades culturales (Held et al, 2000 en Brunner, 2000; 11).

La NAPE comportará, en el seno de los propósitos reformadores en las Políticas Educativas, el germen de asociar Globalidad y Educación en un sentido cada vez más societal; o sea, cada vez más reflexivo y complejo para darle respuestas a los problemas estructurales del sistema económico capitalista.

La quinta tarea de la Nueva Agenda recae en el campo ideológico y sociopolítico: la lucha contra las estrategias de los populismos políticos desarrollados tanto en los gobiernos de la derecha, como en los gobiernos de la izquierda latinoamericana. La aparición de los modernos populismos latinoamericanos surge como respuesta las exigencias y las resistencias frente a la injerencia de los Organismos Multilaterales, especialmente, del Banco Mundial, en las configuraciones de las políticas educativas reformistas.

En este sentido escribe Brunner (2000; 12 y ss.) los sentidos de la globalización alteran los procesos de ver la educación como espacio de juego de los costos y beneficios de la inversión pública. De ahí, Brunner propone que los Estados latinoamericanos han tomado revancha de los procesos de descentralización administrativa para atacar las bases sociales que resisten la aceptación de la educación como un indicador económico de desarrollo; que conllevarán en la configuración de las mentalidades colectivas bien sea por clases sociales, grupos de identidad cultural o ideologías políticas de contracultura.

Para Suasnábar (2017; 115-116), en cambio, es preciso aprovechar el impacto de las Reformas Educativas sobre la resignificación de los derechos, a modo de que los colectivos de la contracultura aumentan sus críticas al desfinanciamiento educativo, y no se sienten conformes con las estrategias programáticas de brindar, escasamente, la expansión matricular que sucede en tiempos electorales. Esta referencia despliega un análisis problemático serio en la serie de Programas de Transferencias Condicionadas (PTC) como lo denomina Suasnábar.

Las PTC, entonces, aparecen en el discurso legítimo de los gobiernos de turno, ofreciendo planes de subsidio escolar, asignación condicionada de rubros económicos y giros teóricos para ocultar los mecanismos que reproducen la crisis económica

de fines de los noventa. Y el despliegue ha sido regional, por ejemplo, se menciona la Asignación Universal por Hijo (AUH) de Argentina, la Bolsa Familia de Brasil, el Oportunidades en México, Chile Solidario de este país y el programa Más Familias en Acción de Colombia, entre otros (SITEAL, 2016 y Cena, 2015 en Suasnábar; 2017). La idea es que los programas compensatorios son diseños políticos enfocados a emplazar las masas sociales latinoamericanas en una educación de cobertura, pero no de Calidad como es esperado (Cecchini, 2014-Dussel, 2006-Rivas, 2015 en Suasnábar, 2017). Lo positivo de esta exposición es que, las fuentes aseguran que la ciudadanía y los docentes ya empiezan a ejercer medios de control social sobre los rubros destinados para tales programas subsidiarios y becarios (Blanco Bosco, 2009; 5).

La sexta tarea de las futuras Reformas Educativas latinoamericanas comprende el despegamiento del rigor economicista que no aporta al desarrollo autónomo de la teoría social. Esta tarea nos regresa al tema de diseñar una Reforma Educativa más humanizante, de origen epistemológica virado por la Crítica Social y la ampliación de la visión del docente como un educador, no como un instructor de Currículos Escolares prediseñados.

En virtud de la crítica al economicismo o el cuantitativismo, se ha encontrado que la educación no es el campo para la comparación económica (Vegas y Petrow, 2008 en Pérez Centeno & Leal, 2011; 7). Con ello, se asegura que el tema de la evaluación de la calidad y equidad educativas son los enfoques de las futuras reformas educativas, y que estas categorías determinarán sobre las variables de cualificación docente, infraestructura educativa, permanencia escolar y desempeños en pruebas externas. Pero el conjunto de las variables calidad y equidad por sobre las restantes variables no son garantía de tomar el campo educativo con un enfoque científico, sino para el enfoque econométrico.

Mucho menos puede tenerse certezas científicas de que la continuidad de pruebas estandarizadas obtenidas en las evaluaciones internacionales determine que los agentes educativos logren niveles de competencia por encima del nivel de aprendizaje estimado, cuando en estadística inferencial se recomienda detallar que los grupos de muestra deben analizarse en correlación de variables (Blanco Bosco, 2009; 21).

Desde luego se ha esperado que la educación sea el motor del desarrollo; pero no se ha aclarado, teóricamente hablando, cuál es el margen en el que un currículo estandarizado provee fundamentos para el mejoramiento de la calidad de vida global.

En respuesta se plantea que lo principios rectores de la educación de futuras Reformas Educativas se preocupen por los impactos sobre las regiones geográficas y los grupos sociales

marginalizados y desfavorecidos (Pérez Centeno & Leal, 2011; 10); y quizá, se avizore el acercamiento a mediano y largo plazo, de que la raíz de un cambio social educativo está en afectar los contextos, no en generalizarlos y homogeneizarlos.

En cuanto a la influencia de una Reforma Educativa poco, o escasamente, economicista, los estudios curriculares, realizados por los docentes transformadores, estarían dirigidos a dar evidencias de que se mitigan factores negativos por debajo del aumento de impactos positivos, reflejados en diseños curriculares que tomen de la universalidad del conocimiento, de la particularidad de los saberes culturales, de la emergencia y rescate de tradiciones populares y de la impronta en conducir la educación hace la formulación de asignaturas acordes a los campos epistemológicos y sus referentes pragmáticos. Suasnábar cree firmemente en la independencia curricular al punto de denominar la hibridación curricular como respuesta a que se materialicen cambios sociales producidos desde la Escuela (Suasnábar; 2017; 117).

La séptima tarea infundiría el sistema educativo tradicional. Los referentes bibliográficos estudiados apuntan que se necesita extender la jornada escolar (Pérez Centeno & Leal, 2011; 19; Rivero, 2000; Suasnábar, 2017); ya que la Escuela es el pivote de la reproducción cultural y de los procesos de socialización. Así, más allá de las intenciones de cobertura, el entramado de la calidad educativa esperada podrá desajustarse como cambio social de impacto, si los sistemas educativos garantizan permanencia en sus instalaciones, pero ofreciendo currículos que llamen la atención por destacar la diversidad y la heterogeneidad (Rivero, 2000). En este punto aclaramos que la historia latinoamericana brinda elementos para acercar la transmisión cultural sobre referentes que pueden dar alternativas a los principios del desarrollo industrial, y ese es el campo en el que se mueven los estudios sobre Pedagogías Críticas que le hace bastante falta a los cuadros y funcionarios de la tecnocracia.

Para validar nuestras siete tareas, recordamos que son tomadas como proposiciones para emergentes Políticas Educativas; que son tensiones sociales, disgustos frente al sistema y respuestas o soluciones para determinar el debate sobre el tipo de reforma educativa creada, originariamente, en Latinoamérica.

### *Dos desafíos para los estudios sobre Reformas Educativas en Latinoamérica*

Derivado del estudio riguroso de las fuentes teóricas de las Reformas Educativas latinoamericanas, así como de su conceptualización, el contexto histórico y la proposición de tareas sociales, se llega al punto con mayor énfasis: uno,

desafiar a las instituciones estatales y supranacionales a darle valor a la profesión docente como productora de conocimiento escolar y de ser una fuerza social dispuesta al cambio; dos, de catalogar la educación como parte de la política, determinando que el campo educativo es el que ha generado la mayor movilidad social y la constitución de la clase media. Negar este suceso es desconocer que hubo una política educativa de los setenta dirigida al progreso, y que de ella surgió el concepto de que la educación es el instrumento para lograr el desarrollo nacional; por ello, se desafía a que los docentes y educadores tomen en serio sus roles históricos y los sentidos de la práctica de sus profesiones; ya es momento de incursionar en las riendas de la educación desde los Ministerios del Gabinete Ejecutivo y de que las Políticas Educativas sean diseñadas por aquellos que viven el campo educativo, no por los funcionarios de la tecnocracia (Braslavsky C. y Cosse G., 1996; Krawczyk. N. 2002).

El primer desafío es de llevar a la ciudadanía, o servidora política, a que mantenga su posición cercana a los procedimientos de la verdad, la transparencia y la participación democrática. En los años 90, se registraron los nuevos movimientos sociales como nunca antes, y solicitaron la legitimidad de los gobiernos, exigiendo elecciones libres, limpias y abiertas (Urzúa & De Puelles, 1996) para que los mandatarios escogidos, popularmente, cumplieran sus programas políticos de campaña. Como es sabido, en cada proceso electoral las reformas educativas se toman de plataformas electorales, ajena del pobre conocimiento que las sociedades latinoamericanas dominan sobre estructura constitucional, determinando que el tema educativo sea tomado como factor disuasivo de la intención del voto, y no como factor decisivo para el cambio social.

De lo anterior se deriva la legitimidad con la que los gobernantes deben actuar como actores y agentes de procesos reformistas (Urzúa & De Puelles, 1996) ya que en América Latina fueron contados los casos donde se irresetaron los procesos electorales democráticos en lo corrido de los años noventa. Sin embargo, la ciudadanía debe desafiar a que los Estados se muevan de su zona de confort al desmantelar el Estado y gerenciar la descentralización administrativa de los recursos públicos, en especial, de la Educación (Gorostiaga & Tello, 2011; 16). En el supuesto que la ciudadanía latinoamericana no despierte, o tome conciencia de que las estrategias subsidiarias de la educación son parte vinculante de una violencia simbólica, puede plantearse que la acción social vivirá un retroceso contrarreformista letal.

Existe el temor social de que la función pública tienda a desaparecer, no así el poder legítimo de unos colectivos dirigentes; pero, no puede ocultarse que en la sociedad latinoamericana los fenómenos

de dominación y legitimación, sustentadas por los medios de comunicación oficiales, vive en una atmósfera de desinformación y deformación cultural que podría catalogarse como el oscurantismo latinoamericano (Torres, 2007; 15). Y puede que en este punto Torres tenga mucha razón porque en el continente aún persisten los partidos políticos populistas y radicales que, durante sus mandatos, o actuaciones políticas electorales, saben hacer magia discursiva con la Educación y el problema de la exclusión escolar no tiene solución de fondo.

Parte del desafío por concienciar a la ciudadanía en temáticas de educación y reformas políticas es dirigir la crítica hacia los casos judiciales de despilfarro financiero y corrupción política (Urzúa & De Puelles, 1996) que nos conducen a los planteamientos de establecer verdaderos sistemas de control social hacia los gestores políticos, no sobre los educadores (Vásquez Olivera, 2015)

El segundo desafío está en llevar la política al campo reformista, dándole el matiz social (Urzúa & De Puelles, 1996). La educación latinoamericana, entre los años de 1950 a 1980, presentó como balance el que haya habido aumentos substantivos que experimentó en esas décadas de acceso a la educación pública, permitiendo que los sectores industriales y comerciales nacionales adquirieran identidad con los procesos económicos derivados de la formación técnica y tecnológica, y en menor medida, la profesional. Esto es el fenómeno de la movilidad social por medio y gracia de la adquisición de conocimiento escolar, útil para la articulación educación y mercado laboral.

Ahora bien, con los procesos de fuerza legítima estatal, el Estado latinoamericano ha optado más por suprimir las resistencias políticas sociales, que en ofrecer los espacios del diálogo social para lograr soluciones de fondo a las necesidades gremiales y sectoriales de la educación como un servicio. Es obvio que la gobernabilidad tambalee en las opiniones de instituciones democráticas logradas por la creciente participación ciudadana organizada, pero también ha sido obvio que el oste económico de los tiempos de paro laboral educativo han sido elevados. Negar la posibilidad a que la educación sea un medio de movilidad social, es volver al principio aristocrático del saber y el poder de épocas coloniales; ahora con tintes de tecnocracia y burocracia (Urzúa & De Puelles, 1996).

Entonces, la educación que brinda la conservación y preservación de los valores democráticos por encima de las disparidades de la economía del Capital, es una educación que engendrará confianza en el seno de los contrapesos políticos, o sea los ciudadanos militantes de fuerzas opositoras y de resistencia. Y los valores más representativos de la educación han sido la solidaridad, el cooperativismo, la transparencia y la celeridad para que la sociedad vea que la educación

continúa siendo el aparato legal más propicio para el cambio social.

Otra fuente refiere que lo más interesante de las reformas es que plantean espacios de interacción social (Guzmán V., 2005), de donde nacen las versiones de los discursos culturales sobre empoderamiento y transformación que pueden ser tanto válidas para los discursos institucionales, siempre y cuando se cuente con un Estado limpio de corrupción política (Martinic, 2001 en Guzmán V., 2005).

Pensar que desde luego los ejercicios de cobertura educativa no son vanas estrategias requiere de darle sentido al por qué un gobernante quiere que toda su ciudadanía esté alfabetizada o escolarizada o capacitada (Suasnábar, 2017; 118); de esa misma forma podrán romperse los hielos limítrofes entre las discusiones sobre implantaciones macro, meso y micro de las políticas educativas, o de quizá, mejorar la primera versión de los Currículos Únicos Nacionales a Currículos Institucionales que vayan siempre más al fondo de la cuestión de por qué educarse es fuente de movilizarse socialmente, educarse establece la lucha contra los ambivalentes conceptos de eficacia escolar y efectividad presupuestal (Suasnábar, 2017; 127).

En el lenguaje académico de la Sociología educativa se encuentra que “el grado de tradicionalismo de un sistema educativo se conoce por la medida en que éste supone que todos los estudiantes son aproximadamente iguales, es decir, con las mismas características socioculturales y las mismas necesidades educativas.” (Suasnábar, 2017). Pero también, reposan los conceptos de políticas tradicionales contra reformistas y auspiciadoras de las viejas formas de educar para el mundo laboral (Zorilla Fierro, 2002; 25); desafiar estos aspectos pone énfasis en que la movilidad educativa es la de ubicar cada ciudadano en el campo laboral, no por clasificación profesional, sino por servicio social para dar garantías del sostenimiento de las labores que dan empleo y equidad.

El punto final por el que debe desafiarse una Reforma Educativa que mire por la movilidad social es el de recurrir al oficio docente como una profesión, y no como un arte, o como una técnica repetitiva e instruccional. Por ejemplo, el Programa Nacional para la Actualización de los Maestros (PRONAP) desarrollado en México y de base financiera estatal, lanzó como estrategias dotar y formar los educadores no titulados a poseer títulos académicos y prepara el camino hacia la cultura de la evaluación del desempeño docente (Zorilla Fierro, 2002; 29) lo cual llevó a la práctica de la discusión de cuánto debe valorarse monetaria y salarialmente a los ciudadanos que deciden enarbolar las banderas de un proyecto educativo social.

Zorrilla Fierro tuvo en cuenta la precedente exposición para dar alternativas al malestar docente; y en refuerzo a la tesis de capacitar docentes para la movilidad social, Rivero, (2000) reiteró que la mejor respuesta sobre si una reforma educativa es profunda o no, se encuentra en la manera como se cura el malestar docente, esto es, en darles a los docentes retribuciones pecuniarias y reconocimientos académicos por su labor. De lo contrario, cualquier reforma educativa que no instaure la movilidad social ni estimule a la capacitación docente, tiende a ser una «bomba de tiempo pedagógica» (Rivero H., 2000).

El final de esta exposición pone énfasis especial en que el campo académico de las Reformas Educativas es vasto de indagar; pero, con la atenuante que son pocas las publicaciones recientes y actualizadas. Junto a esto, se considera que las recientes publicaciones muestran un desgaste teórico y una particular forma de ubicar el discurso académico sobre giros y vueltas más ideológicos que epistemológicos.

Más allá de esta crítica subjetiva, se reconoce que los especialistas de la educación poco muestran tener dominio sobre las fuentes que guardan anales históricos sobre hechos y procesos que darán más matices sobre el posicionamiento de los docentes dentro de las formulaciones de políticas educativas, y con ello, cumplir una meta importante en lo procesos de emancipación epistemológica de la Teoría Crítica.

## Conclusiones

El artículo teórico desarrolló la tesis que versa en identificar las Reformas Educativas latinoamericanas de los años noventa como extensión de las acomodaciones estructurales de los Estados en materia de política, modelo económico y aserción a la Globalización, pero, debe diferenciarse el uso de términos de neoliberalismo con el modelo económico, mientras que el de Reformas Educativas influidas por la Globalización tecnocrática, basada en diferir los cambios sociales de la desigualdad y la inequidad a términos de eficacia escolar y calidad educativa.

La historia de las Reformas Educativas en América Latina es una serie cronológica de las

reformas de los años setenta porque definieron el modelo de desarrollo económico a la par con el modelo de educación. No obstante el lenguaje tecnocrático de los colectivos políticos y los Organismos Internacionales es, radicalmente, burocrático y tecnocrático; en contra de ello, se proponen siete tareas sociales surgidas de las tensiones de los actores y agentes de las reformas; con miras a que se identifique el camino a futuras Reformas Educativas pensadas más en el objeto de estudio de la educación escolarizada: el currículo, y las agencias sociales que se desarrollaron en los nuevos movimientos sociales latinoamericanos.

Hay impactos y herencias (Herrera Cardozo, 2017; 12) de las Reformas Educativas recientes que han moldeado necesidades de acción política para movilizar los sistemas educativos de Latinoamérica hacia la satisfacción y pertinencia de los contextos regionales y locales. América Latina es un grupo de naciones basada en regiones y diversidad cultural in extenso.

Los desafíos propuestos para eventuales y futuras Reformas Educativas en la región fueron postulados como propuestas de trabajo para atender tanto la prioridad de las agencias sociales, como de definir que la educación es el motor social de la movilidad. Por lo tanto, quitar este movimiento redundante en que se vive en el modelo de educación por competencias en un mundo cada vez más desigual y con menos favorabilidades de trabajo y equidad.

Finalmente, concordando con las fuentes consultadas, el tema de Reformas Educativas por venir conlleva a la aceptación de un mundo globalizado, con uso de tecnologías educativas y con la necesidad de igualar oportunidades educativas, transformar los procesos de currículos (Gorostiaga & Tello, 2011; 371), aumentar la pertinencia de las estrategias políticas para ofrecer educación sin caer en el vulgarismo de la popularidad ideológica. La educación hace frente al nuevo tipo de sociedad, es ahí donde se requiere visión sobre los cambios que la humanidad proyecte y responder a la urgencia de un modelo económico que sí dé soluciones de fondo a las desigualdades históricas que caracterizan, históricamente, a las sociedades latinoamericanas.

## Referencias

- Apple, M. W. (1979). *Ideología y Currículo* (R. Lassaletta, Trans.) Madrid: AKAL S. A.
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A. & Montes del Castillo, Á. (1997). La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36.
- Giroux, H. A. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje*. (M.E.C, Ed., & I. Arias, Trans.) Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós.
- (1997). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza Una antología crítica*. (1a. ed.). (A. Editores, Ed., & H. Pons, Trans.) Buenos Aires y Madrid.
- González Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. (I. T. Occidente, Ed.) *Revista Electrónica Sinéctica* (29), 83-87.
- Gramsci, A. (1967). *La Formación de los Intelectuales*. (Á. González Vega, Trans.) México D.F. - México: Grijalbo.
- Hirsh, D., & Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13 (18), 69-91.
- Houtart, F. (2009). De la resistencia a la ofensiva en América Latina: ¿Cuáles son los desafíos para el análisis social? In F. Houtart, & CLACSO (Ed.), *El camino a la utopía desde un mundo de incertidumbre*. (pp. 105-132). Buenos Aires, Argentina: Ruth Casa Editorial.
- Mejía J., M. R. (2002). Las Pedagogías Críticas En Tiempos De Capitalismo Cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. *Aletheia - Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 2 (2), 58-102.
- Morales Zúñiga, L. C. (2014). El Pensamiento Crítico En La Teoría Educativa Contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 24.
- Pérez Gómez, Á. (2009). Las funciones sociales de la escuela : de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *Referencias*, 6 (27), 1-47.
- Pinheiro Barbosa, L. (2016). Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. (U. N. México, Ed.) *Raíz Diversa*, 3 (6), 45-79.
- Ojeda, P., & Cabaluz, J. (2011). Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 363-377.
- Rizzo, N. (2012). Un Análisis sobre la Reproducción Social como proceso significativo y como proceso desigual. *Sociológica*, 27 (77), 281-297.
- Saccucci, E. A. (2016). Análisis Crítico De Las Perspectivas Sobre La Reproducción Social. *Rpositorio Institucional Universidad Nacional de Villa María*, 16.
- Tedesco, J. C., Nassif, R., & Rama, G. w. (1984). *El Sistema Educativo en América Latina*. (UNESCO, CEPAL, & PNUD, Eds.) Argentina: KAPELUSZ S.A.
- Varela, J. (2009). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales - Sociología de la Educación*. Retrieved Abril 21, 2019, from Román Reyes Diccionario Crítico de Ciencias Sociales: <https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/ficha.htm> ;  
[https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion\\_sociologia.htm](https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm)