

La Historia de la educación en los debates políticos actuales en América latina: un estudio desde la prensa

The History of Education in the Recent Political Debates in Latin America: A Study from the Press

Silvia Finocchio

e-mail: sfinocchio@flacso.org.ar

Universidad Nacional de La Plata / Universidad de Buenos Aires / FLACSO. Argentina

Resumen: El artículo analiza los debates educativos que se sostienen en la prensa en América latina, dada la importancia que tienen en la difusión de los modos de entender la historia de la educación. A través del estudio de medios periodísticos de diversas tendencias en diferentes países de América latina se demuestra la potencia de la perspectiva moderna en la segunda década del siglo XXI. Analiza cómo cuestiones educativas tan propias de los orígenes de la modernidad tales como educación pública, libertad de enseñanza, gratuidad, laicidad, universalidad, meritocracia o educación nacional continúan vigentes en los debates políticos de la prensa. Asimismo, contrasta los argumentos de los diversos actores en pugna. Con el sentido de asignatura pendiente de una modernidad inconclusa o con una significación más próxima a una exacerbación de la apuesta de la modernidad, la historia de la educación es usada en los debates para presentar promesas de igualdad, justicia e integración a la opinión pública.

Palabras clave: prensa; historia de la educación; política educacional; América Latina.

Abstract: This article analyzes the educational debates that are held in the press in Latin America, given the importance they hold in communicating the ways to understand the history of education. Through the study of news media of different postures in different Latin American countries, the strength of the modern outlook in the second decade of the 21st century is shown. It analyzes how aspects of education that are characteristic in the origins of modernity such as public education, freedom of education, gratuitousness, secularism, universality, meritocracy or national education continue to be actively debated in the press. It also contrasts the arguments of the various actors in conflict. With a sense of debt towards an inconclusive modernity or rather with the intent of raising the wager on modernity, the history of education is used in discussions to present promises of equality, justice and integration to the public opinion.

Keywords: press; History of education; educational policy; Latin America.

Recibido / Received: 30/01/2016

Accepted / Accepted: 06/02/2016

1. Introducción

¿Cómo interviene la historia de la educación en los debates políticos actuales de América latina? Se trata de una pregunta relevante para los historiadores de la educación pero en la que no solemos ahondar sistemáticamente más allá de las nítidas alusiones a diversas lecturas del pasado de la educación que circulan por los medios de comunicación. Circunscriptos a la investigación nos distanciamos de los debates políticos y nos despreocupamos por los modos en que la opinión pública concibe a la educación hoy, olvidando que pensar la disciplina requiere volver sobre sus usos.

Los debates en torno a las políticas educativas nos aproximan a los modos de entender la educación por parte de quienes gobiernan, de los partidos políticos que se oponen a los gobiernos y de otros actores que han tenido un histórico protagonismo en la esfera educativa como las iglesias o asociaciones docentes. Desde hace algunas décadas, participan de ese debate asociaciones de padres o de estudiantes y otros grupos con intereses particulares también decididos a intervenir en la educación. Más recientemente emergieron como actores los medios de comunicación, incorporando la cuestión educativa a su propia agenda.

Un recorrido por los debates de las políticas educativas en medios de la prensa con diversas orientaciones ideológicas¹ nos permite identificar cómo se lee el pasado de la educación, cómo se entiende su configuración histórica y cómo esa lectura no solo justifica sino define políticas educativas en el presente. De allí, su importancia, a la que agregaría, mayúscula.

Lo que se destaca en esta aproximación es que quienes discuten las políticas educativas hoy en América latina se encuentran anclados en la modernidad, desde allí las piensan y las proyectan. Con matices, pero siempre en una suerte de modernidad inconclusa, tardía, con demandas pendientes sobre el carácter público, la universalidad, la gratuidad, la libertad de enseñanza, la laicidad, la formación nacional y la meritocracia, todos principios presentes en la pedagogía iluminista moderna que tomaron cuerpo en tiempos de las revoluciones burguesas a fines del siglo XVIII y principios del XIX y que orientaron la organización de los sistemas educativos modernos durante los siglos XIX y XX.

¹ Los debates políticos analizados en este artículo fueron recolectados en la prensa entre enero y diciembre de 2014. Se trata de periódicos distribuidos nacionalmente, con circulación diaria y diversas orientaciones ideológicas: Perú, *El comercio y La República*; Chile, *El Mercurio, El Comercio y La Tercera*; Brasil, *O Globo y Jornal do Brasil*; Venezuela, *El Universal y El Nacional*; México, *Excélsior y La Jornada*; Uruguay, *El país, El Observador*; Montevideo y *La República*; Argentina, *Clarín, Página 12, Tiempo argentino y Cronista*. En el caso chileno fue necesario acudir a otros medios como la radio, una revista y un sitio de noticias y un blog para captar el debate entre diversas tendencias así como en los casos mexicano y brasileño que se consultó también una revista en cada caso.

Sin revisar las ideas sobre la educación antes de querer reformarla, las políticas educativas discuten y pretenden implementar aquello que consideran prioritario para el mundo contemporáneo desde parámetros gestados en los orígenes de la modernidad. Por tanto, desde el marco del largo plazo de la modernidad y confiando en el progreso, por un lado, así como reconociendo una crisis educativa generalmente ubicada (o nacida) en los cortos tiempos de gestiones políticas precedentes, por otro, se discuten, definen y concretan políticas educativas en América latina.

En tiempos de la Revolución francesa, decía Danton, el líder jacobino «vayamos a la instrucción común única. Todo se empequeñece en la educación doméstica; todo se engrandece en la educación común para todos». Algunos le reprochan a la Revolución Francesa la falta de resultados tangibles e inmediatos (Gómez de Castro y otros, 1989). Sin embargo, una mirada de largo aliento permitiría comprobar la vigencia de palabras como las de Danton en nuestras tierras y reconocer la fecundidad de sus ideas en la actualidad. Tal es el grado de fertilidad de esta confianza en la escolarización que sentidos asociados a «crisis de los relatos», «posmodernidad», «globalización» y «sociedad-red» resultan trascendidos por aspiraciones democráticas de larga duración del mundo moderno: condiciones político-educativas de igualdad para todos los miembros de la comunidad, independientemente de su origen y situación, que posibiliten la autorrealización y el bienestar personal de cada individuo (Escolano Benito, 2002). Esto sucede porque las sociedades contemporáneas están verdaderamente obligadas a dotar a muchas personas de un conjunto de saberes de los que las sociedades agrícolas o las primeras sociedades industriales podían prescindir.

Solo para simplificar la aproximación a un mapa complejo elegí trabajar una cuestión por país: aquella que había sobresalido en los últimos tiempos en la prensa diaria nacional. Qué se entiende por educación pública discuten los mexicanos, cómo universalizar la educación en un país a escala de continente discuten los brasileños, será posible alguna vez introducir el laicismo en la educación discuten los peruanos, por qué se abandonó y cómo recuperar la gratuidad de la educación discuten los chilenos, hasta dónde se puede extremar la idea de libertad de enseñanza discuten los uruguayos, cómo revitalizar los sentidos de la nación discuten los venezolanos, cuándo y de qué modo sostener la noción de mérito educativo en los tiempos que corren discuten los argentinos. Estos principios revivifican sus significados en el contexto del siglo XXI a partir de una demanda de justicia que surge del pasado: un pasado educativo que exhibe una demanda social inacabada.

2. La discusión sobre educación pública en México

La Ilustración formuló las primeras ideas de educación pública, esto es, una educación a la medida del Estado moderno. Esto suponía que el Estado –y no otros actores– sería el responsable de conducir la educación.

Tempranamente, en la constitución liberal de 1857, México reconoció a la educación como parte del conjunto de «derechos del hombre» que fundaban la república. Sin embargo, no avanzó mucho más de la idea de libertad de enseñanza a la hora de definir quiénes se harían cargo de la educación (Aboites, 2012). Pasada la revolución, iniciada en 1910, que puso fin al Porfiriato, se estableció en la constitución de 1917 una nueva versión del derecho a la educación, otorgándole carácter oficial, incorporando y fortaleciendo la laicidad y decretando la gratuidad (Aboites, 2012). Decía el artículo 3º: «La educación que imparte el Estado - Federación, Estados, Municipios - tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia».

Como se puede observar, no se estipulaba claramente la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la educación a todos los habitantes del país. Fue el tránsito del programa de Vasconcelos de la década del veinte hacia la década del treinta, dentro del programa de Cárdenas, cuando se fortaleció la idea de educación pública y Estado educador, incorporando matices socialistas (Aguirre Lora, 2001). En efecto, con la reforma de la Constitución de 1934, cuando se inició el período cardenista, segunda etapa, más radical, de la revolución iniciada en 1910, se puso de relieve el papel protagónico del Estado en el ámbito educativo, continuando los principios de gratuidad y laicidad y limitando de modo estricto la instrucción privada así como la presencia de intereses comerciales y religiosos. El artículo 3º decía en aquella versión: «Corresponde al Estado (Federación, Estados, Municipios) el deber de impartir, con el carácter de servicio público, la educación primaria, secundaria, normal y universitaria, debiendo ser gratuita la primaria». En concordancia con el carácter oficial que intentó darse a la orientación de la educación, se estipuló en el mismo artículo que ella tendría un carácter «socialista»: «La educación será socialista».

De este modo, desplazados del poder la Iglesia y la aristocracia latifundista, las cúpulas de las grandes organizaciones de campesinos, obreros y sectores populares tomaron el compromiso de fortalecer el papel del Estado en la educación y de evitar que ésta quedara en manos de grupos privilegiados. Fue esta noción de educación pública la que orientó el desarrollo de la educación durante el siglo XX, a pesar de que en la reforma constitucional de 1946 se eliminó el término «socialista» del artículo 3.

Recientemente, la enmienda del año 2012 al artículo 3° de la constitución avanzó un poco más y consagró la educación impartida por el Estado como derecho de todo individuo: «Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados y municipios– impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia».

México promulgó en septiembre de 2013 una reforma educativa enfocada en la creación del Instituto Nacional para la Evaluación, cuya finalidad era evaluar todo el Sistema Educativo Nacional (preescolar, primaria, secundaria y nivel superior). La reforma también proponía la evaluación obligatoria del desempeño de cada docente y establecía un sistema de méritos que determinarían la permanencia o no del docente en el sistema educativo.

Según explicaba el presidente Enrique Peña Nieto en la prensa, la reforma educativa permitiría impartir una educación con maestros mejor preparados, identificar las áreas en las que la educación debía mejorarse y fortalecer la autonomía de las escuelas en el mejoramiento de sus instalaciones: «los buenos maestros tendrán la oportunidad de ascender con base en sus méritos profesionales. Es momento de abrir camino a los grandes educadores del país» (Diario *La prensa*, 11 de diciembre de 2014).

Para los opositores a la reforma del presidente Peña Nieto, la reforma era vista como un sistema de evaluación y control de los docentes. Criticaban que más que una reforma educativa era una reforma laboral que sólo regulaba ingresos, promociones y permanencias de los docentes y que estuviese impulsada por empresarios, que entendían se habían inmiscuido en la educación pública en un intento por controlar el sistema educativo. Se ponía en cuestión a la reforma porque se entendía violaba el artículo 3° de la constitución que había definido su carácter público.

En efecto, la preocupación central de la reforma era la calidad educativa, tomando la preparación y profesionalización de los maestros como indicador para evaluar la calidad del sistema educativo. Para los opositores, la calidad era vista con criterios gerenciales, lo cual acercaba la reforma a los modelos de educación neoliberal. Según Hugo Aboites (rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México – UACM), era muy clara la injerencia que había logrado la organización empresarial «Mexicanos Primero». Manifestaba que éstos lograron, por primera vez, concretar a nivel constitucional sus intereses, disfrazándolos con las palabras «calidad» y «evaluación». A su juicio estas palabras «no forman parte de la historia conceptual de los propósitos de la educación mexicana» (Diario *La Jornada*, 1 de diciembre de 2014).

Para ese rector, no era reciente el interés del empresariado por la educación y con la nueva reforma se hacía más fuerte y específica. Advertía también sobre el cambio sustancial que había ocurrido en el país entre 1988 y la época actual, en la cual los empresarios habían logrado mayor influencia. Al respecto manifestó: «todavía en 1988, la agenda empresarial era adoptada paulatinamente, con el paso de los años y junto con otros factores. Ahora la situación es diferente: vino la propuesta, la negociación, y de inmediato el cambio, el asalto al Artículo Tercero constitucional» (Revista *Contralínea*, 14 de enero de 2014).

En esa misma línea de opiniones, el periodista Luis Hernández Navarro hizo referencia a la reforma educativa como «un asalto empresarial a la educación pública». Manifestó además que la reforma venía preparándose desde 2012, en la organización empresarial «Mexicanos Primero», la cual «oculta su naturaleza de grupo de presión de la derecha empresarial presentándose como parte de la sociedad civil» (Revista *Contralínea*, 14 de enero de 2014).

Así mismo, Víctor Reymundo Nájera Medina, secretario de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos, de la Cámara de Diputados, consideraba que «ante la ausencia de un modelo educativo propio, se tiende a alinear la educación básica al modelo educativo mundial por competencias, que es el de la OCDE, el de la iniciativa privada» (Revista *Contralínea*, 14 de enero de 2014).

Los docentes del magisterio también criticaban la reforma educativa en tanto sus tres ejes principales, el enfoque de competencias, la enseñanza centrada en el aprendizaje y la flexibilidad, «retoman el modelo académico que se gestó a finales del siglo pasado en la Unión Europea y que ha generado importantes cuestionamientos alrededor del mundo, relacionados, por ejemplo, con su orientación hacia lo instructivo, más que a lo educativo» (Revista *Contralínea*, 14 de enero de 2014).

Por otro lado, la Iglesia católica manifestó que la educación era central para ayudar a salir de la crisis que vivía México y que ella como institución podía aportar su experiencia de evangelio para romper el individualismo y la libertad desmesurada que, según su opinión, reinaba en el país. En este sentido, el Nuncio Apostólico en México, Christophe Pierre expresó que «la crisis de México, es la crisis de la educación y hay que entenderlo bien, hay que contribuir y ofrecer algo que es la experiencia que tenemos a lo largo de la historia y que es un modelo educativo» (Diario *Excelsior*, 15 de noviembre de 2014).

En nuestra modernidad, en la que el universo simbólico de la educación, visto en una perspectiva de largo aliento, se renueva pero a su vez sostiene su matriz al desplazarse en el tiempo, se puede observar cómo los debates en torno a qué se entiende por educación pública continúan vigentes en hilos de continuidad

discursiva en los debates en torno de políticas concretas, como es el caso que presenta México. Se trata de un tiempo en el que algunos rasgos originales parecen, a veces, exacerbarse, como el de la responsabilidad del Estado en la conducción del sistema educativo y en la garantía del derecho a la educación, y en otros, ponerse en tensión, como cuando se produce la irrupción de los conceptos de calidad, eficiencia y desempeño, propios del mundo empresarial, que algunos consideran que la alejan de esa tradición.

3. La discusión sobre universalidad de la educación en Brasil

La propuesta de educación general para todos los niños estuvo presente en los orígenes de los sistemas educativos que nacieron en el siglo XVIII como los de Prusia, Francia, Portugal, Inglaterra, Suecia, el Imperio Austro-húngaro, entre otros, así como en los sistemas que se configuraron durante el siglo XIX en Europa y América. Tempranamente, adelantándose a casi todos los países occidentales, la primera Constitución de Brasil, del año 1824, estableció una disposición fundamental para promover la universalidad de la educación, esto es, la gratuidad de la instrucción primaria para todos los ciudadanos del Imperio. Sin embargo, dejó al margen a dos grupos sociales, esclavos y extranjeros (Gonçalves Gondra, 2010). La civilidad y el progreso tenían por entonces límites enormes a la hora de concebir la universalidad de la educación.

A partir de 1835 los diferentes estados comenzaron a legislar sobre la educación elemental, siguiendo los rumbos que delineaba Francia y en el marco de las estrechas relaciones que mantenían con ese país (Mendes de Faria Filho, 2012). La ley de Minas Gerais estableció en 1835, siguiendo el modelo de la Ley Guizot sancionada en Francia en 1833, la escuela primaria gratuita y obligatoria, incorporando la obligatoriedad como otro dispositivo que contribuiría a alcanzar la universalidad (Gonçalves Gondra, 2010). Luego siguieron otros estados, pero quedando siempre la universalidad a expensas del juego de las fuerzas estatales y municipales.

Por tanto, con tempranas regulaciones pero sin con un sistema centralizado tal como se observaba hacia fines del siglo XIX en buena parte de los países de Europa y en algunos de América Latina como Argentina, Chile y Uruguay, Brasil tuvo un desarrollo de la educación primaria tardío. Cabe advertir que recién en 1934 la Constitución Nacional estipuló la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria para todo el país y, paulatinamente, la educación pasó a tener una importancia estratégica asociada a los cambios económicos y políticos de aquellas décadas y a ser percibida como una cuestión nacional. Cabe señalar también que la normativa establecía que este tipo de educación era solo de cuatro o cinco años para niños de 7 a 12 años (Decreto-Ley N° 8.529 de 1946) y que

recién bajo el gobierno militar, la Ley de Directrices de 1971, se extendió la obligatoriedad a partir de la ampliación de la educación primaria, que pasó de estar organizada en cuatro años a ocho años (para niños de 7 a 14 años de edad).

En la actualidad Brasil cuenta con una Enseñanza Fundamental de nueve años de duración, que se inicia a los seis años, según la Ley 11.274 del año 2006. Por su parte, la educación secundaria, de tres años de duración, entre los 15 y los 17 años, se ha expandido de modo notable en ese país sin que se haya sancionado su obligatoriedad, pasando la tasa bruta de escolarización secundaria de 33,3 % en 1980 a 76,6% en el año 2011 (Ruiz y Schoo, 2014).

La aspiración a la universalización de la escuela, esa especie de «trazo común» para el conjunto de la población (Gonçalves Gondra, 2010), continúa vigente, y con más fuerza que en décadas precedentes, si se observan los debates actuales de las políticas educativas en Brasil. El Congreso de ese país sancionó, sin vetos, a mediados del año 2014, el *Plano Nacional de Educação*, que establece veinte metas estratégicas para el año 2020, invirtiendo un 10% del PBI en el sector educación. Las metas más importantes tienden a expandir la universalización de la educación.

En América latina, el presente de la educación pública se presenta profundamente moderno en su aspiración de universalización de la escolarización. La positividad de la escuela tiene su historia e independientemente de los números estadísticos así como de las dificultades que enfrenta la enseñanza en sociedades desiguales como la de Brasil, la institución escolar sigue constituyendo un significado potente que extiende horizontes a través de la amplificación de su universalización.

4. La discusión sobre gratuidad de la educación en Chile

Probablemente Chile sea el país donde las políticas neoliberales arraigaron social y políticamente con más fuerza en el último tercio del siglo XX. En el contexto del régimen militar chileno (1973-1990) se produjo, entre 1981 y 1987, el traspaso de la administración de los establecimientos fiscales a los municipios así como de algunos liceos técnico profesionales, a corporaciones empresariales. La ley de subvenciones, que acompañó este proceso estableció, desde 1981, un pago por alumno que asistía a clases en los establecimientos subvencionados, diferenciado por nivel y modalidad de enseñanza. A este pago accedían todos los «sostenedores» de establecimientos educacionales que acreditaran el cumplimiento de ciertos requisitos generales. Siguiendo los lineamientos del utilitarismo moderno, este sistema de subsidio a la demanda intentaba estimular la competencia por la provisión del servicio educacional apoyándose en el supuesto que las familias elegirían racionalmente en función de la calidad de la educación y que esto redundaría en un efecto general de mejora del sistema. Las críticas en los años noventa motivaron la modificación del modelo de

financiamiento y la instauración de un sistema compartido, que permitió al sostenedor o «apoderado» cobrar a las familias en condiciones de hacerlo. Por cierto, en algo disminuía la recepción de aporte fiscal por parte de los sostenedores. Se argumentaba que los recursos públicos que dejarían de subsidiar la demanda se destinarían a becas, en pos de alcanzar mayor equidad.

Chile ha sido uno de los pocos países de América latina –y del mundo– que se financió desde los años ochenta, a través del sistema de subsidio a la demanda. A partir de los años noventa se inició allí un cuestionamiento que impulsó algunos cambios en el régimen de sostenimiento de la educación. A pesar de las reformas introducidas, las críticas se incrementaron, teniendo la presidenta Michelle Bachelet que asumir su segundo mandato correspondiente al período 2014-2018 con el compromiso efectivo de sancionar una nueva ley de financiamiento de la educación.

La presidenta Bachelet inició su segundo mandato en el año 2014 con el envío al Congreso de proyectos de leyes para reformar la educación en Chile. Una de ellas tuvo el propósito explícito de garantizar educación gratuita a todos los ciudadanos y poner fin al lucro educativo en las instituciones que recibían aportes del Estado. En palabras de la presidenta: «No es justo que los recursos de todos los chilenos, en lugar de enriquecer nuestra enseñanza, enriquezcan a un particular. Porque la provisión de educación tiene una dimensión pública que no puede ser tratada con lógicas de mercado y porque queremos que en todos aquellos establecimientos que reciban fondos públicos, la razón para llevar adelante un proyecto educativo no sea la búsqueda del lucro, sino la pasión y la vocación genuina de educar a sus estudiantes» (Diario *El Mercurio*, 14 de mayo de 2014).

La iniciativa, aprobada por las dos cámaras del Congreso hacia fines del año 2014, generó la reacción de sectores conservadores de la sociedad que no acordaban con la gratuidad para todos o que consideraban que la reforma partía de un diagnóstico equivocado, tal como lo anunciara Javier Macaya, secretario general del partido de derecha Unión Demócrata Independiente (UDI). El jefe de los diputados UDI, Felipe Ward, manifestó que la reforma: «Ha sido criticada desde dentro de la Concertación, desde la oposición y también de los colegios de padres y apoderados y nosotros somos parlamentarios que tenemos que cumplir esta tarea y la primera es ser portavoz de aquellos que se sienten afectados seriamente por esa reforma» (Sitio de noticias *Emol*, 11 de noviembre de 2014).

En el marco del debate durante el año 2014, representantes de la Iglesia Católica presentaron al ministro de educación 52 sugerencias para corregir el proyecto y Monseñor Vargas planteó que desde su punto de vista: «Al final, queriéndolo o no, hemos terminado hablando de estructuras, edificios, compra, venta y arriendo y no hubiéramos querido eso» (Sitio de noticias *Emol*, 5 de noviembre de 2014).

Asimismo, Ricardo Sande, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC) criticó el tema de la gratuidad manifestando una clara oposición a la demanda de gratuidad universal planteada por la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH). Así sostuvo: «Tenemos fuertes críticas de cómo se han planteado los temas desde el 2011. La gratuidad no puede ser la gran bandera, porque independientemente de si estudian gratis o no, van a seguir entrando los mismos y finalmente la justicia es darle más a quienes lo necesitan» (Sitio de noticias *Emol*, 7 de noviembre de 2014).

A su vez, la Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subvencionados (CONFEP) realizó una marcha contra la reforma educacional. Esta confederación acusó a la reforma de «experimentar» con sus hijos y planteó que la reforma llevaría a cerrar a los colegios subvencionados, ya que no habría condiciones para poder continuar. Por otro lado, el presidente de la agrupación de Colegios Particulares de Chile (CONACEP), Hernán Herrera, afirmó que «los parlamentarios quedaron rehenes de la bancada estudiantil y del Partido Comunista» (Sitio de noticias *Emol*, 25 de octubre de 2014). La reforma desató todo tipo de comentarios que mezclaron además cuestiones de clase, distinciones sociales y manifestaciones de intolerancia y discriminación. Por ejemplo Loreto Guzmán, del grupo de los apoderados, declaró «no me gusta esta reforma, porque los niños están mezclados» (Diario *La tercera*, 26 de octubre de 2014).

Desde una orilla progresista, la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) también criticó el proyecto de reforma, ya que el aumento del presupuesto para 2015 sería del 10%, lo cual no daba señales de gratuidad del sistema educativo. Además se criticaba que los anuncios de Bachelet no apuntaban al financiamiento directo de las instituciones, lo cual venía siendo una demanda del movimiento desde 2011, sino a financiar personas. El dirigente Takuri Tapia, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Santiago señaló que seguir: «con la lógica del voucher y la lógica del financiamiento a la persona y no a la institución es totalmente nefasto. En este caso, es categórico decir que a una reforma así no estamos dispuestos a hacerle indicaciones sino que a rechazarla categóricamente. Eso es lo que se ha dicho desde el movimiento estudiantil ya desde hace varios meses» (Diario y Radio *Uchile*, 5 de octubre de 2014).

Durante la discusión del proyecto, en el 2014, CONFECH se retiró del Plan de Participación Ciudadana impulsado por el Ministerio de Educación y decidió aumentar la presión al gobierno a través de la movilización y las marchas para no perder esta posibilidad de avanzar en la gratuidad y retomar el rumbo de la reforma. Todo el movimiento social fue convocado a movilizarse pues a su juicio al no tipificarse al lucro como delito y, consecuentemente, prohibir los contratos de arriendos, el modo más claro para evitarlo, el gobierno mostraba claras señales

de intransigencia. Se quejaba además de que los canales que había habilitado el gobierno estaban dirigidos hacia los sectores conservadores que dominaban el negocio de la educación, marginando de la discusión al movimiento social, profesores, estudiantes, sectores que venían denunciando desde hacía varios años la crisis educativa derivada de la segregación y desigualdad que producía el sistema de financiamiento educativo adoptado. Melissa Sepúlveda, vocera de la poderosa Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) afirmaba que: «La reforma educacional ha tenido bastantes retrocesos en el Parlamento. Pareciera ser que finalmente no se quiere erradicar el mercado de la educación, sino más bien regular algunos aspectos» (Diario y Radio *UChile*, 26 de septiembre 2014). El rechazo a la encarcelación de dueños de colegios subvencionados que obtuvieran ganancias de capital también irritaba a los estudiantes, que pedían un cambio radical al modelo heredado de la dictadura de Augusto Pinochet.

En síntesis, Chile tuvo un sistema de financiamiento de la educación en el que primó la política de mercado impuesta en la década de los ochenta. Quienes reivindicaron la gratuidad plantearon una agenda de cuestiones pendientes y remarcaron la deuda que tenía Chile con el principio de la gratuidad. Ellos entendían que Chile había tenido una educación gratuita desde los inicios del Estado republicano, y en particular desde la creación de la Universidad de Chile, hasta la dictadura del pasado siglo. Asimismo, afirmaban que la expansión del sistema educativo se había dado bajo la inspiración de Andrés Bello, uno de los principales humanista de América Latina, siguiendo ese principio. Afirmaba Manuel Luis Rodríguez (2014): «La educación pública gratuita, laica y de calidad es un derecho fundamental que tiene su referente en la Historia de la República, en la historia de la educación y de la Pedagogía en nuestro país» (Blog *Coyuntura política*, 24 de julio de 2014).

No tanto como agenda de innovaciones sino a partir de una lectura política de la historia de la educación, parte de la sociedad chilena movilizaba por el movimiento estudiantil rechazó el modelo de educación y financiamiento de la educación que se mantenía desde la dictadura y reinstaló la cuestión de la gratuidad. Se entendía que se trataba de superar un retroceso en el tiempo y de corregir el rumbo hacia aquello que la modernidad había planteado en sus orígenes.

5. La discusión sobre la libertad de enseñanza en Uruguay

En Uruguay, la laicidad, valor fundamental de la educación del país promovida desde la reforma a la educación primaria de Pedro Varela en 1876, se sigue presentando como garantía para la formación de ciudadanos libres, tolerantes y

responsables. La laicidad fue el resultado del proceso de secularización, esto es, de la separación entre lo religioso y lo secular, iniciado a mediados de ese siglo que culminó con la consagración de la separación Iglesia-Estado establecida por la Constitución de 1919, en el marco de las pujas asociadas al proceso de formación del Estado uruguayo (Caetano, Geymonat, Sanchez y Greising, 2013). Uno de los rasgos de la cultura política uruguaya fue que la secularización no fue solamente jurídica sino también social, incidiendo en el imaginario colectivo. En efecto, el término «laicidad» se presentaba como un valor altamente compartido por el conjunto de la población.

Asociado a la laicidad, tal como en otros países de la región, el principio de libertad de enseñanza estuvo presente en ese proceso como necesidad del nuevo estado de construir un sistema educativo estatal, en su lucha contra las confesiones que anteriormente habían asumido y controlado la educación, convirtiendo así a la educación en una atribución estatal antes que en un derecho individual.

Avanzado el siglo XX, con respecto a la libertad de enseñanza, el artículo 68 de la Constitución de 1969 estableció: «Queda garantida la libertad de enseñanza. La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos». Esto supuso un amplio margen de juego libre de la intervención del Estado y el reconocimiento del derecho de defensa frente al Estado por parte de la vertiente privada de la educación. ¿Quién se queda con la cultura? ¿Quién se queda con la educación? La puja entre el estado y organizaciones como la Iglesia o las iglesias estuvo presente desde el siglo XIX en Uruguay y, más allá de su tradición del arraigo social del laicismo, llega hasta hoy.

Una fuerte polémica se generó en el año 2014 en torno a la guía didáctica de *Educación y Diversidad Sexual* cuyos contenidos fueron elaborados por el colectivo Ovejas Negras, bajo la supervisión y posterior revisión de Inmujeres-MIDES (Ministerio de Desarrollo Social), ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) – CODICEN (Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública) y UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas).

En la mencionada guía se podía leer: «Si estamos de acuerdo con que la homosexualidad y el lesbianismo no son patologías, que la orientación sexual no se contagia, que la discriminación en el aula debe ser perseguida y que tenemos que garantizar los derechos de todas y todos, se vuelve imprescindible no solo trabajar estos temas entre la población estudiantil, sino también entre el propio cuerpo docente» (MIDES/InMujeres, 2014). Dentro de algunas recomendaciones de la guía se planteaba que se atendieran las necesidades de los estudiantes trans para que no abandonen el colegio por discriminación, que los

docentes homosexuales «salgan del armario» frente a sus alumnos para ofrecer otros modelos identificatorios y que se creen baños mixtos para los estudiantes en los colegios (MIDES/InMujeres, 2014).

En la declaración de la Conferencia Episcopal del Uruguay (CEU), los obispos rechazaron la guía porque a su juicio conducía a «la violencia de una educación sexual ideologizada y desnaturalizada y reivindicaron el derecho de los padres frente a lo que calificaron como un “abuso en la educación de sus hijos» (Diario *El País*, 14 de noviembre de 2014).

Si bien, la Iglesia Católica defendió el derecho a no discriminar a las personas a razón de sus preferencias sexuales, consideró que este derecho era «desfigurado por quienes quieren imponer la «ideología de género» y no toleran otras concepciones de la sexualidad, del matrimonio y de la familia, en particular la visión judeocristiana». Esta guía, a juicio de la Iglesia católica, iba más allá de la búsqueda de educar en el respeto a la diferencia ya que estaba justificada desde teorías de género, a la cuales los obispos veían como una ideología: «Entendemos que es una ideología, con una interpretación de la vida y de la sexualidad que no compartimos» (Diario *El País*, 14 de noviembre de 2014), manifestó monseñor Heriberto Bodeant, obispo de Melo. El representante de la iglesia también reconoció que si bien Uruguay es un Estado laico en el cual no se pretende imponer su forma de pensar, así como no se debe instaurar la visión católica tampoco debe imponerse una única mirada o interpretación como la única posible, pues imprecisamente «invocando esa misma laicidad, entendemos que tampoco se puede imponer otra interpretación que se contraponen a muchas creencias religiosas, no solo a la nuestra» (Diario *El País*, 14 de noviembre de 2014).

Así mismo, el Consejo de Representatividad Evangélica del Uruguay (CREU), que nucleaba a las iglesias evangélicas afirmó que la laicidad manifiesta en la enseñanza pública

no comprende dentro de la función docente promocionar a los alumnos sus opciones ideológicas, religiosas, políticas, tampoco sus opciones sexuales, saliendo del armario, como propone La Guía; porque la función docente no tiene que ver con el derecho del docente. Sí tiene que ver con que el alumno sea respetado, no discriminado en razón de las opciones de vida que realice (Diario *El País*, 15 de noviembre de 2014).

También considera que la guía está pensada desde una perspectiva ideológica y que si bien no rechaza que a los chicos se les imparta enseñanza sexual no debe existir intromisión del sistema público, en lo que atañe a la formación de valores. A su juicio la guía «obliga al docente a presentar una postura sesgada y no pluralista, descartando otros matices sobre el tema que son tácitamente rechazados y discriminados por esta forma de enseñanza» (Diario *El País*, 15 de noviembre de 2014).

Por otro lado, el representante del Colectivo Ovejas Negras, Ariel Montes de Oca, manifestó su preocupación por la politización surgida a raíz de la publicación de la guía que llevó más de ocho años de trabajo. Frente a las críticas presentadas por el obispado, Montes afirmó que:

La Iglesia católica debería comprender que el Estado uruguayo es, desde hace un siglo, de carácter laico. Sus concepciones, creencias, dogmas y posturas ideológicas o morales no tienen por qué –ni deben ser– impuestas al resto de la sociedad, como tampoco debe ser la perspectiva que guíe a la elaboración de las herramientas didácticas de las y los educadores del sistema público (Diario *Montevideo*, 10 de noviembre de 2014).

A pesar de ser Uruguay el segundo país de América latina en contar con una Ley de matrimonio igualitario (2013), hacia fines del año 2014 se produjo un episodio que puso de relieve la magnitud del conflicto. En efecto, si bien ya se había presentado la Guía Didáctica al sistema público de educación por parte del Departamento de Género en las Políticas Distributivas del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la Red de Género y el Programa de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) así como el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) tenía todo dispuesto para enviar la guía didáctica a todas las instituciones educativas, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) frenó la disposición, manifestando que la misma no podría distribuirse hasta tanto revisara sus contenidos y elaborara un informe técnico.

En el marco de este debate, se invocó el derecho a la libertad en la educación tanto entre quienes avalaban la *Guía Didáctica de Educación y Diversidad Sexual* como entre quienes la criticaban. Libertad para elegir la educación de los hijos, libertad de enseñanza, libertad religiosa en los espacios educativos públicos y privados. En este caso, quienes se oponían a la guía apelaban a la tradición en la cual la familia cumple un rol primordial en la educación de los niños. A su vez, se apelaba a la libertad religiosa de todos los cultos establecidos en la Constitución.

Quienes criticaban las posturas de la Iglesia también apelaban a la libertad de enseñanza y a la Constitución argumentando que en la misma quedaba claro que el Estado no tenía ninguna religión. Además, en relación a la postura y las declaraciones de la Iglesia, afirmaban que: «La Iglesia católica debería comprender que el Estado uruguayo es, desde hace un siglo, de carácter laico». Y rechazaban: «la adopción de orientaciones arcaicas a las que nos tiene acostumbrados/as la Iglesia católica, que sigue asumiendo prácticas con aires inquisitoriales» (Diario *Montevideo*, 10 de noviembre de 2014).

Desde que el conde de Mirabeau, presidente de la Asamblea Nacional Constituyente, defendiera, iniciado el estallido de la Revolución Francesa, el

principio de libertad de enseñanza en su discurso *Sobre la Instrucción Pública y la organización del cuerpo de enseñanza*, éste estuvo presente en boca de los principales actores de las políticas educativas hasta el presente, aunque con las más variadas intenciones (Barreiro Rodríguez, 1991, p. 183), tal como se desprende del debate suscitado en Uruguay en torno a diversidad y educación sexual. Por cierto, en esta modernidad tardía, en la que nuevas religiosidades asociadas a creencias más que a pertenencias parecen poner en cuestión la secularización creciente de la sociedad uruguaya (Caetano, Geymonat, Sanchez y Greising, 2013), también se reeditan conflictos que la sostienen.

6. La discusión sobre laicismo en Perú

Estado e Iglesia unidos por lazos indisolubles caracterizan a un estado confesional. Durante el Antiguo Régimen el Estado se hallaba parcialmente dentro de la Iglesia y la Iglesia se hallaba parcialmente dentro del Estado (Weil, [1925] 2006, p. 14). La organización de una educación laica en el siglo XIX, en el marco de la formación y consolidación de los estados nacionales y del proceso de secularización, tuvo como propósito poner un freno a la preponderancia de la Iglesia en términos educativos, culturales y políticos tanto en Europa como en varios países de América latina.

En la Constitución del Perú de 1993, el Estado peruano se concebía como un estado laico que garantizaba la libertad religiosa. Sin embargo, el artículo 50 de esa Constitución, idéntico al artículo 86 de la Constitución de 1979, establecía que: «Dentro de un régimen de independencia y autonomía, el Estado reconoce a la Iglesia Católica como elemento importante en la formación histórica, cultural y moral del Perú, y le presta su colaboración. El Estado respeta otras confesiones y puede establecer formas de colaboración con ellas». En un contexto cultural altamente religioso, uno de los más religiosos de América latina, el Estado peruano ha privilegiado históricamente a la Iglesia Católica, tal como se desprende de los últimos textos constitucionales. Cabe agregarse que en 1980 se realizó un *Acuerdo entre la Santa Sede y la República de Perú* (Decreto Ley N° 23.211) en el que el Estado peruano asumía la responsabilidad de impartir enseñanza religiosa como asignatura ordinaria.

Sin embargo, durante el año 2014 se inició un debate curricular que pareció afectar la continuidad de la enseñanza de religión en la educación primaria y secundaria, tal como se venía sosteniendo. La reforma curricular que iba desde el nivel inicial hasta la educación secundaria buscaba innovar el currículo en todos los colegios nacionales públicos y privados. En la nueva ley se establecían los estándares de aprendizajes fundamentales que debían alcanzar todos los estudiantes de las escuelas peruanas.

Ante la sospecha de que la reforma también contemplaba retirar la asignatura de religión del currículo, la Iglesia católica reunió 135 mil firmas de padres de familia y educadores en adhesión a un documento en el que se solicitaba que se mantuviera «religión» como asignatura, pues según expresó el obispo de Chimbote, Luis Bambarén: «No es un curso más, es una transmisión de valores que Perú necesita, si la familia está en crisis, la sociedad está en crisis» (Diario *La República*, noviembre 07 de 2014). La misma autoridad religiosa agregó que en la actualidad «se fabrican ídolos del dinero, el poder y el placer» y consideró que «todo eso es demoledor para la sociedad» (Diario *La República*, noviembre 08 de 2014). Por su parte, la Conferencia Episcopal Peruana, reunida especialmente por este motivo, reclamó que el marco curricular nacional no incluyera «la dimensión espiritual y religiosa» (Diario *La República*, noviembre 08 de 2014) y sólo contemplara aprendizajes tecnológicos y científicos.

Pese a que en un primer momento se asumió que el Ministerio de Educación eliminaría el curso de religión de las escuelas debido a que no lo incluía en la nueva propuesta curricular, luego de la movilización promovida retornó la garantía para la Iglesia católica de continuidad de educación religiosa en las escuelas públicas de ese país. El ministro de Educación, Jaime Saavedra, descartó la exclusión del curso de religión y coincidió con la Conferencia Episcopal Peruana en que se debe impartir una educación con «virtudes y valores». El ministro dijo además que «La Iglesia y el Estado tienen el mismo objetivo que es la búsqueda del bien común» y que la educación religiosa ofrece valores que «son cristianos, pero también humanos y universales» y que el Estado y la iglesia tienen «la obligación y la corresponsabilidad de satisfacer ese derecho» (Diario *El comercio*, 7 de noviembre de 2014). De este modo, las dos horas destinadas a la enseñanza de religión continuarían formando parte de la propuesta curricular peruana.

El anticlericalismo, programa negativo de carácter político del laicismo expresa la antipatía ante la emergencia de poder de gobierno de los hombres de la Iglesia. El programa positivo del laicismo es la creencia en una moral natural accesible por todos a través de la razón: respeto a la persona humana, admiración a la ciencia, amor a la humanidad, confianza en el progreso (Weil, [1925] 2006, p. 314). Más allá de cierto intento de avanzar por el programa positivo del laicismo y de separarse de la religión, el Estado peruano siguió sosteniendo su vínculo con la Iglesia católica.

A pocos años del bicentenario, a celebrarse en el año 2021, se planteaba que el currículo nacional se proponía «dejar atrás el enciclopedismo típico del siglo XIX y habilitar a ocho millones de niños, niñas y adolescentes, así como a un cuarto de millón de jóvenes y adultos que completan su formación escolar, para que sean protagonistas y no meros observadores pasivos en el logro de esta

aspiración»². Asumiendo la educación como un proceso que tenía que adaptarse a los nuevos tiempos y siguiendo un curso y una evolución que adecuara la escuela al nuevo momento histórico, la política educativa peruana proponía un rumbo a corregir: la prolongada presencia de la enseñanza religiosa junto con los enfoques enciclopedistas del siglo XIX.

7. La discusión sobre educación nacional en Venezuela

El movimiento iluminista puso el acento en el carácter cívico y moral de la educación pública y, especialmente, en su papel de forjadora del nuevo «espíritu nacional». En 1772 Rousseau aconsejó a los polacos en sus *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia y su proyecto de reforma* que el modo de evitar toda dominación extranjera y conformar una nación libre era que la educación ofreciera a los polacos «la fuerza nacional» y que orientara de tal manera sus gustos hasta llegar «a ser patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad». Según el propio Rousseau, «Al abrir los ojos un niño debe ver la patria, y hasta su muerte no debe ver otra cosa...» (citado en Viñao Frago, 2012).

En términos de debate sobre el carácter nacional de la educación resulta sugestivo el caso de Venezuela, en tanto el cambio educativo de ese país vino asociado a un particular proyecto revolucionario de izquierda puesto en marcha por militares forjados como nacionalistas y cultores de la figura de Bolívar que encontraron en Chávez la cabeza para un movimiento y un gobierno que contó con el apoyo de numerosas organizaciones sociales, las cuales compensaron la debilidad de las alianzas partidarias así como el excesivo personalismo (López Maya, 2009).

Las reformas planteadas a la educación venezolana contemplaron la creación del currículo nacional bolivariano el cual se enmarcó en el Plan Socialista (2007-2012). El *Plan de la Patria*, programa de gobierno que Chavez había presentado en la campaña presidencial de 2012 y que Nicolás Maduro asumió como propio al asumir como presidente en 2013, definió como objetivo en el área educativa «Desarrollar en el Currículo Nacional Bolivariano los contenidos de la educación integral y liberadora con fundamento en los valores y principios de la Patria».

Durante el año 2014 se realizó una consulta sobre la calidad de la educación con miras a reformar los contenidos educativos. De acuerdo con el gobierno, en la consulta «se debatían tres ejes centrales: el Plan Educativo de los próximos 10 años, las bases para el Currículo Nacional e instrumentos legales derivados de la Ley Orgánica de Educación» (Diario *El Universal*, 22 de abril de 2014). Según lo planteó el Ministro del Poder Popular para la Educación, Héctor Rodríguez,

² Ministerio de Educación. Marco Curricular Nacional. Lima, 2014.

la Consulta Nacional por la Calidad Educativa fue convocada con el objetivo de construir colectivamente «una ruta de navegación que nos permita consolidar la educación pública bolivariana que se parezca a nosotros, que tenga nuestro color de piel, que tenga nuestra mirada, nuestra sonrisa, lo cual legitima la educación como una responsabilidad colectiva» (Diario *El Universal*, miércoles 2 de julio de 2014):

Al respecto la presidenta de la Cámara Venezolana de la Educación Privada (CAVEP), María Teresa Curiel, manifestó sus críticas al proceso y señaló que hay un proyecto político a través de la distribución de la Constitución Ilustrada y la Colección del Bicentenario que introduce cuestiones políticas a los temas educativos a través de imágenes del presidente Chávez y su discurso político. A su juicio, uno de los primeros elementos para tener educación de calidad es garantizar la formación libre de los maestros. Según expresó: «Hay (...) un currículo oculto», y esto hace a la educación pública el sector más vulnerable pues los alumnos se los forma con una sola forma de pensar. «Hay algo grave en el Plan de la Patria (...) que es adecuar planes de estudio a valores socialistas y patrióticos» (Diario *El Universal*, 22 de abril de 2014).

El nuevo currículo educativo empezó aplicarse desde septiembre de 2014. Sin embargo, previo a esto hubo rechazo y protestas de algunos sectores ya que a su juicio el nuevo currículo imponía un pensamiento único e ideologizaba la educación. Un artículo de opinión en un periódico opositor se planteaba:

Ahora tenemos a un Gobierno sectario, que afirma el Estado socialista al margen de la Constitución, y una educación pluralista y democrática. ¡Menuda contradicción en la que ha caído el Gobierno para animar la participación en la Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa! Y todo este engaño para legitimar un proyecto educativo que necesita del consenso, de la oposición (Diario *El Universal*, 8 de mayo de 2014).

Por su parte, la Cámara Venezolana de Educación Privada manifestó su oposición a la consulta y se negó a participar de la misma planteando los sesgos políticos y el interés del gobierno de legitimar su proyecto político a través de la educación. En esta misma línea de críticas la vocera de la Red de Padres y Representantes, calificó de inapropiada la consulta del Gobierno sobre el currículo educativo, tampoco considera que el plan de la patria sea llevado al campo educativo: «El Plan de la Patria es el proyecto político del partido político que está en el Gobierno en este momento. Sería inapropiado que si hubiese otro Gobierno sacara un proyecto político propio para tratar de implementarlo en las escuelas. Eso es inapropiado» (Diario *El Universal*, 22 de abril de 2014).

El currículo buscaba crear una nueva conciencia ciudadana tomando como referentes a Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Paulo Freire y estaba orientado bajo principios emancipadores y de

defensa de la soberanía nacional. La educación se proponía la refundación de la nueva república con ideas revolucionarias y la participación social y comunitaria. El nuevo currículo nacional bolivariano se alineaba a los objetivos del plan nacional de «continuar construyendo el socialismo bolivariano del siglo XXI». Así entonces la historia de la educación era evocada a través de personajes de tradición emancipadora de la patria en pos de construir un modelo curricular asociado a la independencia, la soberanía y la defensa integral de la nación.

Particularmente en Venezuela hay una relectura de los procesos históricos y del pasado reciente, el cual es visto como antidemocrático. Esta nueva concepción reelabora la historia de Venezuela a partir de hechos del siglo XIX y XX y desarrolla el proyecto bolivariano a partir de la llegada de Chávez al poder, quien se considera viene a refundar la patria y a recuperar el rumbo perdido. En este proyecto la historia es una fuerte referencia que enseña desde el pasado al señalar a quienes traicionaron al proyecto de soberanía y unidad y al resignificar a la figura de Bolívar.

La historia de la educación aparece como fuente de referencia que enseña y aporta una tradición libertaria que data desde las guerras de independencia hasta los sucesos que marcaron las insurrecciones a los gobiernos neoliberales. Así, el pasado es evocado para legitimar discursos actuales e introducir cambios al sistema educativo. Una lectura crítica instalada sobre las causas de opresión pasa a ser parte de los contenidos de la educación. Particularmente en Venezuela hay una relectura crítica del devenir histórico del país y se evoca al pasado como el de la patria traicionada por las oligarquías del siglo XIX y XX. En síntesis, la expansión y movilización de un currículo con renovado sentido nacional viene marcando un rumbo singular con un final abierto para las políticas curriculares orientadas por la Revolución bolivariana en Venezuela.

8. La discusión sobre mérito educativo en Argentina

Desde tiempos inmemoriales las sociedades han generados diversos mecanismos de calificación para distribuir responsabilidades, tareas y bienes. Por tanto, en sentido amplio, la meritocracia puede ser entendida como un fenómeno social universal. Sin embargo, fue en la modernidad que el mecanismo de la meritocracia, esto es, a cada cual según su mérito, se convirtió, a expensas de la burguesía, en un ideal hegemónico asociado a la definición de posiciones sociales y económicas.

En las últimas décadas del siglo XX, se pronunciaron fuertes críticas a la meritocracia desde las ciencias sociales. Sosteniendo que la meritocracia era una construcción social para legitimar el orden social vigente, los teóricos de

la reproducción (Talcott, Passeron, Bourdieu) señalaron que la meritocracia era un artilugio que ocultaba la desigualdad social. Por su parte, los teóricos de la exclusión social (Balibar, Castel, Dahrendorf) advirtieron que la meritocracia se usaba para justificar la situación de quienes se quedaban sin horizontes y por fuera de la dinámica social (García Cívico, 2006).

En la Argentina, durante el año 2014, se suscitó un debate a raíz de una resolución aprobada por Consejo General de Educación Bonarense que modificó el sistema de promoción, a partir de 2015, en todas las escuelas primarias públicas y privadas de ese distrito. La resolución estableció la calificación conceptual en el primer ciclo y determinó una nueva escala: para la aprobación, bueno y muy bueno, y para la desaprobación, regular. En los demás años de la educación primaria se seguiría utilizando la calificación numérica: 4, 5 y 6 para quienes no alcanzaran los logros requeridos y de 7 al 10 para los que sí lo lograrán. LA resolución determinó, además, que los estudiantes podían ser promovidos al siguiente grado con dos materias desaprobadas y que las escuelas debían habilitar espacios pedagógicos para que los alumnos reforzaran los contenidos no aprendidos y aprobados. Asimismo, estableció que todos los estudiantes debían llevar una libreta de trayectoria, la cual sustituía al histórico boletín de calificaciones. En dicha libreta se consignarían las calificaciones y se haría un seguimiento del proceso pedagógico y de convivencia en el aula de cada estudiante.

Ante las críticas que plantearon que la reforma ponía fin al aplazo y a la repitencia de los alumnos, el ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, defendió la resolución y afirmó: «No es que no haya más aplazos. El espíritu de la norma no es que los pibes bajen los brazos y que dé todo lo mismo. No hay por qué pensar que la única forma de evaluar y de hacer un sistema educativo era el de hace cincuenta años, sino que pueda haber otros modos que también tengan por objetivo el aprendizaje, el esfuerzo y el señalamiento de este esfuerzo» (Diario *Página 12*, 11 de septiembre de 2014).

Asimismo, la directora general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Nora de Lucía, afirmó que la norma buscaba que los chicos no sean excluidos del sistema y que tengan maestros para ayudarles a recuperar los logros pendientes de las asignaturas. También afirmó que con la resolución: «No desaparece el aplazo ni la repitencia y tampoco se nivela para abajo (...) esa lectura fue mal intencionada o desinformada. El objetivo es el contrario, lo único importante es que los alumnos aprendan los contenidos y estén dentro de la escuela» (Diario *Tiempo argentino*, 12 de septiembre de 2014).

Desde la oposición al gobierno se cuestionó que se asociarían las calificaciones 1, 2 y 3 a la estigmatización de los niños. Al respecto, Esteban Bullrich, ministro de educación de la Ciudad de Buenos Aires, criticó la resolución al decir:

Estigmatizar no es poner uno, dos o tres, sino dejar que alguien que no sabe lo que tiene que saber abandone en el secundario. Los chicos llegan al secundario sin saber leer ni matemática y entonces abandonan en primer o segundo año. Que flexibilicemos la primaria aún más es no entender lo que está pasando y es un paso enorme hacia atrás. Acá estamos escondiendo a los padres la nota (Diario *Tiempo argentino*, 12 de septiembre de 2014).

Un diputado nacional, también opositor, Sergio Massa, se unió a quienes criticaron la resolución, afirmando que se les hace daño a los chicos ya que «igualar hacia abajo no es incluir. Incluir es darles a todos las mejores posibilidades. Y al chico que tiene más dificultades, los mejores docentes, y no decirles que lo mejor es zafar. La escuela cumple dos roles: inclusión y preparación para la vida del futuro» (Diario *Cronista*, septiembre 11 de 2014).

La reforma que se introdujo en la escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires buscó la adecuación del ideal del mérito a nuevos tiempos mientras que las críticas procuraban fortalecer su andamiaje. Lejos estuvo el debate de plantear si en una sociedad desigual el dispositivo del mérito era una posibilidad abierta al desarrollo del talento o si representaban una sanción pedagógica y social a los desfavorecidos. Solo se planteó que a los pobres se los excluye con las bajas calificaciones, por un lado, y que se les oculta la verdad sobre su rendimiento académico y que deben esforzarse, por otro. Por tanto, el mérito sigue su camino con algunas aperturas, en un contexto general en el que la demanda de títulos se impone a la demanda de conocimiento y a la construcción de saberes y, en particular, en un contexto en el que varias pruebas internacionales señalan cierto deterioro de la calidad de la educación en algunas áreas de conocimiento en comparación con otros países de la región.

9. Conclusión

Los asuntos educativos planteados en los orígenes de la modernidad continúan vigentes según la lectura histórica que realizan diversos actores en sus debates en la prensa. La idea de la educación pública, de educación gratuita al alcance de todos, de acceso general a la educación para incidir en la movilidad social, de educación en valores que integren políticamente a la nación, de educación como derecho de libertad que habilite otros márgenes culturales o de educación laica separada de la religión forman parte de los debates y de las luchas en torno a la educación en los escenarios políticos–mediáticos de los países de la región en la segunda década del siglo XXI.

Esos debates educativos presentan en pugna a diversos actores dispuestos a acompañar, ajustar o a derribar iniciativas. Los debates dan lugar también a campañas y movilizaciones. Los gobiernos, obviamente, y los partidos políticos

de oposición participan. También la Iglesia católica interviene en los debates educativos de todos los países defendiendo su histórico papel de agente educador así como otras iglesias. Además, alzan su voz los gremios docentes, las asociaciones de padres, las agrupaciones estudiantiles, los medios, los empresarios, las ongs de la sociedad civil. Las interpretaciones divergentes de los diversos actores confrontan para la legitimación de los estados y sus políticas educativas o para la erosión del poder constituido.

Los modos de entender la historia de la educación que se expresan en los debates desarrollados en la prensa remiten al tiempo signado por los principios de la modernidad y se enmarcan dentro de su horizonte desde diferentes aproximaciones: se defiende uno de sus principios cuando se observa que se lo vulnera, como el de la educación pública en México; se lo expande cuando se lo observa rezagado y se cree en su potencialidad, como el de la universalidad en Brasil; se lo intenta hacer nacer cuando no ha existido, como el del laicismo en Perú; se lo recupera cuando se considera que se lo ha perdido, como el de la gratuidad en Chile; se lo reutiliza cuando parece necesario, como el de libertad de enseñanza en Uruguay; se lo asocia a renovadas ideas emancipadoras, como la idea de nación en Venezuela; se lo ajusta ante nuevas condiciones sociales y políticas, como el de mérito en la Argentina.

En general, estos principios revivifican su significado a partir de una demanda de justicia que surge del pasado: un pasado educativo que exhibe una demanda social inacabada antes que una demanda pedagógica o didáctica para la educación de masas. Se trata de un presente como realización de parte de proyectos socio-educativos del pasado, debido a objetivos de la modernidad incumplidos u objetivos deseables que se expanden: modernidad para desvalidos, para excluidos, para afrodescendientes, para indígenas, para movimientos sociales, para campesinos, para sectores sociales desfavorecidos, para pobres.

Esa agenda educativa parece vincular los usos de la historia de la educación al debate político con una modernidad inconclusa antes que con una era diferente, no siendo necesariamente compartido el modo de visitar el pasado y formular profecías sobre el futuro: trascender el pasado neoliberal, trascender el pasado republicano, volver a una edad dorada maestra de la educación o buscar referencias en el pasado, todo parece resultar legítimo e inevitable en los debates.

En la lucha política inmediata, los modos de entender la educación de quienes se enfrentan, siempre presentes e ideológicos, anclan en su sentido imperativo y lineal del tiempo, en el de la lineal cultura escrita y en el de la no menos lineal escolarización (Viñao, 2001). La imagen de invariancia, de continuidad, de duración extensa de la institución escolar, es una de las primeras conclusiones que podría extraerse cuando se analizan los modos en que se discuten las políticas

educativas en América latina en la prensa. Pero también se podría pensar, y por esto me inclino, en la idea de cambio con diversos ritmos a lo largo del tiempo (Braudel, [1958] 1979). Fritz Osterwalder (2012, p. 25) afirma que tomar en consideración los procesos largos, anchos y de amplia cobertura, que van más allá de los momentos iniciales de confrontación cultural y de cambio político, permite comprender cómo cambian las instituciones educativas y, además, que éstas lo hacen a un ritmo lento, diferente al concebido por las reformas. Esta consideración de Osterwalder (2012) se asocia con la sospecha de Diana Goncaves Vidal (2006) sobre el fracaso de las reformas educativas quien considera necesario cuestionar la relación inmediata que se establece entre crisis, reforma y cambio en los discursos educacionales e interrogar los argumentos que al encadenar las ideas de crisis y reforma presentan al cambio como algo positivo y exterior al ámbito de la escuela (Vidal, 2006, p. 79). Discursos reformistas desde el siglo XIX hasta la actualidad han presentado a la escuela como mal preparada, ineficiente, antigua y sin finalidad definida. Éste tipo de discursos, según Vidal, oculta acciones anteriores del Estado y apaga esfuerzos de los educadores.

10. Referencias bibliográficas

- Aguirre Lora, M. E. (2005). *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. México: UNAM.
- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México: del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 361-389.
- Barreiro Rodríguez, H. (1991). Ilustración, cahiers, reports (1730-1799). Apuntes sobre los orígenes de la educación pública contemporánea. In AAVV, *Sociedad, cultura y educación* (pp. 167-180). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Caetano, G., Geymonat, R., Sánchez, A., & Greising, C. (2013). *El Uruguay laico. Matrices y revisiones*. Montevideo: Taurus.
- Braudel, F. [1958] (1979). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Escolano Benito, A. (2002). La educación deseada. In Escolano Benito, A., & Hernández Díaz, J. M. (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y cultura deseada* (pp. 267-289). Valencia: Tirant lo Blanch.
- García Cívico, J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*. (Tesis doctoral). Valencia, Universitat de Valencia.
- Gómez de Castro, F., & otros (1989). *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: UNED.

- Gonçalves Gondra, J. (2003). Educacao escolar e higienizacao da infância, en Educacao pela Higiene. *Cadernos CEDES, año 25(59)*, 25-38.
- Gonçalves Gondra, J. (2010). ¿Gobierno de los otros? Expansión del tiempo escolar y obligatoriedad de la enseñanza en Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 37-49.
- Gonçalves Vidal, D. (2006). O fracasso das reformas educacionais: un diagnóstico sob suspeita. *Historia de la Educación. Anuario*, 7, 70-90.
- Lopez Maya, M. (2009). Venezuela. Ascenso y gobierno de Hugo Chavez y sus fuerzas bolivarianas. In Aibar, J., & Vásquez, D., ¿Autoritarismo o democracia? Hugo Chavez y Evo Morales (pp. 19-58). México: FLACSO.
- Mendes de Faria Filho, L. (2002). Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico–metodológicos de un programa de pesquisa. In Casimiro Lopes, A., & Macedo, E., *Disciplinas e integração curricular: História e políticas* (pp. 13-35). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- MIDES/InMujeres. (2014). *Educación y diversidad sexual. Guía didáctica*. Montevideo.
- Osterwalder, Fritz (2012). Programas educativos, reformas educativas y la longue durée en la historiografía de la educación. In Trohler, D., & Barbu, R. (Comps.), *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica* (pp. 15-27). Barcelona: Octaedro.
- Ruiz, M. C., & Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *Foro de Educación*, 12(16), 71-98.
- Viñao Frago, A. (2001). Historia de la educación e historia cultural; posibilidades, problemas y cuestiones. In Aguirre Lora, M. E. (coord.), *Rostros históricos de la educación, Miradas, estilos, recuerdos* (pp. 140-164). México: FCE.
- Viñao Frago, A. (2012). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Weil, G. [1925] (2006). *Historia de la idea laica en Francia en el siglo XIX*. Sevilla-Zamora: Comunicación Social.