

Inclusión y cambio educativo: tensiones dentro de la izquierda política uruguaya con respecto a la educación media¹ (2005-2014)

Julia Pérez Zorrilla

juliaperezzor@gmail.com

Resumen:

En la presente ponencia presentaré dos capítulos de mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO Argentina. En ella, analizo los acuerdos y las tensiones dentro de la izquierda política uruguaya, particularmente dentro del Frente Amplio y los sindicatos docentes, para comprender las dificultades a la hora de diseñar e implementar políticas educativas transformadoras en el nivel de educación media. Para el desarrollo del trabajo, se realizaron 23 entrevistas semi estructuradas a autoridades gubernamentales, partidarias y sindicales.

En dichos capítulos, se analizaron las posturas de los distintos entrevistados con respecto a dos dimensiones que hacen al corazón de la política educativa en el nivel medio: la inclusión y el cambio. La primera, procurando comprender hasta qué punto los entrevistados han internalizado el mandato integrador establecido en la ley 18.437 o si, por el contrario, conservan una visión más elitista de la educación secundaria. La segunda, para indagar su disposición a introducir modificaciones significativas en la escuela media. De este modo, se generaron dos índices, de “inclusión” y de “propensión al cambio” educativo que nos permitieron ubicar finalmente al conjunto de entrevistados dentro de estos dos continuos, selectividad - inclusión y statu quo - cambio.

Palabras claves: Educación media, Frente Amplio, Sindicatos docentes

¹ Trabajo presentado en las XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR. Montevideo, 15, 16 y 17 de setiembre de 2015.

1. INTRODUCCIÓN²

En el Uruguay, la escuela media ha atravesado un período de estancamiento en relación a la región, desde el retorno a la democracia. De hecho, mientras apenas un 40% de los adolescentes uruguayos logran finalizar este ciclo educativo, la tasa de egreso promedio en América Latina alcanza el 55% y supera el 80% en países como Chile o Perú. A su vez, este fracaso se distribuye de manera muy desigual, ya que dentro del primer quintil de ingresos, menos del 10% de los jóvenes logran terminar la educación secundaria.

Con la llegada del Frente Amplio al poder, la temática estuvo fuertemente instalada en la agenda política y se llevaron a cabo diversas iniciativas. Entre ellas se destacan el incremento del gasto, la implementación de nuevas políticas de inclusión educativa, la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula a través del plan Ceibal, y la promulgación de una nueva Ley General de Educación en diciembre de 2008, que, en consonancia con la región, extendió la obligatoriedad de la educación a todo el nivel medio. Sin embargo, no se generaron políticas de alto alcance en la materia que tuviesen un gran impacto sobre esta realidad desalentadora. De hecho, no parecería haber existido un rumbo claro dentro del gobierno con respecto a las líneas de política educativa en el mediano plazo y diversos indicios nos sugieren la existencia de múltiples visiones dentro de la izquierda política uruguaya en esta materia, particularmente frente a la escuela media.

En dicho marco, la presente ponencia analiza las miradas dentro del partido de gobierno y de los sindicatos docentes, dos actores protagónicos en el proceso de las políticas públicas educativas, con respecto a la política de educación media, centrándose en dos dimensiones: la inclusión y el cambio educativo. De este modo, a través del análisis documental y de 23 entrevistas en profundidad realizadas a técnicos, autoridades, representantes sindicales y militantes de base, se observaron diferencias profundas entre los sindicatos y el Frente Amplio y dentro del propio partido con respecto a esta materia.

Para ello, en una primera instancia se revisó la literatura, describiéndose los orígenes de la educación secundaria y los consiguientes dilemas y desafíos que atraviesa este ciclo educativo en la actualidad. Seguidamente, se realizaron algunas consideraciones

² La presente ponencia refleja los primeros resultados de mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO Argentina.

metodológicas, para finalmente analizar las miradas de los entrevistados en función a las dos dimensiones señaladas, inclusión y cambio educativo.

2. SOBRE LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN MEDIA

El ciclo de educación media constituye el nivel educativo más criticado y discutido en el sistema educativo uruguayo desde el retorno a la democracia. Sin embargo, como lo señala una vasta literatura al respecto, este nivel también ha provocado en las últimas décadas las mayores controversias en la agenda de las políticas educativas en América Latina y en el mundo occidental moderno (Tedesco, 2003; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2008; Viñao Frago, 2002).

En sus comienzos, en el marco de la configuración de los Estados modernos y de su inserción en el sistema capitalista mundial, mientras la escuela tenía una vocación universal de alfabetizar a todos los niños y formar a los futuros ciudadanos, la educación secundaria nace abocada a formar a las élites políticas y económicas y a los futuros mandos medios. Se seleccionaba de esta manera a los hijos de las clases dominantes y de los sectores medios emergentes, los “herederos”, permitiendo solamente la llegada de algunos hijos de las clases subordinadas.

El currículum humanístico y enciclopédico del liceo dividía el conocimiento en disciplinas diferenciadas que, junto a la estructura de horarios y recreos, conformaba saberes fragmentados y desarticulados. Al igual que la escuela, este tenía un carácter homogeneizante. Pero a diferencia de esta, la homogeneidad no era pensada para integrar a todos los niños en un mismo formato, sino que constituía un patrón de selección para un perfil particular de estudiante. En este marco, los sistemas de evaluación y calificación se adaptaban a este estudiante ideal y la repetición y la autoexclusión constituían dispositivos funcionales a esta vocación selectiva, haciendo del recorrido escolar en secundaria una carrera de obstáculos (Arroyo, Nobile, 2013; Viñao, 2002; Terigi, 2009, Braslavsky, 2001; Tenti Fanfani, 2003; Dussel, 2008).

A pesar de su carácter restrictivo, la demanda de acceso al nivel secundario aumentaba paulatinamente al comenzar el pasado siglo. Como respuesta, para preservar la selectividad del nivel, se desvió la demanda segmentando el sistema (Viñao, 2002). Entre los

mecanismos de segmentación horizontal se creaban otras ramas de enseñanza post primaria, diferenciando el currículum. En el caso uruguayo, se creó una rama técnica pensada para formar para el trabajo, que no habilitaba para continuar los estudios en el nivel superior. Primero se la denominó Escuela de Artes y Oficios y luego se rebautizó en 1942 como Universidad del Trabajo (UTU). Esta se caracterizó históricamente por poseer un currículum sobre contextualizado, donde se priorizaba la educación manual, e iba a tener que esperar hasta 1976 para obtener su equivalencia con el liceo.

A lo largo del siglo XX, la educación media continuó masificándose y se fueron extendiendo los años de obligatoriedad educativa, que en Uruguay se ampliaron a nueve años, en 1973, y luego a 14 en la ley de 2008, abarcando la totalidad de la escuela media. Ello ha implicado la necesidad de incluir a todos aquellos adolescentes y jóvenes que otrora no podían acceder a este nivel. Sin embargo, dada la ausencia de reformas estructurales y al claro deterioro económico del sector en las últimas décadas del siglo pasado, esta expansión se procesó a costa del aumento de los alumnos por aula, el aumento de turnos por centro educativo, el deterioro del salario docente y el correspondiente multi empleo de los profesores que tuvieron que extender sus horas de trabajo.

En este sentido, habiéndose constituido como una institución reproductora de élites, la crisis de su función selectiva ha puesto en tela de juicio aquellas estructuras y dispositivos generados alrededor de su finalidad propedéutica. Extender la educación manteniendo el formato planteado hace más de un siglo dista de ser suficiente para cumplir con las funciones que se le exigen en el presente. Al respecto, Tenti Fanfani sostiene que “el éxito y el fracaso en el aprendizaje dependerá de la capacidad que tengan las instituciones para adecuar contenidos y dispositivos didáctico-pedagógicos a los nuevos ingresantes” (2003: 22). Para ello, los exámenes deberán dejar de tener una función selectiva para cumplir una función pedagógica y los problemas de disciplina y aprendizaje ya no podrán ser resueltos a través de la repetición y la expulsión.

En consonancia con ello, Perrenoud (1996) sostiene que los efectos benéficos de la repetición son muy leves en relación a su costo humano y financiero. Argumenta que los sistemas educativos que practican la repetición de manera masiva no obtienen mejores resultados educativos, ni en el nivel promedio de instrucción de la población, ni en la

formación de sus elites, que aquellos que no lo hacen. En la misma línea, Filgueira et al. (2006) agregan que la repetición estimula el abandono temprano de los estudios al afectar la autoestima del adolescente, estigmatizarlo y depositar en él y en su familia responsabilidades que corresponden al docente y al sistema escolar. En Uruguay, donde las tasas de repetición han sido históricamente elevadas en todos los niveles educativos, diversos estudios han demostrado este fuerte peso de la repitencia en el abandono del sistema educativo formal (Filgueira, et. al., 2006; Aristimuño y De Armas, 2012).

Además de estos problemas antiguos que acarrea el sistema desde hace medio siglo, existen algunos nuevos, propios de la contemporaneidad. Dubet (2004) señala que la escuela ha perdido la sacralización propia de la modernidad, y en la actualidad es evaluada y cuestionada de manera constante. Ello repercute en una crisis de la autoridad escolar que además de tener que integrar a nuevos sectores sociales, choca con “la distancia creciente entre la cultura de masas basada en la rapidez, la satisfacción inmediata y el derecho a la autenticidad y la cultura escolar que demanda trabajo, esfuerzo y postergación de resultados” (Dubet, 2004: 28). Los jóvenes de hoy, portadores de culturas diversas, flexibles, inestables, entran en conflicto con la cultura escolar tradicional homogénea, estandarizada, disciplinar y excluyente de otrora. De esta manera, la escuela dialoga “con una parcialidad cada vez menos significativa de la cultura” (Tiramonti, 2011:33).

Como señala Tedesco, además de incluir a los excluidos, “es preciso enfrentar la demanda de modificación de la oferta pedagógica tradicional en la cual se desempeñan los incluidos” (2003:7). Al respecto, Coll (2013) refiere a la emergencia de una nueva ecología del aprendizaje, donde, en el marco de los cambios sociales y culturales de la sociedad de la información, las personas se forman a lo largo de toda la vida, conformando así trayectorias únicas. Ello supondría la necesidad de formarse en competencias genéricas que enseñen a aprender, y de incorporar la flexibilidad y la heterogeneidad en los nuevos espacios de aprendizaje, aceptando y dialogando con diferentes puntos de vista y con nuevos lenguajes, como el tecnológico y el informático. Asimismo, conllevaría el fomento del trabajo autónomo y cooperativo entre los estudiantes y entre los docentes, así como la discusión de sus hallazgos (Coll, 2013; Tiramonti, 2011).

No obstante lo anterior, suelen mantenerse en el imaginario social y escolar características de la vieja escuela de élite que, al continuar definiendo la educación media como un tránsito hacia estudios superiores, conciben la meta de universalización “como aumentar la cobertura de quienes recorran esa trayectoria, no de una modificación necesaria de los contenidos ni del perfil de egreso” (Filardo y Mancebo, 2013: 121). En consecuencia, algunas tensiones atraviesan al imaginario social, a los hacedores de políticas y a los implementadores y terminan repercutiendo en una pérdida de coherencia y de calidad en la oferta educativa.

Entre ellas, se observa que, a pesar de lo antes expuesto y de las nuevas normativas que amplían la obligatoriedad a todo el nivel medio, no queda saldada la discusión con respecto a *quién* debe estar dirigida la escuela media (Filardo, Mancebo, 2013). Así, persiste en el imaginario la función selectiva y elitista que se opone a una más universalista e inclusiva. Paralelamente, el *qué* enseñar y el *cómo* se plasma en una segunda tensión entre un sistema tradicional, fragmentado, homogéneo y disciplinar y otro adaptado a las nuevas demandas culturales, basado en competencias y no en contenidos, con currículos más flexibles, que incorporen nuevos lenguajes y contemplen la diversidad de los adolescentes.

De este modo, si para cambiar el universo escolar se requiere redefinir la vocación y la naturaleza de la escuela democrática, estableciendo el *qué* hacer y el *cómo*, y tener la voluntad y la capacidad política para hacerlo, resulta pertinente poner el foco de atención en los diversos actores protagonistas en la formulación e implementación de políticas educativas para lograr comprender qué intereses, ideologías y tradiciones estarían en juego a la hora de promover efectivamente las reformas necesarias (Dubet, 2004, Tenti, 2003).

3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Habiendo revisado brevemente la literatura en materia educativa, la presente ponencia procura describir y analizar las posturas de los actores de la izquierda del espectro político, particularmente el partido de gobierno y los sindicatos docentes, sobre la propuesta de educación media durante los gobiernos del Frente Amplio (2005-2014). Como hipótesis plantea que existen tensiones dentro del partido de gobierno y entre este y los sindicatos

docentes en cuanto la política de educación media, y se centra en dos dimensiones de análisis: la inclusión y el cambio educativo.

Se presentan así los resultados preliminares de una investigación cualitativa, donde se triangularon técnicas como el análisis documental de normativas, informes institucionales estatales, documentos oficiales de sindicatos y partidos o artículos de prensa, con la realización de 23 entrevistas en profundidad semi estructuradas. Para llevarlas a cabo, se realizó un muestreo intencional de máxima variación a la interna del partido de gobierno y entre los dirigentes sindicales, para abarcar las diversas posturas de los entrevistados. Se consideró para ello la pertenencia a distintas inserciones dentro del partido político (militancia, bancada parlamentaria, Poder Ejecutivo, ANEP), a distintos sectores políticos de la interna partidaria y a distintos colectivos docentes.

Se entrevistaron a diez autoridades políticas - dos del Ministerio de Educación y Cultura (**AM**)³ y ocho de los Consejos de ANEP (**A**), de las cuales dos fueron electas directamente por los docentes (**AD**) - tres representantes de organizaciones docentes - FENAPES; AFUTU (**S**) y ATD Secundaria (**ATD**), cinco técnicos o expertos referentes vinculados al partido (**T**), dos diputados nacionales miembros de la Comisión de Educación de la Cámara Baja (**P**) y tres militantes de base (**M**), participantes en las comisiones programáticas del Frente Amplio.

4. ¿EDUCACIÓN MEDIA PARA QUIÉN?: ENTRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL SECUNDARIO DE ÉLITE

A partir de las 23 entrevistas realizadas, en este apartado se abordó la dimensión de inclusión, procurando comprender, desde el punto de vista de los entrevistados, a *quién* debería dirigirse la educación media. En este sentido, a pesar de que en teoría este ciclo educativo es obligatorio desde el año 2008, y todos los adolescentes deberían acceder y egresar del mismo, resultaba pertinente analizar hasta qué punto los entrevistados habían internalizado este mandato integrador.

Ciertamente, la dificultad residía en lograr estimar efectivamente quiénes sostendrían esta postura más elitista, ya que admitirla abiertamente sería políticamente incorrecto. En vista

³ En negrita se señala la codificación que se utilizó para comprender los cuadros de análisis.

de ello, se realizó un índice de inclusión, donde se agregaron tres variables: el reconocimiento de la educación secundaria como una institución selectiva; la postura frente a la repetición como dispositivo pedagógico y la culpabilización de los estudiantes ante el fracaso escolar.

Cuadro 1. Variables contempladas para el índice de inclusión educativa

| Variable | Reconocimiento del carácter selectivo de la educación secundaria | Postura frente a la repetición | Culpabilización del fracaso en el estudiante |
|----------|--|--------------------------------|--|
| Valor | -1, 0, 1, 2 | -1, 0, 1, 2 | -1, 0, 1 |

En función a la respuesta de los entrevistados, se le asignó un valor de cada una de las tres variables y a partir de su agregación se obtuvo un número que nos permitió clasificar en una escala ordinal la posición del entrevistado frente a la inclusión educativa, adoptando los valores ALTO, MEDIO y BAJO (ver cuadro 5). De este modo, se consideró que aquellos que pusieran el énfasis en los problemas estructurales del sistema educativo para incluir a todos los adolescentes, en las consecuencias negativas que la repetición genera en las trayectorias estudiantiles y en la importancia de considerar a los estudiantes tal cual son, serían ubicados en el extremo más inclusivo del continuo. Contrariamente, aquellos que lamentaron su falta de esfuerzo y disciplina, que identificaron la calidad educativa con la exigencia y que centraron las falencias del sistema educativo en los estudiantes, fueron ubicados en el extremo menos inclusivo.

Educación secundaria: ¿carrera de obstáculos o falta de disciplina?

“El genotipo de la educación media en Uruguay nace y se desarrolla como un sistema de filtro (...) para seleccionar a las élites que iban a ir a la universidad.” (T2)

“El ser humano no puede lograr sus objetivos sin esfuerzo y sin disciplina y sin rigor, rigor en el proceder, rigor intelectual, rigor en ser consecuente con los objetivos” (M2)

Como se señaló, el carácter propedéutico del liceo en sus orígenes establecía *per se* una serie de obstáculos o filtros cuyo fin consistía en seleccionar a los estudiantes que accederían a la universidad y promover la emergencia de las élites nacionales. De este modo, el carácter inercial de la propia institución durante más de cien años ha reproducido

estos mecanismos de selección y ha mantenido vigente una estructura educativa piramidal. En función de ello, se procuró captar la posición de los entrevistados con respecto al origen de la educación secundaria y para ello se generó una escala de cuatro valores:

Cuadro 2. Reconocimiento del carácter históricamente selectivo de la educación media

| Postura | Valor |
|--|-------|
| Reconocen el origen propedéutico y selectivo de secundaria | 2 |
| No refieren al origen propedéutico y selectivo de secundaria, ni reivindican el esfuerzo o la disciplina como valores | 1 |
| Contradicción: reconocen su origen selectivo pero reivindican el esfuerzo o la disciplina como un valor | 0 |
| No lo reconocen y reivindican el esfuerzo y la disciplina | -1 |

En un extremo, a prácticamente la mitad de los entrevistados se les asignó un 2. Es particularmente relevante señalar que los cinco técnicos compartieron este enfoque, lo que da cuenta del amplio consenso existente entre los expertos abocados al estudio del sistema educativo, con respecto al origen selectivo de la educación secundaria y a su carácter propedéutico. También se expresaron en el mismo sentido cuatro autoridades, un parlamentario y un militante frenteamplista. En estos casos, se resaltó el carácter propedéutico de la educación secundaria, pensado para una población de estratos medios y altos, que ahora se enfrenta al desafío de universalizar su cobertura.

Luego, cuando no lo criticaron, pero tampoco identificaron a la falta de disciplina y sacrificio como un problema, se les asignó un 1. Resulta pertinente destacar que tres de los seis se encuentran vinculados a la educación técnica - desde la ANEP o desde la esfera sindical - y el que no haya tenido la escuela técnica este origen propedéutico - por el contrario, ya que fue pensada en el Uruguay como un *second chance system* (Fernández, 2010) - puede explicarnos que no aludan al mismo en la entrevista.

Se les adjudicó un 0 a las posturas manifestadas por una autoridad electa por los docentes y un histórico militante frenteamplista, porque si bien critican el carácter selectivo y propedéutico de la educación media, también destacan las virtudes del rigor, la disciplina y el sacrificio, valores articulados y funcionales a esta selectividad de la institución previamente cuestionada.

Finalmente, se les asignó un -1 a las opiniones de dos dirigentes de FENAPES y ATD Secundaria, un militante frenteamplista vinculado con el movimiento sindical de secundaria y una autoridad. En sus discursos, identificaron los principales problemas de la educación media en la falta de esfuerzo y de disciplina de los jóvenes.

Entre eliminar la repetición y no bajar la vara...

“Yo tengo una posición bastante radical en el sentido de que la repetición no es una herramienta pedagógica válida” (T3)

“Se plantea que ahora que se masificó y que entraron muchachos que antes no entraban, hay que rebajar los contenidos, hay que exigir menos o hay que buscar cosas que diviertan a los muchachos” (M2)

Considerando entonces que la educación secundaria fue pensada como una carrera de obstáculos, la repetición aparece como el obstáculo por excelencia. Si además retomamos lo señalado por la literatura - que los sistemas educativos que aplican masivamente este instrumento no obtienen mejores resultados y que resulta un fuerte predictor del abandono escolar - la postura de los entrevistados frente a este instrumento pedagógico se vincula fuertemente con su visión frente a la inclusión educativa.

Cuadro 3. Postura frente a la repetición

| Postura | Valor |
|--|--------------|
| Eliminar la repetición | 2 |
| Proponen medidas alternativas a la repetición | 2 |
| Cuestionan la repetición | 1 |
| Ignoran el problema | 0 |
| Temen disminuir la exigencia educativa | -1 |

De esta manera, nuevamente se construyó un índice que adopta cuatro valores. En primer lugar, se le asignó un 2 a las posturas de quienes fueron más críticos con la repetición y propusieron eliminarla o reducirla a medidas extremadamente excepcionales, promoviendo a su vez la utilización de medidas alternativas. Entre ellos, se encontraron tres técnicos, tres autoridades y un militante participante de la Comisión Programa en el área de Educación.

Se criticó así el dispositivo de la repetición como recurso didáctico por ser predictor del abandono, socialmente injusto y económicamente ineficiente. Como contracara, se propuso un amplio abanico de medidas alternativas para reemplazarla, siendo las más frecuentes implementar un sistema de identificación temprana de dificultades, tutorías o actividades compensatorias a contraturno.

Seguidamente, se le asignó un 1 a las posiciones de un técnico, dos autoridades y un parlamentario que criticaron a la repetición de forma más moderada, sin demandar su eliminación ni proponer alternativas que la sustituyan como herramienta.

En tercer lugar, el 0 fue asignado a los discursos que no problematizaron a la repetición como herramienta pedagógica. Entre estos siete entrevistados, se encontraron cuatro autoridades, un parlamentario, un sindicalista y un técnico. Sin embargo, más allá de los cargos que ocuparan, es interesante resaltar que cuatro de los siete se encuentran vinculados a la UTU. Ello indicaría que el problema de la repetición podría estar invisibilizado en esta rama educativa, a pesar de que las tasas de repetición sean aún mayores en la educación técnica que en la secundaria clásica.

Finalmente, se les asignó el -1 a lo expresado por dos dirigentes de colectivos docentes de secundaria y dos militantes históricos de la Unidad Programática de Educación del Frente Amplio. A este último conjunto de entrevistados los interpelaba más el cuestionamiento al dispositivo que el dispositivo en sí mismo y manifestaron un gran temor frente a la potencial pérdida de calidad educativa. En estos casos, el miedo a “bajar la vara” y “dejar que pasen todos” monopoliza la conversación frente a un cuestionamiento inicial sobre la pertinencia o no de la repetición como herramienta pedagógica. Desde esta mirada, se asimila calidad educativa con exigencia, exámenes, repetición, esfuerzo, sacrificio e, indefectiblemente, exclusión.

Entre el estudiante ideal y el estudiante real

“Los chiquilines que van al liceo son esos, entonces, ya no tenemos que decir más “¡Ay! Porque debería saber”, sí, debería, pero ese mundo ideal no existe” (A1)

“Muchas veces es que el liceo es el único espacio de convivencia entre adolescentes medianamente saneados” (ATD1)

Por último, se incorporó una tercera variable. Se constató a lo largo de la realización del campo que los entrevistados cargaban con expectativas muy distintas sobre los adolescentes. En sus discursos, muchos pusieron el foco de atención en sus propias falencias, en su entorno, su cultura y su familia. Para algunos parecería existir cierta parte de la población, los ineducables, que no deberían continuar estudiando, porque no se ajustan al corset escolar. Contrariamente, en el otro extremo algunos entrevistados reivindicaron la necesidad de aceptar a los estudiantes tal cual son, contextualizados en su realidad, y dejar de pretender ajustarlos a un imaginario de estudiante “ideal”, homogéneo, perteneciente a una clase social particular. En vista de ello se construyó la variable que se expresa en el cuadro 4.

Cuadro 4. Postura frente a la culpabilización del estudiante

| Postura | Valor |
|---|--------------|
| Reivindica al alumno real, en su contexto | 1 |
| No alude al estudiante | 0 |
| Culpabiliza del fracaso escolar al estudiante, su familia y su cultura | -1 |

Para enmarcar la postura de los entrevistados frente a la culpabilización del estudiante, se le adjudicaron tres valores a las respuestas de los entrevistados. Primeramente, se le asignó un 1 a dos autoridades que explicitaron su reproche a esta figura del “alumno ideal” o “alumno esperable” que cumpliría con todas las expectativas del sistema escolar. En segundo lugar, se le asignó un 0 a la mayoría de los entrevistados, al no expresar explícitamente su postura frente a esta tensión entre el ser y el deber ser adolescente. Por último, se le asignó un -1 a nueve entrevistados (un parlamentario, dos autoridades designadas por el gobierno y dos electas por los docentes, dos representantes de colectivos docentes de Secundaria y dos militantes frenteamplistas).

Para este tercer conjunto, una de las principales causas de la crisis que atraviesa la escuela media se encuentra encarnada en los propios estudiantes, portadores de tres características particulares. En primer lugar, su cultura, la cultura contemporánea, que legitima el placer y la diversión en el corto plazo, parecería rebelarse frente a la cultura escolar, caracterizada por el esfuerzo y el trabajo a largo plazo. En segundo lugar, sus familias, la configuración de la familia contemporánea, donde la madre ya no se encuentra en el hogar como antes

para “contener” al adolescente. La incorporación de las mujeres al mercado de trabajo parece haber conspirado contra el éxito escolar. Por último, en tercer lugar, su pobreza y marginación que, heredadas de las políticas neoliberales, se entrelazan con la familia ausente y con la falta de cultura para conspirar contra el éxito educativo.

Por lo tanto, desde este punto de vista, son los propios jóvenes quienes traen los problemas al liceo, contaminando el templo del saber y de la cultura ilustrada. ATD1 explicita claramente esta postura cuando señala:

“¿Eso tiene ver con la escuela? No. ¿Tiene que ver con la institución educativa? No. Porque el liceo es el mismo, el currículum es el mismo, el nivel de exigencia es el mismo. Tiene que ver con todo lo que rodea a la institución educativa (...) La solución a los problemas educativos no tiene que ver con la escuela, tiene que ver con la sociedad misma. Y no se puede pretender tener una institución educativa diferente a la sociedad que rodea.”

De esta manera si la culpa es del estudiante, el sistema educativo, las autoridades, los docentes y los sindicalistas, no tienen ninguna responsabilidad frente al 60% de los adolescentes uruguayos que abandonan la educación formal. Son su cultura hedonista, su familia ausente, su pobreza estructural y su desprecio por el conocimiento, los culpables de su fracaso, en fin, son ellos mismos, víctimas y victimarios del fracaso educativo.

Resumen

Finalmente, considerando estos tres indicadores, si adicionamos los valores de cada actor en cada dimensión analizada, llegamos a construir un índice de inclusión que puede adoptar nueve valores, oscilando entre -3 y 5. Se consideró que aquellos que obtuvieron valores entre 3 y 5 tenían un grado de inclusión ALTO, aquellos situados entre 0 y 2 uno MEDIO y los que obtuvieron entre -3 y -1 uno BAJO:

Cuadro 5. Cuadro resumen de nivel de inclusión

| ENTREVISTADO | SECUNDARIA FILTRO | REPETICIÓN | CULPA DEL ESTUDIANTE | RESUMEN INCLUSIÓN | |
|--------------|----------------------|------------|-------------------------|----------------------|-------|
| | | | | | |
| A1 | 1 | 2 | 1 | 4 | ALTO |
| A2 | 2 | 2 | 0 | 4 | ALTO |
| AM1 | 2 | 2 | 0 | 4 | ALTO |
| M1 | 2 | 2 | 0 | 4 | ALTO |
| T1 | 2 | 2 | 0 | 4 | ALTO |
| T2 | 2 | 2 | 0 | 4 | ALTO |
| T3 | 2 | 2 | 0 | 4 | ALTO |
| A3 | 2 | 0 | 1 | 3 | ALTO |
| A6 | 2 | 1 | 0 | 3 | ALTO |
| T5 | 2 | 1 | 0 | 3 | ALTO |
| AM2 | 1 | 1 | 0 | 2 | MEDIO |
| P2 | 2 | 1 | -1 | 2 | MEDIO |
| T4 | 2 | 0 | 0 | 2 | MEDIO |
| P1 | 1 | 0 | 0 | 1 | MEDIO |
| SU | 1 | 0 | 0 | 1 | MEDIO |
| A4 | 1 | 0 | -1 | 0 | MEDIO |
| AD1 | 0 | 1 | -1 | 0 | MEDIO |
| AD2 | 1 | 0 | -1 | 0 | MEDIO |
| A5 | -1 | 0 | -1 | -2 | BAJO |
| M2 | 0 | -1 | -1 | -2 | BAJO |
| ATD | -1 | -1 | -1 | -3 | BAJO |
| M3 | -1 | -1 | -1 | -3 | BAJO |
| SS | -1 | -1 | -1 | -3 | BAJO |

Se observa así que no todos los actores del sistema educativo habrían internalizado el mandato de inclusión que estipula la nueva ley. De este modo, mientras entre los técnicos y las autoridades se observa una mayor predominancia de entrevistados con un nivel de inclusión ALTO, en los perfiles más vinculados con la dirigencia sindical de Secundaria predomina el nivel de inclusión BAJO. Esto no sucede con la dirigencia sindical de UTU

que adopta un nivel MEDIO, y tampoco se observa entre los entrevistados vinculados a la UTU una posición más inclusiva desde el gobierno que desde el sindicato. Por último, las importantes diferencias dentro entre las opiniones de los militantes frenteamplistas participantes de la Unidad Programática de Educación revelan una fractura que transversaliza al partido y no se limita a una diferencia entre autoridades y sindicatos. Además explican las dificultades que ha tenido el partido para concretar una sección de política educativa dentro de los programas electorales.

5. ENTRE EL CAMBIO Y EL STATU QUO

Habiendo analizado las diferencias entre los entrevistados en cuanto a la efectiva inclusión de todos los adolescentes y jóvenes en la educación formal, el presente apartado se centró en establecer su propensión al cambio. Se analizó así su postura frente a las características más clásicas de la educación media uruguaya, intactas durante un siglo, como la fragmentación entre la escuela primaria y la media, el currículum enciclopédico, centrado en contenidos, o la homogeneidad de las propuestas curriculares. Las mismas, no solamente han sido funcionales al carácter selectivo de otrora, pero a su vez se encuentran en contradicción con las demandas culturales, sociales y económicas de la sociedad contemporánea.

De este modo, en un marco coyuntural donde la opinión pública demanda soluciones en materia educativa y el gobierno promete transformaciones, se profundizó en las posturas de los entrevistados sobre cuatro propuestas de cambio presentes en la agenda del debate educativo actual: el desafío del tránsito de la escuela primaria a la media, la tensión entre la formación por competencias y la formación por contenidos, la tensión entre contextualizar el currículum por centro educativo o mantenerlo homogéneo a nivel nacional y la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula a través del Plan CEIBAL.

Cuadro 6. Variables contempladas para el índice de propensión al cambio

| Variable | Tránsito primaria a media | Competencias - contenidos | Currículo contextualizado - homogéneo | Plan Ceibal |
|----------|---------------------------|---------------------------|---------------------------------------|-------------|
| Valor | -1, 0, 1, 2 | -1, 0, 1, 2 | -1, 0, 1 | -1, 0, 1 |

Cada una de estas variables adoptó un valor, como se observa en el cuadro 6. A partir de allí se construyó un índice de propensión al cambio, que resume la postura de cada entrevistado frente a la realización de innovaciones profundas en el nivel medio. De la suma de los distintos valores que adoptó cada una de las cuatro variables, se alcanzó un número resumen que nos permitió ubicar las posturas de los entrevistados frente a su disposición al cambio, que adopta el valor ALTO, MEDIO o BAJO.

Tránsito educativo: entre el marco curricular común y el miedo a la primarización

“La construcción de un marco curricular común que tenga continuidad en los tres elementos fundamentales: los contenidos, las estrategias pedagógicas y los sistemas de evaluación; estas tres cosas están disociadas entre primaria y secundaria, hay que volver a asociarlas.” (T2)

“El formato que termina imponiéndose bajo la idea de un marco curricular común es el formato de primaria. (...) Esta expansión hacia inicial y hacia secundaria de la educación primaria para el caso de los adolescentes puede ser fatal.” (T5)

En Uruguay, las trayectorias educativas se accidentan a la hora de pasar de la escuela primaria a la media, como lo demuestran las altas tasas de repetición en el primer año del nivel secundario⁴. Por ello, pedirle a los entrevistados su postura con respecto al tránsito educativo resultaba sumamente revelador. De esta manera, pudimos identificar dos posiciones opuestas. Por un lado, algunos entrevistados se centraron en la promoción de un Marco Curricular Común (MCC), en donde las trayectorias estudiantiles estén en el centro a la hora de planificar los currículos de la escuela primaria y de la media. Por el otro, en la acera opuesta, otros fomentaron las distancias entre ambos ciclos educativos, manifestando un gran temor ante la potencial primarización de la escuela media y la consiguiente pérdida de calidad que ello conllevaría. A partir de esta tensión, se identificaron cuatro posturas a las que se les asignó un valor en un continuo que abarcó desde el 2 hasta el -1.

⁴ A modo de ejemplo, en Montevideo en el primer año del ciclo básico repitieron el 42,2% de los estudiantes (ANEP, 2014).

Cuadro 7. Postura sobre el tránsito de educación primaria a media

| Postura | Valor |
|---|--------------|
| Proponen Marco Curricular Común | 2 |
| Reconocen problema del tránsito | 1 |
| Reconocen problema, pero temen la <i>primarización</i> | 0 |
| No reconocen problema y temen <i>primarizar</i> | -1 |

Se le asignó un 2 a diez entrevistados que defendieron la implementación de un MCC, por considerarla la opción que promovía un mayor grado de innovación. Desde esta postura, se criticó fuertemente la distancia que separa la escuela primaria de la media, reflejada en los currículos, en la multiplicación de profesores y de disciplinas, en las distintas culturas institucionales y los diferentes modos de evaluación. Como contrapartida, el foco de atención es colocado en el estudiante, en torno al cual se deberían adaptar los currículos escolares a lo largo de su trayectoria escolar, particularmente entre los 4 y los 14 años. El principal objetivo constituiría romper con la fragmentación entre ambos ciclos, particularmente acentuada por el diseño institucional de la educación uruguaya, donde cada ciclo educativo responde a un Consejo Desconcentrado distinto. Dentro de este conjunto de entrevistados, algunos aparecen como los promotores de la propuesta, generalmente técnicos, y a partir de este núcleo se desprenden otros más vinculados a la gestión gubernamental que adhieren desde los distintos lugares que ocupan en el Estado o en la jerarquía partidaria. Como contracara, ningún entrevistado vinculado a los colectivos docentes organizados defiende esta posición.

En segundo lugar, se le asignó un 1 a la opinión de dos autoridades y dos sindicalistas que reconocieron en el tránsito educativo entre ambos niveles un problema, pero no identificaron ninguna medida de transformación profunda, aparte de las actualmente existentes, como el programa focalizado “Tránsito educativo”. A diferencia del primer grupo, las posturas aquí fueron más híbridas y no parece existir un núcleo compartido de diagnósticos y propuestas frente al problema.

En tercer lugar, se le asignó un 0 a los discursos que, si bien identificaron el tránsito entre la escuela primaria y la media como un obstáculo en las trayectorias educativas, también manifestaron su temor frente a la realización de reformas como la del MCC. A pesar de que

la misma no implicaría reducir el número de asignaturas ni extender la primaria hasta noveno año, entre algunos entrevistados se percibe de este modo. El recelo reside en que un acercamiento de los currículos de primaria y media redunde en una disminución de la calidad educativa, en una educación media “primarizada”, pensada a imagen y semejanza de la escuela primaria.

Por último, se le asignó un -1 a un militante frenteamplista y una autoridad que no reconocieron el pasaje entre la escuela y el liceo o la UTU como problemático y simplemente se concentraron en intentar preservar al nivel medio de una potencial primarización y consiguiente baja de calidad. Se consideró que este último grupo sería el más reactivo a implementar cambios para abordar esta problemática.

Situándonos en el corazón del debate: enseñar contenidos o enseñar competencias

“Tenemos que pasar rápidamente de la educación bancaria o por contenidos en relación con lo que se llama competencias o habilidades” (T1)

“En el discurso académico para la educación, la palabra competencias es una mala palabra. Así, te lo digo ya. Y en el mío también.” (M3)

El debate en torno a la enseñanza por contenidos o por competencias ha estado fuertemente instalado en los últimos años en la agenda internacional y nacional, y se visibilizó en el país particularmente durante la campaña electoral. Por ello, a la hora de pensar en la predisposición al cambio en materia educativa, resultaba pertinente poner esta discusión sobre la mesa. En este punto, cuando se les preguntó a los entrevistados su postura, se obtuvieron respuestas muy disímiles. Mientras algunos enfatizaron en la importancia de aprender por competencias, de trabajar por proyectos educativos, de promover el trabajo en equipo, otros defendieron el lugar de las disciplinas escolares tal cual se encuentran hoy planteadas, subrayando el papel de la transmisión de contenidos en el aprendizaje. Entre estos dos extremos oscilaron las posturas de los entrevistados.

Cuadro 8. Postura sobre el aprendizaje por competencias

| Postura | Valor |
|--|--------------|
| Apoyan el enfoque de las competencias | 2 |
| Defienden aspectos del enfoque pero rechazan el término | 1 |
| Argumentan que se trata de una falsa dicotomía | 0 |
| Defienden los contenidos y el asignaturismo | -1 |

En vista de ello, en este apartado se les asignó a los entrevistados cuatro valores. A aquellos más dispuestos a realizar cambios que promuevan el enfoque de las competencias se les asignó un 2. De los trece entrevistados que manifestaron esta postura, se identificaron dos subgrupos. Por un lado, muchos técnicos o autoridades promotores del desarrollo de un marco curricular común también son muy críticos con el formato escolar tradicional de la escuela secundaria. Lo contraponen al trabajo en equipo entre los docentes y entre los estudiantes, al fomento de la interdisciplinariedad, al trabajo por proyectos, al pensar en perfiles de egreso y utilizar el enfoque de las competencias.

Por el otro, entre los entrevistados vinculados institucionalmente a la UTU también se observó un importante apoyo al enfoque por competencias, más allá de que fueran técnicos, autoridades o sindicalistas. Si bien los argumentos defendidos fueron muy similares - la importancia de trabajar por proyectos, de trabajar interdisciplinariamente y de formar por competencias - se observó también una identificación particular con la educación técnica. La defensa de las competencias desde UTU se plantea así, no solamente para revolucionar la escuela media, sino también para resaltar las virtudes de la institución que representan y lo actualizado de su método de enseñanza.

En un segundo lugar, se le asignó un 1 a un entrevistado, porque a pesar de ser sumamente crítico con el formato escolar tradicional y de plantear la necesidad de trabajar pensando en la resolución de problemas, se opuso expresamente a la utilización del término “competencias”, principalmente por la propia resistencia que ha generado en gran parte del colectivo docente, que lo asimila al neoliberalismo y al avance del mercado. A pesar de representar solamente un caso, por tratarse de un abordaje cualitativo y por encontrarse

muy presente la resistencia a utilizar las competencias como término en sí, resultó pertinente destacar esta postura tan ilustrativa en el debate educativo actual.

En tercer lugar, se le asignó un 0 a la opinión manifestada por dos autoridades y un parlamentario, por señalar que hablar de competencias y contenidos representa una falsa dicotomía. Bajo la neutralidad, se observa una postura más pasiva frente a una potencial reforma curricular. Si bien no existe una oposición acérrima, como en el cuarto grupo, tampoco hay una intención de generar cambios profundos en la manera en que se aprende.

Finalmente, en el otro extremo del continuo, se le asignó el valor -1 a las posturas más defensoras de la enseñanza por contenidos y del asignaturismo, que además identifican el término competencia con el avance del mercado frente al Estado. Estos seis entrevistados se encuentran vinculados en mayor o menor medida a los colectivos organizados de Secundaria y entre ellos existe una visión unánime de oposición al enfoque de las competencias, en el que vislumbran una amenaza.

¿La homogeneidad iguala o profundiza desigualdades?

“El marco curricular es común, el conjunto de competencias y habilidades fundamentales a las que los chiQuitines tienen que llegar y alcanzar, eso es común. Los contenidos curriculares y los énfasis pueden tener contextualización y variación, y las estrategias pedagógicas también” (T2).

“El currículum integrado al contexto tiene un único efecto, la pronunciación de las limitaciones del contexto. Ese es el único efecto que tiene seguro. Eso es así.” (M3)

El tercer aspecto a considerar en este continuo de estabilidad y cambio, difícil de esquivar en el debate educativo actual, es la tensión existente entre un currículum único en todo el territorio nacional frente a uno más flexible. En Uruguay, el sistema educativo se ha encontrado históricamente centralizado en todos los niveles, administrativa, financiera y curricularmente. La escuela, representada simbólicamente por la túnica blanca y la moña azul, es la misma en todo el territorio, y lo mismo sucede con el ciclo básico y los bachilleratos generales. En el caso de la educación técnica, las opciones son más diversas y ello se refleja en la postura de los entrevistados vinculados institucionalmente a la UTU.

Cuadro 9. Postura sobre el grado de contextualización del currículum

| Postura | Valor |
|---|--------------|
| Mayor adaptabilidad por centro | 1 |
| Currículum único adaptando un poco | 0 |
| Currículum homogéneo | -1 |

En primer lugar, se le asignó un 1 a la postura manifestada por la amplia mayoría de los entrevistados, 16 de 23, de adaptar más los currículos a los centros educativos. Entre estos 16, se volvió a identificar un núcleo de entrevistados - autoridades, expertos referentes y militantes - que adhieren a un proyecto de reforma particular. Entre ellos se repiten ciertas palabras claves - marco curricular común, competencias, perfiles de egreso - a las que se les agregan los proyectos por centro educativo.

Como señalábamos, también defienden una mayor contextualización del currículum los entrevistados más vinculados a la UTU, sean autoridades electas por el gobierno o por el colectivo docente o sindicalistas. Destacan estos entrevistados que la educación técnica, históricamente considerada como una segunda opción frente a la humanista clásica, estaría respondiendo mejor en la actualidad a las necesidades de los adolescentes uruguayos y, por ende, a la meta de la universalización de la educación media que mandata la nueva ley.

Vale la pena resaltar que ningún entrevistado plantea una descentralización regional, departamental o municipal, como funciona en muchos países de la región, federales o no. Se piensa de este modo en una mayor autonomía de los propios centros educativos para pensar sus proyectos curriculares, pero no en trasladar responsabilidades a los departamentos o en pensar en proyectos pedagógicos regionales. El peso histórico de la centralización en este país de cercanías, sus dimensiones pequeñas, el protagonismo de la capital, sumados en el terreno educativo a la descentralización y municipalización promovidas en la región durante la década de los noventa, conspiran contra estos proyectos descentralizadores.

En cuanto a los dos entrevistados a los que se les asignó un 0, una autoridad y un militante, se optó por esta opción intermedia porque si bien admitieron la importancia de contextualizar un poco el currículum, no están pensando en un grado tal que habilite pensar

en proyectos por centro educativo o articulación con la comunidad o el territorio. Sin embargo, como señalamos, la defensa del currículum único, homogéneo, no fue tampoco tan acérrima como en el último grupo de entrevistados.

Finalmente, el -1 fue asignado a cinco entrevistados: un técnico, una autoridad, dos dirigentes de colectivos docentes de Secundaria y un militante frenteamplista. Se concentraron aquí las posiciones de los entrevistados más vinculados con Secundaria, más apegados a las disciplinas, al enciclopedismo y a la enseñanza por contenidos, en general más reactivos a la implementación de cambios. Se esgrimieron así tres argumentos para oponerse a una mayor contextualización del currículum. El primero es que ya existe una contextualización que cada docente realiza dentro de su propia disciplina, que se debe a la libertad de cátedra. El segundo, que adaptar el curriculum acentúa las diferencias socioeconómicas de origen. Vinculado con la acentuación de las desigualdades, aparece el tercer argumento, la identificación entre adaptar parte del currículum con las políticas neoliberales de los años noventa.

El Plan Ceibal: oportunidad o amenaza

“Yo estoy enamorada del Plan Ceibal. A mí me parece fascinante, estoy contenta de vivir en el país del Plan Ceibal.” (A2)

“¿Quién va a comprar una computadora? ¿Aquel que no la sabe usar? No. La va a comprar el que la sabe usar. Entonces, enseñemos a usar la computadora que ahí tenemos un potencial comprador (...) Yo lamento tener que decir algo que no es políticamente correcto, pero es lo que pienso” (M2)

En la procura de identificar la propensión de los entrevistados a impulsar cambios en el liceo, analizar su postura frente a la implementación del Plan Ceibal resultaba ineludible. Si consideramos que la cultura contemporánea se encuentra cada vez más alejada de la propuesta pedagógica de la escuela media, la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula, aunque lejos de resolver el problema, intenta acortar estas distancias. En Uruguay, el Plan Ceibal es quien ha encarnado esta misión, al otorgar una laptop a cada estudiante de la escuela primaria y media básica y a sus docentes. Los objetivos de la política no se limitan a la entrega de la computadora portátil, sino que se realizan también capacitaciones docentes, y se han incorporado la evaluación en línea, los campos virtuales o el dictado de clases por medio de videoconferencias.

Cuadro 10. Postura sobre la implementación del Plan Ceibal

| Postura | Valor |
|----------|-------|
| Positiva | 1 |
| Ambigua | 0 |
| Negativa | -1 |

En primer lugar, se le asignó un 1 a aquellos que tuvieron una actitud positiva frente al Plan Ceibal, e incluso bogaron por su profundización, marcando limitaciones y aspectos donde se podría mejorar su uso. Aquí se ubicó la amplia mayoría de los entrevistados, 17 de 23, incluidas todas las autoridades, cuatro técnicos y un militante. Se evidencia así el éxito de esta política pública, probablemente el programa más valorado de la política educativa frenteamplista. Se destacan dos ventajas principales del plan. Por un lado, la reducción de la brecha digital entre los uruguayos, meta considerada alcanzada. Por otro, la importancia de integrar las nuevas tecnologías en el aula, para *aggiornarse* a los tiempos que corren. En este punto, los entrevistados coinciden en que aún falta para alcanzar el potencial del programa, siendo el principal obstáculo la no incorporación de la herramienta en el aula por parte de los docentes, particularmente en el nivel medio.

Como se señaló, seis entrevistados no tuvieron una visión positiva del plan. A cuatro de ellos, un militante, un técnico, un representante de la ATD y un sindicalista de UTU, se les asignó un 0 por tener una posición ambigua, al aceptar el Plan e identificar sus ventajas pero también, y sobre todo, identificar sus potenciales amenazas, problemas y limitaciones. Entre ellos se destacaron la poca formación que se le dio a los docentes y la manera vertical en que se implementó la política, de manera inconsulta. Sin embargo, el respaldo social tan generalizado que posee el plan genera que hasta entrevistados muy reacios a implementar cambios visualicen aspectos positivos en la política.

Por último, a dos discursos se les asignó un -1, pronunciados por un militante y un sindicalista de Secundaria. Ambos se opusieron abiertamente al Plan y no destacaron ninguna virtud. Nuevamente, retomaron las críticas ya señaladas por sus colegas, pero además esbozaron argumentos más radicales, que dan cuenta de una barrera infranqueable entre algunos para incorporar en el futuro las nuevas tecnologías. Dos resultan particularmente interesantes.

En primer lugar, la asociación entre la computadora y los pobres: el verdadero conocimiento residiría en los libros y, como contrapartida, las nuevas tecnologías se asocian con el conocimiento “para pobres”. En segundo, la identificación del Plan Ceibal con el consumismo, con el capitalismo, con el mercado, con el imperio. Desde esta posición, la entrega de una laptop por estudiante no responde a una demanda social, cultural, de la sociedad, sino que se da el camino inverso, el Estado crearía la necesidad de tener una computadora para responder a los intereses del mercado, necesidad que previamente no estaría planteada. Estos discursos confirman algo ya sospechado, y es que existen aún muchos que se resisten ideológicamente, y no solamente por desconocimiento, a utilizar la computadora en el aula y a pensar los procesos de aprendizaje desde prácticas innovadoras, desde un formato tecnológico.

Resumen

Habiendo analizado paso a paso cada una de las cuatro variables consideradas para evaluar la propensión al cambio, construimos un cuadro resumen donde se le adjudicó a los discursos de cada entrevistado un número resultante de la adición de los valores obtenidos. Para poder luego comparar la propensión al cambio con otras variables, se construyó una escala de tipo ordinal donde se le asignó la categoría BAJO a los valores inferiores a 0, MEDIO a los valores entre 0 y 2, y ALTO a los valores entre 3 y 6, siendo éste el valor máximo que puede tomar el índice de propensión al cambio.

Cuadro 11. Resumen de propensión al cambio

| ENTREVISTADO | TRÁNSITO | COMPETENCIAS | HOMOGÉNEO CONTEXTUALIZADO | PLAN CEIBAL | RESUMEN CAMBIO | |
|--------------|----------|--------------|------------------------------|----------------|-------------------|-------|
| A1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | ALTO |
| A3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | ALTO |
| A6 | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | ALTO |
| AM1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | ALTO |
| M1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | ALTO |
| P1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | ALTO |
| T1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | ALTO |
| T2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | ALTO |
| T3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | ALTO |
| A2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | ALTO |
| T4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | ALTO |
| AD2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 | ALTO |
| S2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 | ALTO |
| A5 | -1 | 2 | 1 | 1 | 3 | ALTO |
| A4 | 2 | 0 | -1 | 1 | 2 | MEDIO |
| AM2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | MEDIO |
| P2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | MEDIO |
| AD1 | 0 | -1 | 1 | 1 | 1 | MEDIO |
| ATD1 | 0 | -1 | -1 | 0 | -2 | BAJO |
| M2 | 0 | -1 | 0 | -1 | -2 | BAJO |
| S1 | 1 | -1 | -1 | -1 | -2 | BAJO |
| T5 | 0 | -1 | -1 | 0 | -2 | BAJO |
| M3 | -1 | -1 | -1 | 0 | -3 | BAJO |

Como se observa en el cuadro, cuando un entrevistado obtiene un valor muy alto en una variable suele también obtener valores altos en las otras, y viceversa. Catorce entrevistados obtuvieron el valor ALTO, de los cuales nueve obtuvieron el valor máximo, seis. Estos últimos, a lo largo de las entrevistas, promovieron la realización de distintas innovaciones en el plano educativo, pero además, emplearon en sus discursos términos recurrentes como

“marco curricular común”, “enfoque de competencias”, “perfiles de egreso”, “proyectos pedagógicos por centro”, “nuevas tecnologías”. Se observa así una suerte de grupo reformista, que posee un discurso compartido y planifica cambios en una determinada dirección.

En el otro extremo, cinco entrevistados manifestaron una baja propensión al cambio, rechazando cualquier propuesta de modificación de la escuela media. Se defienden el enciclopedismo, la enseñanza centrada en contenidos, el carácter propedéutico del liceo y la homogeneidad del currículum. También ven amenazado el rol del docente en un escenario de cambios, tanto en el aula como en la arena política, donde los técnicos pudieran tener un papel mayor, e identifican los cambios con las políticas neoliberales. Aquí se ubican exclusivamente entrevistados vinculados a los colectivos docentes de Secundaria: un dirigente sindical, un dirigente de la ATD de Secundaria, dos militantes históricos de la Comisión de Educación del Frente Amplio y un técnico.

6. SOBRE INCLUSIÓN Y CAMBIO: DIFERENCIAS TRANSVERSALES Y DOS POSTURAS OPUESTAS EN EL DEBATE EDUCATIVO DE LA IZQUIERDA POLÍTICA

A partir de lo analizado, se realizó un último cuadro donde se ubicó a los entrevistados en función a la postura sostenida para ambas dimensiones, el grado de inclusión y la propensión al cambio. En este marco, como se puede observar, en general los entrevistados con una postura más inclusiva fueron los que más promovieron la realización de cambios profundos en la escuela media y, contrariamente, aquellos menos inclusivos mostraron una mayor resistencia a modificar aspectos estructurales. Apenas dos entrevistados, A5 y T5, mostraron un grado de inclusión BAJO y una propensión al cambio ALTA, o un grado de inclusión ALTO y una propensión al cambio BAJA.

Cuadro 12. Resumen de grado de inclusión y propensión al cambio

| RESUMEN CAMBIO | | RESUMEN INCLUSIÓN | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----|-------------------|----|----|-------|-----|----|-----|------|----|----|-----|----|----|----|----|
| | | BAJO | | | MEDIO | | | | ALTO | | | | | | | |
| | | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | |
| ALTO | 6 | | | | | P1 | | | A6 | A3 | A1 | AM1 | M1 | T1 | T2 | T3 |
| | 5 | | | | | | | T4 | A2 | | | | | | | |
| | 4 | | | | AD2 | S2 | | | | | | | | | | |
| | 3 | | | A5 | | | | | | | | | | | | |
| MEDIO | 2 | | | | A4 | | P2 | AM2 | | | | | | | | |
| | 1 | | | | | AD1 | | | | | | | | | | |
| | 0 | | | | | | | | | | | | | | | |
| BAJO | -1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | -2 | ATD1 | S1 | M2 | | | | | T5 | | | | | | | |
| | -3 | M3 | | | | | | | | | | | | | | |

De este modo, es posible constatar una gran heterogeneidad entre las posturas dentro del Frente Amplio y entre el partido de gobierno y los sindicatos docentes en relación a las dos dimensiones contempladas. Ello implica que, por un lado, no existe un consenso en cuanto a la necesidad de incluir a todos los adolescentes en el sistema educativo formal, a pesar de que así lo establece la nueva ley de educación. Pero a su vez, por el otro, tampoco existe un acuerdo con respecto a la promoción de diversos cambios en el formato escolar.

De estas diferencias se desprenden dos conjuntos de entrevistados con visiones opuestas, en cada una de estas tensiones. En el primero de estos dos grupos, conformado por cinco autoridades, tres técnicos y un militante joven de la Comisión de Educación del FA, se adoptó una postura más inclusiva y más propensa al cambio. Se identificó en la propia estructura y formato escolar tradicional del nivel medio el obstáculo más importante para la inclusión educativa de todos los adolescentes uruguayos en el sistema educativo formal. Se criticó su carácter propedéutico, piramidal, y se cuestionó a la repetición como dispositivo pedagógico.

A su vez, se propuso la implementación de cambios, como la existencia de un marco curricular común para facilitar el tránsito educativo en los distintos niveles, particularmente en el pasaje de la educación primaria a la media. También se promovió el enfoque de las competencias y el pensar en proyectos pedagógicos por centro educativo, que adapten una

parte del curriculum a su realidad. En relación a ello, se promovió el uso de las nuevas tecnologías en el aula profundizando el Plan Ceibal. Es interesante resaltar que estos entrevistados comparten un discurso común, donde se repiten los mismos términos e ideas, lo que da cuenta de un diálogo entre ellos y de un sistema de creencias compartido.

En el otro extremo, cuatro entrevistados representan a otro grupo que también comparte un sólido sistema de creencias. Estos se encuentran más vinculados a las esferas sindicales de la rama Secundaria de la educación media: un dirigente sindical de FENAPES, un representante de la Asamblea Técnico Docente de Secundaria y dos militantes históricos de la Comisión de Educación del Frente Amplio. Ninguna autoridad se encuentra de manera “pura” dentro de este conjunto de entrevistados, tampoco las autoridades electas por los colectivos docentes.

Desde esta postura, se considera que los principales problemas del sistema educativo no se encuentran dentro, sino fuera de él. La falta de esfuerzo y de disciplina de los jóvenes estaría conspirando contra su trayectoria escolar. Asimismo, la calidad educativa se asocia con la exigencia y el sacrificio, por lo tanto facilitar el tránsito educativo entre los ciclos o pensar en medidas alternativas a la repetición conspiraría contra la misma. Además, se defiende el formato escolar más clásico, enciclopédico, con una multiplicidad de asignaturas simultáneas y la aplicación de currículos idénticos en todos los centros educativos. En consonancia con ello, existe un recelo frente a la utilización de las laptops y la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula.

El resto de los entrevistados, autoridades electas por el gobierno o por los docentes, parlamentarios, un técnico y un sindicalista de AFUTU, poseen posiciones más híbridas en ambas dimensiones. Entre ellos, los entrevistados vinculados a la UTU, que muestran una postura más semejante en cuanto a la propensión al cambio, poseen puntos de vista más diversos en cuanto a su grado de inclusión, que no se relacionan con la posición que ocupan, dentro o fuera del gobierno.

Bibliografía

Aristimuño, A., De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: UNICEF.

Arroyo, M. y Nobile, M. (2013). “Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en escuela secundaria”. Ponencia en “La Investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década (RIES)”. 21 y 22 de mayo de 2013. FLACSO - Argentina. Buenos Aires.

Braslavsky, C. (2001). Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América Del Sur. En Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Coll (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Revista Aula de innovación educativa*, n°219. Barcelona: Ed. Grao, 31-36.

Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?, en Tenti Fanfani, E. (org), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.

Dussel, I (2008). La escuela media y la producción de desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G., Montes, N. et. al. (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO, Ed. Manantial.

Fernández, T. (2010). El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, N°19. Montevideo: Ed. Cauce, 143-163.

Filgueira C., Rodríguez, F., Fuentes, A. (2006) Viejos instrumentos de la inequidad educativa: Repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay. *Documento de Trabajo del IPES. Monitor Social del Uruguay*. N°9. Montevideo: UCUDAL.

Filgueira, F., et. al. (2006). Uruguay en el contexto regional: pobreza, riesgo y logro educativo en perspectiva comparada. *Diálogo Político*. Vol. 23 n° 1 (189-232). Buenos Aires: Konrad-Adenauer-Stiftung A. C.

Perrenoud. P (1996). Lorsque le sage montre la lune...l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. *Éduquer & Former, Théories et Pratiques*. Vol. 5-6 (3-30). Bruxelles.

Tedesco, J., C. (2003). Prólogo. En Ed.Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE, Unesco, Ed. Altamira.

Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En Ed.Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE, Unesco, Ed. Altamira.

Terigi, F. (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 50, pp. 23-39.

Terigi, F. (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Tenti Fantani, E. (2012), IIPE, Sede Regional Buenos Aires. <http://www.iipe---buenosaires.org.ar/node/687>

Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G., Montes, N. et. al. (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO, Ed. Manantial.

Tiramonti, G. (2011). Presentación. En Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO, Ed. Homo Sapiens.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Morata, Madrid.