

Caminos posibles para las transformaciones educativas¹

Renato Opertti*



Nos planteamos una pregunta general que valoramos como central: ¿Cómo lograr responder exitosamente al precepto que sostiene que el destino de las reformas o de las transformaciones, como se las quiera denominar, se juega finalmente en los centros y en las aulas? ¿Cuáles son los caminos que nos llevan a que verdaderamente tengamos un impacto real donde lo debemos tener? Una mejor calidad de gestión de centro involucra lo institucional y lo pedagógico en una situación de diálogo permanente.

Nos vamos a referir a caminos y a realidades que se están construyendo como proceso, lo cual es y va a ser largo y complejo sin resultados inmediatos en el tiempo. Intentaremos abordar los temas de la gestión a partir de la Transformación de la Educación Media Superior (TEMS)² que se inició en el 2003 en once liceos (dos en Montevideo y nueve en el interior) y seis escuelas técnicas (todas en el interior) pertenecientes al sector público.

1. Marcos conceptuales unitarios

El primer punto de reflexión a partir de nuestra pregunta general, tiene que ver con la significación y la relevancia de un marco conceptual fuerte que sustente la propuesta educativa. Creemos ciertamente que los problemas de gestión tienen su génesis estructural en la inexistencia de marcos conceptuales fuertes de referencia. La necesidad de pensar sobre la base de conceptos orientadores, claros en sus sentidos y significados, transversales al sistema, nos permite superar la tentación de ver el marco conceptual como reducido a un área o subsistema educativo. Una de las enormes ventajas de tener conceptos fuertes es que aumenta la capacidad de realizarlos y que contribuye a que sean en definitiva eficaces. Una buena discusión nutre la comprensión y el sentido que finalmente se le da a los conceptos clave en las reformas y/o transformaciones como categorías universales de pensamiento y de acción.

La debilidad, la atomización y el aislacionismo conceptual configuran un viejo problema estructural del sistema educativo formal³, en cuyo desarrollo incide la existencia de un marco organizacional fragmentado que dificulta la construcción colectiva y acordada. En la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)⁴ sufrimos la fragmentación que solemos expresar de forma hasta si se

* Sociólogo. Coordinador General del Programa de Modernización de la Educación Media y Formación Docente (MEMFOD) de la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo.

¹ Esta ponencia surge de la participación de un Ateneo sobre "Nuevos modelos de gestión institucional", que organizara el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay en noviembre del 2002.

² La Educación Media Superior comprende los tres últimos años de Educación Media tanto en el ámbito de la Educación Secundaria como de la Técnico-Profesional.

³ Este tema ya fue abordado a principios de la década de los noventa en un diagnóstico realizado por la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) a través de un fondo de cooperación técnica no reembolsable proveniente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Véase OPP, BID / Diagnóstico sectorial. Tomo I. Montevideo: CT/OPP/BID, 1992.

⁴ La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el órgano directivo de los niveles de Educación Inicial, Primaria, Media (Secundaria y Técnico-Profesional) y de Formación Docente para Educación Primaria y Media. Cumple funciones similares a las que tradicionalmente se les atribuye a los Ministerios de Educación.

quiere mágica y rutinaria, bajo el rótulo “falta de articulación”. La ausencia de orientación conceptual es uno de los nudos críticos más importantes ya que compromete el logro de una visión unitaria de nuestro sistema educativo.

El armado de una matriz conceptual común para el conjunto de las ofertas educativas es un camino necesariamente a transitar. En el marco de la transformación de la Educación Media Superior, se está haciendo el esfuerzo de pensar la estructura curricular a partir de un marco conceptual que dé significación a cada uno de los componentes de esa estructura. Partimos de una situación actual de extrema fragmentación donde por un lado, la Educación Secundaria presenta un marcado sesgo preuniversitario de finalidad básicamente propedéutica⁵ y, por otro lado, la educación técnica con variantes tecnológicas⁶ y profesionales⁷ muy heterogéneas, que no están suficientemente vinculadas entre sí.

La fragmentación conceptual tiene costos operativos fuertes que penalizan a los jóvenes. Es común que un estudiante deba empezar de nuevo en la educación técnica aún cuando haya cursado estudios en Educación Secundaria. Solemos señalar que se trata de trabas burocráticas en torno a las reválidas, pero en realidad, el fondo del problema es la falta de conceptos vertebradores que permitan articular una visión de conjunto en la Educación Media.

Creemos que el proceso de Transformación de la Educación Media Superior avanza hacia la unicidad y coherencia conceptual en la medida en que plantea un diseño estructurado en torno a la idea de competencias, entendidas como el desarrollo de capacidades complejas que permitan reflexionar y actuar sobre múltiples realidades a partir de diferentes campos del saber.

Las competencias son definidas a nivel transversal del conjunto de la Educación Media Superior, incluyendo las diversas ofertas. Asimismo, se definieron tres trayectos curriculares vinculados a Comunicación y Expresión, Ciencias Naturales, Matemática, Filosofía y Ciencias Sociales, que son entendidos como los recorridos curriculares que desarrollan determinadas competencias y habilidades fundamentales a través de los contenidos de las asignaturas. Las asignaturas se piensan y se ordenan en función de los logros de las competencias asociadas a cada trayecto curricular. Esto implica un cambio conceptual importante ya que es común pensar la asignatura en sí misma sin la necesaria vinculación con las demás asignaturas en el marco de una serie de conceptos compartidos. La búsqueda en la concreción de una visión unitaria es una forma de incentivar la comunicación fluida entre diversas ofertas, evitando que la variable de ajuste de la atomización curricular sean los jóvenes.

La combinación más adecuada entre lo particular y lo universal radicaría en que cada oferta educativa pueda tener su camino propio dentro de un marco universal, lo que es preferible a tenerlo dentro de un marco atomizado. Como vía de ejemplo, la Educación Tecnológica mantiene su especificidad institucional y curricular pero a la vez, comparte con otras ofertas de Educación

⁵ El Plan vigente de Bachilleratos Secundarios data de 1976 y en realidad reproduce el marco conceptual del Plan 1941, el cual estaba básicamente orientado a la preparación de sectores de clase media y alta para que pudiesen cursar estudios universitarios. Es bien distinto pensar las finalidades sociales y educativas del ciclo medio superior cuando estamos ante escalas crecientes de alumnado.

⁶ A partir del año 1997, se pusieron en marcha los Bachilleratos Tecnológicos con el doble objetivo de preparar personal de nivel medio para desempeñarse en áreas entendidas como clave en el desarrollo del país y, asimismo, habilitar la realización de estudios terciarios. En la actualidad, los Bachilleratos Tecnológicos cubren cerca de 10.000 alumnos.

⁷ Nos estamos refiriendo a la Formación Profesional Superior (FPS).

Media Superior, un marco conceptual común de estructura curricular⁸. Ciertamente, la unicidad contribuye a darle al sistema educativo mayores grados de transparencia, equidad y calidad, en esto uno de los ejes más significativos son los derechos y las responsabilidades de los jóvenes como estudiantes⁹.

El sistema educativo en su conjunto debe avanzar en el desarrollo de un marco conceptual unitario, desde la Educación Inicial hasta la Formación Docente. La necesidad del ajuste y del perfeccionamiento curricular sobre la base de conceptos compartidos, debería ser una actividad permanente, que nos llevara a visualizar la significación de contar con unidades técnicamente sólidas de diseño, seguimiento y evaluación curricular. No tenemos suficientemente desarrollada una concepción dinámica, abierta y plural del cambio curricular, y solemos predicar una suerte de suma cero en la que se combinan y confunden discusiones ideológicas, de técnica curricular y de intereses corporativos, gremiales u otros de similar tenor. Parte del problema es la ausencia de transparencia en los debates, lo que deviene empobrecimiento y conformismo intelectual.

El bloqueo de las discusiones, que llevan inexorablemente a la debilidad propositiva, se traduce en la permanencia de diseños curriculares congelados en el tiempo, que son inmutables frente a los diversos tipos de cambios que se dan en las sociedades así como frente a las realidades de la implementación. Predomina la visión del currículo prescripto, que genera muchas veces aprehensión y miedo, y se ejemplifica en la idea “tengo que cumplir con el programa”. El currículo, a través de los programas, prescribe un conjunto de contenidos, que deben ejecutarse, generando una fuerte y desafortunada separación entre las fases de diseño curricular y la de implementación. A nuestro criterio, el problema radica en no entender el currículo como proceso, como señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez¹⁰, en el que conviven lo prescripto y regulado, las prácticas que desarrollan profesores y alumnos, la organización del currículo en un centro educativo determinado, su evaluación y reelaboración.

La idea de instituir, en el tiempo, una visión de los currículos inmóvil nos parece extremadamente simplista, ingenua, y en muchos casos, puede resultar soberbia. Los procesos de reforma y/o transformación se desdibujan notoriamente en la medida en que anclados en las ideas iniciales de cambio, se separan nítidamente las fases de diseño de la implementación, sin tomar en cuenta la necesidad de desarrollar instrumentos ágiles y abiertos de retroalimentación, nutridos de funciones de seguimiento y evaluación. Permanentemente, se debe trabajar en el diseño curricular como proceso, incorporando los resultados de los trabajos en los centros educativos. Si muchas veces, las realidades aúlicas nos indican la necesidad de ajustes programáticos, debemos actuar en tiempo real, priorizando y jerarquizando las necesidades de formación de los jóvenes.

La concepción de currículo como proceso se funda en la idea de que la institución gesta y opera a muy diferentes niveles; en el trabajo cotidiano de inspectores, directores y docentes se arma la propia dinámica de la acción curricular. No es un problema de sólo coordinar la implementación a

⁸ Eso implica, entre otros aspectos, un ordenamiento de la oferta en función de competencias comunes a ser adquiridas por trayecto curricular así como la ubicación de las asignaturas dentro de espacios curriculares compartidos. Estos últimos son los de razonable equivalencia (objetivos comunes de formación para la Educación Secundaria y Técnica), exploratorios, específicos (propios de cada orientación o especialidad) y descentralizados.

⁹ La visualización y el entendimiento de los jóvenes como sujetos de derechos y obligaciones es uno de los ejes centrales del proceso de transformación.

¹⁰ Véase Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993. Citado en Comisión TEMS, Rosalía Barcos. Módulo II “El cambio curricular”. Materiales de consulta y profundización. Curso de actualización para docentes de la Transformación de la Educación Media Superior. Primera Fase. Montevideo, TEMS, 2002.

través de acuerdos normativos, sino también de gestar una concepción unitaria de currículo que tenga diferentes niveles de desarrollo y concreción en las instituciones educativas como tales.

El diseño curricular de la Educación Media Superior se orienta hacia un desarrollo curricular abierto, en el que se puedan generar condiciones reales para una participación plural, profesional y sustantiva. No se trata de hacer de la participación un ejercicio retórico, sino de identificar instrumentos que permitan entender, comprender e incorporar las visiones de múltiples actores, buscando generar una síntesis creativa y contemporizadora de los diferentes pareceres. La participación se genera desde el propio diseño curricular, para que efectivamente pueda haber una real apropiación a partir de la credibilidad y del convencimiento.

La incesante y afanosa búsqueda por acordar un camino de construcción colectiva implica la recreación del diálogo en su valor sustantivo. La Comisión de Transformación de la Educación Media Superior (TEMS)¹¹ promueve intensamente el diálogo a muy diferentes niveles -inspectores, directores, docentes, estudiantes y sectores de la sociedad civil-, apostando a que en su desarrollo se generen propuestas acordadas y sustentables. Los encuentros cara a cara con los jóvenes constituyen una forma de entender sus necesidades y expectativas, donde la capacidad de escucha es central.

La convocatoria al diálogo para renovar los currículos es fundamental ya que de lo contrario, seguimos atrapados por la existencia de divisiones tajantes entre diseñadores y ejecutores. Esta separación se proyecta en la imagen, por un lado, de tecnócratas que piensan los cambios en forma solitaria y descontextualizada y, por otro, de docentes que tienen que aplicarlos, constatando muchas veces que lo que se dijo no tiene nada que ver con lo que se hace en la práctica. Si actores clave no creen en lo que hacen y no participan entusiasta y profesionalmente desde un principio, no se van a lograr prácticas exitosas para mejorar la calidad de las enseñanzas y de los aprendizajes.

Si no hay creencias sustentables en el tiempo y si efectivamente no nos apropiamos de los cambios en un sentido inclusivo y plural, de nada vale realizar inversiones significativas en obras físicas y en equipamientos educativos. Falta un elemento insustituible: el convencimiento docente para generar cambios reales.

La apuesta al diálogo como proceso contribuye centralmente al desarrollo y la concreción de propuestas que se han ido acordando a través de sucesivas reformulaciones. Como vía de ejemplo, la participación profesional y comprometida de los cuerpos inspectivos de Educación Media ha permitido incorporar un conjunto de propuestas, que incluyen, entre otros aspectos relevantes, nuevas orientaciones y énfasis en la Educación Media General tales como el Bachillerato en Arte y Comunicación, en Lenguas Extranjeras y Ciencias de la Vida y la Salud, con énfasis en Deportes y Recursos Naturales y Medio Ambiente¹²; asimismo, la inclusión de nuevas asignaturas como Crítica de los Saberes, Ciencias de la Tierra y del Espacio, Geografía y Economía.

¹¹ La Comisión TEMS, creada en el 2001, funciona en la órbita de la ANEP y es responsable por las tareas de diseño, seguimiento y evaluación curricular de la Educación Media Superior. La integran técnicos en educación, inspectores, directores de centros y docentes, así como también representantes de las Asambleas Técnico-Docentes (ATD) tanto en el ámbito de Educación Secundaria como Técnico-Profesional. Las ATD son órganos consultivos de la ANEP en temas técnico-docentes.

¹² Los énfasis, que se desarrollan a partir del 3er. año en la Educación Media General, se entienden como formas de captar los intereses de los jóvenes y cuya finalidad es atraer al estudiantado con contenidos diversos que permitan motivar y retener a la mayoría de los jóvenes.

La clave de estos aportes, al igual que de otros, radica en que ellos se sustentan en salas docentes donde, de manera progresiva y constructiva, se acordaron y perfeccionaron ideas y propuestas. Se trata esencialmente de un trabajo colaborativo que involucra múltiples actores a muy diferentes niveles. Cuando la gente siente que hay espacios para aportar, lo hace, en la mayoría de los casos, de manera apasionada y positiva, brindando generosamente sus tiempos y sus saberes al proceso de construcción colectiva. Todos tenemos la oportunidad de vencer prejuicios que suelen bloquear y postergar debates y acuerdos sustantivos.

Esperamos que la recreación del diálogo como base de la construcción colectiva, nos empuje decididamente hacia la búsqueda de estrategias que permitan mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, tomando como eje estructurante las expectativas y las necesidades de los jóvenes. Todos sabemos de la existencia de corporativismos y de las formas en que los mismos influyen en la sociedad, pero es siempre posible dialogar sobre la base del respeto y de la confianza mutua así como de la predisposición a acordar. Generalmente, las ausencias en la comunicación las pagan severa e injustamente los jóvenes.

El fortalecimiento del diálogo hacia el interior del sistema educativo, se ha ido acompañando por la incorporación de otras miradas sobre la transformación, provenientes principalmente de las universidades y de diferentes sectores y personalidades de la sociedad civil vinculados, por ejemplo, con el arte, el deporte y la música. Particularmente, la Universidad de la República visualiza, a nuestro criterio, este proceso como de larga duración, en el que su efectiva participación tiene, por lo menos, dos niveles: por un lado, el reconocimiento de la necesidad de revisar conceptualmente un modelo de Bachillerato Secundario excesivamente orientado hacia una finalidad propedéutica de atiborrado contenido temático que no da lugar al desarrollo de competencias fundamentales que son el cimiento de buenos aprendizajes en la educación universitaria; y por otro lado, su centralidad en el apuntalamiento de programas de mejoramiento de la calidad docente, poniendo particular énfasis en la formación inicial docente y en su actualización disciplinar. Buena parte del diálogo constructivo con las Universidades parte de reconocer que la Educación Media como tal tiene una identidad y una especificidad propia en cuanto a su misión y a sus objetivos, y que no es bueno que actúe solamente por demandas de la educación terciaria.

2. La centralidad del centro educativo

Es innegable que cada centro tiene una misión a definir y a cumplir dentro de un marco conceptual unitario. De manera progresiva, se ha ido superando la idea del centro como una entidad autárquica, cuyo desempeño mejora sustancialmente o bien por la transferencia de responsabilidades financieras y técnicas desde los niveles centrales a los locales, o bien a través de diferentes esquemas de descentralización, o bien a través de la privatización de servicios por la vía del subsidio a la oferta o a través de bonos a las familias. Los instrumentos por sí solos no generan mejores resultados educativos si no son sustentados por estrategias que permitan fortalecer la capacidad de pensar y de actuar de los centros educativos. Una de las consecuencias más visibles de esta ola descentralizadora y/o privatizadora es el debilitamiento de la capacidad de propuesta y de control por parte del Estado, así como cierta esquematización simplista de la capacidad autónoma de desempeño de los centros educativos.

El tema central parece radicar en mejorar las condiciones en que un centro educativo desarrolla una respuesta local a partir de un marco universal, o sea que oficie como una condición que ambiente y facilite respuestas innovadoras y audaces. El traje a medida de cada centro es posible si

hay reglas que den transparencia y equidad al sistema. No debemos confundir la necesaria conformación de un marco orientador y regulador de iniciativas y actividades con la existencia de trabas y rigideces que inhabilitan la innovación y la creatividad en los niveles locales, provocando que la agenda de los niveles centrales de decisión esté dominada por autorizar el desarrollo de acciones que deberían estar en las competencias propias de cada centro educativo. En general, prima la concepción y la actuación sobre los controles formales pero no sobre los sustantivos.

Las derivaciones de las rigideces institucionales provoca, entre otras cosas, que no se desarrolle la iniciativa propia en los niveles locales porque se está “razonablemente preocupado” por las consecuencias negativas que puedan tener. La asfixia normativa que sufren los centros se acompaña de un pronunciado vaciamiento conceptual sobre cómo orientar las acciones educativas desde los niveles más centrales del sistema educativo.

La especificidad de la misión de cada centro educativo implica una elaboración y una construcción de la realidad sobre la que se busca incidir, dentro de entornos y marcos que deben ser comprendidos. Las múltiples situaciones que se viven en cada centro es un claro reflejo de la diversidad humana, donde estudiantes, directores, docentes y funcionarios administrativos convergen en un conjunto de principios y orientaciones a desarrollar. No debemos tenerle miedo a la diversidad, sino todo lo contrario, es un factor promotor del ejercicio de la libertad, algo que nos permite alcanzar mayores niveles de equidad. No vamos a incrementar la equidad por la vía de pensar que la igualdad de oportunidades, tan valiosa para nuestro sistema educativo, se gesta a través de propuestas homogeneizadoras.

Lamentablemente, nuestro sistema educativo no promueve suficientemente la libertad, y como correlato, queda poco espacio para la innovación y la creatividad. El ejercicio ciudadano de derechos y responsabilidades debe ambientarse desde el momento en que la niña o el niño ingresan a la Educación Inicial, y en este sentido, hay una necesidad muy fuerte de mejorar, principalmente en la Educación Media, la relación cualitativa entre directores, docentes y estudiantes, sobre bases efectivas de confianza y de credibilidad mutua.

En el marco de la transformación de la Educación Media Superior, se trabaja sobre la idea de que el centro es el eje central del cambio. Algunos ejemplos concretos pueden ilustrar esta preocupación. La introducción de un espacio curricular descentralizado donde el centro puede definir y desarrollar, por un mínimo de cuatro horas semanales, actividades vinculadas, entre otros aspectos, con la producción escrita y oral, el deporte, la recreación, la música, el arte y la informática.

La concepción de espacio curricular descentralizado radica en que el centro lo va definiendo y completando en función de la misión y de los objetivos que persigue, buscando el acuerdo y la participación del conjunto de actores involucrados. En gran medida, es un espacio de construcción ciudadana donde se ejerce la democracia con sus derechos y obligaciones. El fortalecimiento del diálogo en el propio centro educativo es una apuesta al logro de acuerdos colectivos de trabajo sobre la base de fines y objetivos consensuados.

La capacidad de ampliar las oportunidades de trabajo por parte del centro educativo no sólo se circunscribe a los desarrollos que habilitan los espacios curriculares, sino también incluyen la idea, por ejemplo, de disponer de las condiciones y los tiempos necesarios como para apoyar fuertemente los aprendizajes de los alumnos y, en general, brindar y compartir elementos de orientación personal y profesional con los jóvenes, ya sea a través del trabajo de los adscriptos orientadores y/o de los docentes de aula. O en otro plano, la propuesta de diseñar e implementar proyectos comunitarios en los que existan posibilidades reales para ejercer la solidaridad.

El énfasis puesto en dotar a los centros de recursos¹³, proyectos e instrumentos para que puedan llevar a cabo su misión institucional, es en gran medida, una respuesta necesaria a las complejidades de vida de los jóvenes en los que el nudo crítico de lograr mejores aprendizajes no puede únicamente encararse a través de la relación con las asignaturas. La ausencia de encuadre orientador de las actividades de los jóvenes daña enormemente las posibilidades de lograr procesos y resultados adecuados de aprendizaje. En la encuesta realizada a estudiantes de Educación Media Superior (liceos y escuelas técnicas en el sector público)¹⁴, un tercio sostuvo que no recibió orientación alguna en el centro educativo en los aspectos educativos y profesionales y, asimismo, otro tercio la calificó de insuficiente.

3. Las respuestas sustantivamente pedagógicas

La puesta en real dimensión de los enfoques pedagógicos en la gestión de los centros educativos nace de la necesidad de entender la especificidad de la respuesta que se debería dar frente a los problemas del enseñar y del aprender. No se trata únicamente de obtener y acumular recursos e insumos de infraestructura física, de informática y de materiales didácticos, sino principalmente ver cómo se gestionan, desde el compromiso, la profesionalidad y la creatividad de los actores del centro educativo, para lograr mejores resultados. Hay cierta presencia de un pensamiento mágico que puede operar en un doble sentido negativo: por un lado, suponer que si no hay mejores condiciones de infraestructura y de equipamiento, no hay logros relevantes en los aprendizajes; y por otro lado, dar por cierto que si no tenemos un número de alumnos por grupo que supere determinados niveles, tampoco se obtendrán buenos resultados. Sí es necesario trabajar intensamente, y con programas de larga duración, en el mejoramiento de las condiciones de funcionamiento de los centros educativos¹⁵, que sean precisamente un motivador central y una oportunidad real para mejorar la calidad de la educación.

También es necesario superar las explicaciones de burdo sociologismo que terminan por establecer un determinismo contextual que poco contribuye al conocimiento sustancial de los procesos y de los resultados educativos. Los estudios realizados por el Programa MESYFOD (Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente)¹⁶, a partir del Censo de Aprendizajes aplicado a

¹³ Por ejemplo, los ERMA (Espacios de Recursos Múltiples para el Aprendizaje), que son parte del diseño curricular de la Educación Media Superior, son entendidos como ámbitos que propician el acceso a diversas fuentes del conocimiento a través del uso de libros y materiales didácticos, recursos audiovisuales y computadoras con acceso a Internet. La idea es que docentes y estudiantes, con los asesoramientos pedagógicos debidos, se apropien de este espacio como parte sustantiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

¹⁴ Véase ANEP-CODICEN, TEMS / Cuaderno de Trabajo Nro. 13. Informe preliminar de los resultados de la Consulta Nacional a Estudiantes de Educación Media Superior. Montevideo, MEMFOD, 2002.

¹⁵ Actualmente, la ANEP está desarrollando principalmente bajo la órbita de MEMFOD (Programa de Modernización de la Educación Media y Formación Docente, cofinanciado por el BID), un intenso programa de inversiones en obras físicas y equipamientos mobiliarios, con un monto anual de facturación para los años 2003-2006, de entre U\$S 8.000.000 y U\$S 10.000.000. Si se mantuviera este ritmo de inversión durante la próxima década, es razonable suponer que los centros de Educación Media Superior puedan funcionar con horario ampliado (seis horas diarias) y en régimen de dos turnos diurnos. Ya en 2006, se va a lograr este objetivo en el nivel del Ciclo Básico de Educación Media (primeros tres años).

¹⁶ Nos estamos refiriendo a un total de 16 estudios que se pueden consultar en la página web de MEMFOD, www.memfod.edu.uy.

los 3eros. años del Ciclo Básico de Educación Media, señalan qué lejos estamos de una explicación monocausal de los desempeños por la sola presencia o ausencia de determinados niveles culturales y socioeconómicos de las familias. Sin dejar de indicar la relevancia explicativa de los factores contextuales de tipo social, se debe también ver y dimensionar la incidencia de aquellos vinculados a las redes familiares, más precisamente, a las expectativas de los padres sobre el desempeño de sus hijos, a la relación cualitativa entre padres e hijos o bien a que padres e hijos compartan un proyecto educativo común hacia el futuro.

Por otra parte, el determinismo contextual oscurece muchas veces las diferencias que se dan al interior de zonas de perfil socioeconómico similar, lo cual alimenta la proliferación de actitudes cargadas de pesimismo, de resignación y de fatalismo. Se sabe, por ejemplo, que hay liceos públicos en Montevideo localizados en zonas tipificadas como carenciadas, que tienen tasas muy bajas de repetición y de deserción, similares a las que se registran en liceos públicos de zonas de nivel socioeconómico medio y/o alto. La similitud en los resultados educativos entre liceos con perfiles socioeconómicos muy distintos, debería motivar para tener aún más en cuenta los factores de gestión institucional y pedagógica que pueden marcar la diferencia. En gran medida, resulta necesario considerar y respetar la evidencia empírica que resulta de ver y sistematizar las buenas prácticas de gestión entendidas en un sentido amplio, lo cual nos permite superar enfoques excesivamente entroncados en planteamientos retóricos y/o especulativos.

La evidencia empírica como sustento de planes de mejoramiento de la calidad, supone integrar en la práctica visiones y enfoques metodológicos, donde triangulemos perspectivas y datos a partir de paradigmas y técnicas cualitativas y cuantitativas. Por ejemplo, saber leer un cuadro, realizar entrevistas en profundidad a informantes clave, graficar una tendencia y observar el comportamiento de los alumnos en el aula, son habilidades complementarias que nos alfabetizan y nos hacen competentes en poder analizar e incidir en la realidad. Los prejuicios metodológicos sólo conspiran contra el logro de una mirada plural, amplia y analítica de los fenómenos educativos.

En esta línea de apertura metodológica se está trabajando, con el cuerpo inspectivo de Educación Secundaria y Técnico-Profesional, en el diseño de un sistema de indicadores de autoevaluación institucional, que se entiende como un componente crítico de la propuesta de evaluación de la Educación Media Superior. La idea central es que el centro construya un conjunto de indicadores que le van a permitir autoevaluar su gestión desde perspectivas metodológicas complementarias, observando y analizando si el propio centro logra cumplir los objetivos que se trazó. Sobre la base de un análisis integrado que involucre a los diferentes actores del centro, se estará en condiciones de informar a la comunidad de lo actuado y lo alcanzado. Por ejemplo, ¿en qué medida logramos los objetivos que nos planteamos?, ¿qué aspectos sustantivos no abordamos? y ¿cuáles fueron los aspectos críticos en la implementación de nuestro plan de acción? No se trata de rendir cuentas con la intencionalidad de culpabilizar y penalizar, sino de generar condiciones y espacios adecuados para que podamos intercambiar pareceres y datos sobre los objetivos y las actividades del centro, con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos y de los resultados.

Una mirada de largo aliento nos señala que la ANEP, en su conjunto, debería asumir el desarrollo de un sistema de indicadores que permitan la auto-evaluación institucional de manera permanente. El logro de una gestión eficiente en la asignación y en el uso de los recursos así como socialmente eficaz en atender las necesidades de nuestros estudiantes, solo es sustentable si los procesos de toma de decisiones se fundan en buenos sistemas de información y en la excelencia profesional del personal directivo.

4. La afanosa búsqueda por la inclusión de nuestros jóvenes

Lamentablemente nuestra Educación Media se caracteriza porque ingresan muchos alumnos, retenemos a pocos y egresa una ínfima minoría. A título ilustrativo, sobre la base de un estudio de cohorte de estudiantes que ingresó a 1er. año en 1996 en liceos públicos en turnos diurnos, solamente el 20% estaba cursando 6to. año en el 2001¹⁷. El enorme esfuerzo de democratización matricular que se constata principalmente a partir de la segunda mitad de la década de los noventa¹⁸, es inconcluso en la medida en que no logramos equidad en los egresos. La agenda educativa debe estar esencialmente motivada por la inclusión de nuestros jóvenes, que es, en definitiva, una de las mayores y más firmes estrategias preventivas frente a las situaciones de pobreza y marginalidad.

La inclusión tiene por lo menos tres aspectos a atender:

- a) La inclusión social, esto es, atender la significativa proporción de jóvenes que dejan de estudiar sin haber finalizado el ciclo que cursaban, que es más alta que la que se registra por ejemplo en Argentina y Chile. Según estudios realizados a partir de la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE), se estima que a nivel del país urbano, hay aproximadamente 18.000 jóvenes en las edades de 16 a 19 años de edad que no estudian ni trabajan ni buscan trabajo (11,6% de la población total), de los cuales 12.000 son mujeres¹⁹. La exclusión de género tiene que ver, entre otras cosas, con la maternidad adolescente y con hogares inestables (sin presencia de padre), donde se gestan las bases críticas del ciclo reproductor biológico y social de la pobreza. ¿Acaso no nos debemos preguntar sobre si las ofertas actuales son buenas respuestas frente a las expectativas y necesidades de este grupo de población? Los estudios que está realizando actualmente MEMFOD (aún sin publicar), indican que la probabilidad que un estudiante complete los seis años de Educación Media disminuye sensiblemente si tuvo una o más experiencias de repetición en Educación Primaria y Media.
- b) La inclusión antropológica, esto es, conocer los valores, las vivencias, las percepciones, las actitudes y las motivaciones que atraviesan la vida de los jóvenes. Desde el mundo adulto, se deben buscar formas de entender a los jóvenes, ya no simplemente como una categoría estadística. El sistema educativo adolece de conocimiento cultural sobre los jóvenes. ¿Cuántas realidades de culturas juveniles hay hoy en día? ¿Cuánto sabemos de lo que a los jóvenes les preocupa y les motiva? Sí sabemos, cuando se permite la circulación de información, cuántos pierden exámenes, cuántos repiten y cuántos desertan; en realidad de la antropología juvenil conocemos poco.
- c) La inclusión económica, esto es, si estamos proporcionando el desarrollo de las competencias necesarias para que puedan incorporarse a un mundo cada vez más competitivo y cruel. Deberíamos entender que el valor de la inclusión de los jóvenes es también el valor de la competitividad económica de un país que se marca a la larga por la calidad de la formación de sus recursos humanos.

¹⁷ Véase ANEP-CODICEN, MEMFOD / Aportes al seguimiento del Plan 1996 del Ciclo Básico de Educación Media: un estudio de cohortes de estudiantes. Cuadernos de Trabajo Nro. V. Serie de Estudios Sociales sobre la Educación. Montevideo, MEMFOD, 2002.

¹⁸ En el período 1995-2002, la matrícula pública del Ciclo Básico en su conjunto aumentó en cerca de 32.000 alumnos, de 110.521 en 1995 a 142.498 en el 2002.

¹⁹ Véase ANEP-CODICEN, MEMFOD / Un análisis acerca de los jóvenes que no trabajan ni estudian. Cuaderno de Trabajo Nro. VIII. Serie de Estudios Sociales sobre la Educación. Montevideo: MEMFOD, 2002.

En particular, la inclusión antropológica tiene que ver con el desarrollo del diálogo como espacio de construcción colectiva al interior del centro educativo. ¿Cómo logramos fomentar un ejercicio responsable y creativo de la ciudadanía? Creemos que en los Bachilleratos Secundarios tiende a predominar un modelo frontal de relaciones entre docentes y estudiantes, que parece sintetizarse en la idea “vamos a clase, recibimos información, anotamos en un cuaderno, concurrimos a un profesor particular, nos sacamos las dudas y preparamos el examen”. Si efectivamente prima esta idea en las percepciones de los jóvenes, no se generan condiciones para dialogar y apropiarse del conocimiento y estamos, asimismo, muy lejos de cimentar bases sólidas para el ejercicio ciudadano.

Sabido es que el diálogo sustantivo no es estimulado por la existencia de liceos cuya infraestructura física y condiciones de funcionamiento (por ejemplo, grupos superpoblados) distan de ser buenas. La Transformación de la Educación Media Superior apunta, y se está concretando, al desarrollo de un plan intenso en inversiones en obra física, equipamiento mobiliario, informático y materiales didácticos, para efectivamente mejorar las condiciones actuales de funcionamiento. La respuesta central y crítica radica en que estudiantes, docentes, directores y demás funcionarios estén más horas en los centros educativos haciendo cosas muy variadas, lo cual da lugar a posibilidades para fortalecer el diálogo sobre aspectos sustantivos vinculados con la afectividad y el conocimiento. Nos preguntamos si en realidad podemos pensar en estrategias que nos permitan la inclusión de los jóvenes.

En definitiva, estamos hablando de una triple inclusión: social, para prevenir la pobreza y la marginalidad; antropológica, para dialogar con los jóvenes acerca de sus vivencias y sus percepciones, compartiendo miedos, conflictos y proyectos en el presente y a futuro, y económica, para gestar y consolidar una estrategia de mejora de la competitividad.

