

La refundación de las políticas universalistas en educación: autonomía de los centros, inclusión y diversidad

Consejero, Lic. Daniel J. Corbo

1. El universalismo de las políticas públicas y sus alternativas

Las políticas universalistas, gestadas en el proceso histórico de construcción y desarrollo del "Estado de Bienestar", fueron un poderoso instrumento para lograr altos niveles de integración social y cultural en el país. Ese universalismo se movió en un horizonte integrador y uniformizante. En educación, buscó democratizar el acceso a niveles de enseñanza apelando a una igualdad de oportunidades en el punto de partida y a propuestas pedagógicas y curriculares únicas y homogéneas. Ello no evitó la caída en cierta segmentación de recorridos (escuela rural/escuela urbana; liceo propedéutico/escuela técnica profesionalizante).

La visión Estado-céntrica y su déficit de diversidad y pluralismo

Pero ese tratamiento uniforme e igualitario hoy ya no parece una respuesta válida como política universalista, porque al descuidar los procesos de mejora y el logro de aprendizajes de calidad para todos, se niega a sí misma. Renato Opertti, escribió que se trata de un *universalismo que se ha ido vaciando de referencias y contenidos, y no es capaz, desde hace largo tiempo, de combatir exitosamente las inequidades así como de entender las diversidades como oportunidades para potencializar los aprendizajes*"(...) *"el sistema sigue muchas veces encapsulado en una visión excesivamente estado-céntrica de ofertas educativas, de una lógica de compartimentos estancos en subsistemas y de primacía de lo corporativo y disciplinar que no le permite entender ni ver las expectativas y necesidades de alumnas y alumnos."*^[1]

Hay objeciones fuertes a este modelo Estado-céntrico. Se ha señalado que la producción de igualdad se mueve en un horizonte de homogeneización, que no atiende las disparidades e ignora las diversidades, y al no tomarlas en cuenta, en lugar de producir integración y equidad termina reforzando las desigualdades y ampliando la brecha social, pues certifica desempeños distribuidos según clivajes sociales. Se le critica sus prácticas institucionales monopólicas y excluyentes de diversas fuentes de conformación cultural. Sería una concepción reduccionista de la riqueza social y de la capacidad creativa de las personas, de las comunidades y movimientos sociales. En este sentido, al cerrar el horizonte a expresiones plurales e ignorar la diversidad, manifiesta un déficit de libertad, un cierre del universo del discurso a la innovación desde abajo y a la creación espontánea desde las comunidades, es decir, de todo cambio diferencial no regulado centralmente.

Teniendo a la inclusión como concepto vertebral de una política democrática, parece necesario actualizar y recrear las bases del universalismo de las políticas públicas en educación, transitando de un concepto incluyente y unificador a otro

[1] Renato Opertti, *Cambiar las miradas y los movimientos en educación: ventanas de oportunidades para el Uruguay*. OEI-Unesco, Montevideo, 2011.

igualmente incluyente, pero con capacidad de integrar y solventar la diversidad. Se trata de pasar de una visión que enfatiza la igualdad como punto de partida mediante una oferta curricular uniforme para todos, a otra que se basa en la diversidad de ambientes y procesos de aprendizaje, con capacidad de favorecer oportunidades personalizadas de aprendizaje, atender a la diversidad de grupos y de personas, tomar en consideración los heterogéneos perfiles sociales y culturales como contextos y oportunidades para potenciar y mejorar los aprendizajes, en un marco de acciones que aspiren a igualar resultados de calidad. La opción por un sistema educativo inclusivo, requiere responder personalizadamente (un "traje a medida") a las expectativas y necesidades de los estudiantes en el marco de la multiplicidad de contextos; es respetar, entender y responder asertivamente a las diversidades que reflejan la especificidad y unicidad de cada niño o joven; es una manera de conjugar y de integrar equidad y calidad. Recuperar la vitalidad de esa vocación por un universalismo integrador, pasa por concebir la diversidad como algo central a este.

Las propuestas que financian la demanda y su déficit de equidad

A este modelo tradicional se han opuesto visiones que financian la demanda, priorizan el derecho de las familias a que sus hijos aprendan con sus pares sociales o culturales, y remiten la educación a una la lógica competitiva de mercado. Nos parece que este formato, que hace hincapié en ofertas altamente exigentes y diseñadas en pos de pruebas cuantificables de alta consecuencia, tiene un déficit de igualdad. Es un sistema selectivo que opera segmentando a los alumnos (entre educación privada pagada o subvencionada y escuela municipal, entre las escuelas públicas de alta exigencia y las (otras) comunes, como sucede en el modelo educativo suizo o chileno). Esta opción apuesta a la excelencia, pero deja por el camino a un porcentaje significativo de alumnos ya que prescinde de la equidad como principio regulador de la distribución de aprendizajes de calidad. Y estas dos cosas están intrínsecamente unidas, no pueden separarse sin negarse. El concepto de calidad co-implica la equidad y viceversa. Una política de equidad que descuida la calidad es una democratización vacía de relevancia y de significado en la provisión de conocimientos y competencias. Falsea las credenciales que otorga y engaña a los estudiantes y sus familias. Pero una calidad con ausencia de equidad es una política elitista que colide con el sentido democrático del país, con la esencialidad de impulsar procesos de integración socio-cultural y con la vocación de la educación fundada en la convicción de que, puestos en condiciones adecuadas, todos los estudiantes pueden aprender. El desafío es fundamentalmente de carácter moral. Se trata de que aprendan todos o -al menos- los más posibles, y no unos pocos.

La alternativa comunitaria

Queremos proponer una alternativa a las dos visiones anteriores, que llamaríamos el "*modelo comunitario*". Este modelo pone en el centro del sistema a las instituciones educativas, concebidas como comunidades de aprendizaje, para forjar desde la realidad de cada centro respuestas pedagógicas adecuadas a su medio, al contexto, a las características y necesidades de los alumnos; pero a partir de un marco conceptual nacional en lo curricular y unos perfiles comunes de egreso por nivel establecidos por las autoridades. Esta visión se erige en una propuesta que puede equilibrar esos dos factores fundamentales, de calidad y

equidad, de universalismo y diversidad, y dar respuestas adecuadas a las necesidades de los jóvenes. En esta visión hay un empoderamiento de la comunidad de cada institución, de sus actores, pero simultáneamente, plantea como contrapartida que estos asuman (lo que es un imperativo ético de la profesión) un hacerse cargo de que los alumnos aprendan. A describir y fundar esta alternativa está dedicado este trabajo.

2. Los dilemas históricos de nuestra educación pública

En su flujo y reflujo ("*Corsi e ricorsi*", al decir de J. B. Vico) la historia nos devuelve, al cabo de un ciclo centenario, los grandes dilemas que enfrentaron los fundadores de nuestra educación. Esas soluciones, que fueron exitosas para su época, parecen agotadas y nos interpelan sobre las mismas cuestiones dilemáticas, pero ahora vistas desde una nueva perspectiva, la de nuestro tiempo. Mencionemos el desafío que enfrentaron a José Pedro Varela y Lorenzo Latorre en torno a dos sistemas escolares. Varela propuso inicialmente un sistema de "*escuelas del pueblo*", descentralizado, organizado de abajo hacia arriba, con un desarrollo curricular flexible y contextualizado.^[2] Latorre, se inclinó por el sistema de "*escuelas del Estado*"^[3], un paradigma de organización y gestión centralista, piramidal y uniforme, sin participación de la ciudadanía ni control de la opinión. Con este sistema se perdía ese margen para la pluralización de propuestas pedagógicas, para la diversidad de estilos escolares, para la apertura a la innovación y a los emprendimientos locales. El modelo, sin embargo, tenía carnadura en las realidades de su tiempo, era congruente con un Estado nacional en proceso de implantación moderna en una sociedad y un mercado capitalista relativamente débiles que requerían para su desenvolvimiento el protagonismo de aquel.

Otra cuestión dilemática enfrentaron a José Batlle y Ordoñez y Pedro Figari,^[4] entre una educación de cuño intelectualista y otra que reivindicaba el valor del trabajo. Batlle impulsó la creación de los liceos departamentales, sobre la base de una cultura general de base academicista. Su objetivo era extender la cultura a todo el país, forjar cuadros intermedios del Estado y dirigentes del interior, así como una clase media ilustrada que actuara como factor de movilidad ascendente. Polemizó con ese modelo, entrevisto como una inflación de bachilleres, Figari, que propugnaba una cultura del trabajo, artística y productora, sustentada en una dinámica entre el pensamiento y la acción, que sintetizaba con su consigna de "*pensar haciendo, y hacer pensando*". En esta contienda triunfó el modelo de Batlle, pero hoy emerge con renovada vigencia la propuesta de Figari.

3. El agotamiento de la matriz tradicional de nuestro sistema educativo

^[2] La propuesta de Varela fue recogida en su libro *La legislación escolar*, 2 vols. Montevideo, 1876.

^[3] Decreto-Ley de Educación Común, N° 1350 de 24 de agosto de 1877, a la postre aceptado por Varela.

^[4] Sobre la creación de los liceos departamentales y los debates que la rodearon, nuestro trabajo: "*El proceso de creación de los Liceos Departamentales*" (*Anales de Enseñanza Secundaria*, N° 3, 1992). La visión de Figari y su emprendimiento institucional puede seguirse en la Colección de Clásicos Uruguayos, "*Educación y Arte*". Para sus ideas y sus desavenencias con la visión de Batlle y Ordoñez véase, J. M. Sanguinetti, *El doctor Figari*, Aguilar, Montevideo, 2002.

De la intersección de estos dos formatos triunfantes emergió la matriz tradicional de la educación nacional, que en sociedades de modernización temprana y relativamente homogéneas, como la nuestra, fue exitosa en términos de escolarización, calidad de los aprendizajes y construcción de integración social, pero que llegó a su límite hacia la década del 60 del siglo XX, cuando a raíz del proceso que desembocó en el cambio civilizatorio, por diferentes razones, todos comenzaron a criticarla. ^[5]

En nuestra opinión, esa matriz tradicional es responsable de los dramáticos índices de fracaso escolar en la educación media. Es un modelo centenario que está agotado. Fue diseñado para una realidad social, unas claves culturales y un alumno tipo que ya no existen. Ese desajuste se traduce en respuestas inadecuadas para las necesidades y demandas de los estudiantes (por lo que los saberes que se le imparten carecen de sentido para él) y no son relevantes socialmente. Vivimos un proceso de cambio civilizatorio. Alumbramos un nuevo tiempo cuyas claves culturales todavía no nos son comprensibles del todo. Pero en nuestras aulas enfrentamos esa realidad nueva con instrumentos envejecidos, que ya no funcionan en este nuevo panorama de la historia.

Los intentos por diversificar chocan contra normativas rígidas, intereses corporativos, prácticas burocráticas y culturas congeladas, que dejan poco espacio para el desarrollo de programas transversales, manteniendo encapsulados a subsistemas y ciclos del sistema educativo. El modelo tradicional se caracteriza por un formato de gestión centralista y uniforme. Es un sistema que no habilita la contextualización pedagógica, la diversidad de estilos escolares, la apertura a la innovación y a los emprendimientos locales. Su diseño enciclopedista y academicista, se organiza en torno a contenidos seleccionados según la lógica interna de cada disciplina. Pero no toma en cuenta su relevancia para los estudiantes ni sus dificultades para comprender una realidad que se le presenta fragmentada, ni su pertinencia para las demandas de la vida actual.

Se trata de un diseño mecánico y lineal propio de la era del industrialismo, ^[6] superado por la sociedad del conocimiento. Como ha dicho Ken Robinson *"Educar es desarrollar seres humanos y el desarrollo humano no es mecánico ni lineal, es orgánico y dinámico. Como todas las formas de vida, florecemos en ciertas condiciones y nos secamos en otras"...* *"La respuesta es no estandarizar la educación, sino personalizarla, según las necesidades de cada niño y de cada comunidad"*. ^[7]

4. El fracaso de las reformas parciales y la necesidad de un cambio potente

^[5] Braslavski, Cecilia, La dinámica del cambio educativo en el siglo XXI. La emergencia del paradigma en red. IPE/UNESCO, Bs. As., 2002.

^[6] El Liceo, *"en su conversión en un sistema de masas reprodujo en sus líneas fundamentales el paradigma taylorista y fordista aplicado a la organización de la producción en serie de las fábricas en la llamada época de oro del capitalismo. Los estudiantes son procesados en grandes grupos, segregados en clases atendiendo a su edad, y el conocimiento se imparte segmentado en diversas disciplinas de un currículo estandarizado. Como en la cinta sin fin de las fábricas, el ritmo es marcado por la sucesión de timbres y por la especialización fragmentada que proveen las diversas asignaturas"*. (Corbo, Daniel *"Ideas para pensar una educación pública de calidad. Hacia un nuevo modelo de liceo"*, Ed. Cruz del Sur, Montevideo, agosto 2010)

^[7] Conferencias TED, Robinson, Ken, *La escuela mata la creatividad*.

La pregunta que debiéramos plantearnos es, ¿por qué no han resultado exitosas las reformas de diversa característica que se han planteado? Nuestra respuesta sería: porque han dejado intacto el modelo tradicional. Las políticas no asumieron los problemas de fondo y de carácter estructural. Se han desgastado en el recurso reiterado, y casi exclusivo, a enfoques parciales de política curricular, especialmente, a un tipo de diseño curricular generalista y centralmente prescripto, que resulta ineficaz para el tipo de problemas estructurales identificados. Esta dirección de política lejos de ser la solución, es parte del problema del sistema. Por eso, si bien en distintos momentos se modificaron los planes y programas (1976; 1986; 1996, 2006, lo que muestra una práctica de "borrón y cuenta nueva" de cada administración que, como la "tela de Penélope", desteje lo tejido por la anterior anulando todo proceso de acumulación institucional), en lo sustancial la matriz institucional no fue modificada y tampoco la vida y cultura de los centros, ni las prácticas pedagógicas. Las reformas que se han ensayado en los últimos años tienen la debilidad de ser fragmentarias y parciales. No atacan la integralidad y complejidad del problema y dejan intacta la lógica del modelo tradicional, que se ha perpetuado hasta nuestros días.

Las innovaciones ensayadas soslayaron el modelo de centro educativo (el "efecto establecimiento") como factor organizador de las prácticas y experiencias formativas. Tampoco pusieron en cuestión los paradigmas que orientan las prácticas profesionales de los docentes, ni atendieron a la significación que los componentes de la cultura y el clima institucional tienen para sustentar las condiciones de *educabilidad* de los estudiantes, todo lo cual tiene una significativa incidencia en los resultados educativos.

La crisis educativa de carácter histórico-estructural requiere de un cambio radical y exigente, que no se quede en las márgenes, en iniciativas adaptativas o remediales de una matriz del sistema envejecida y agotada. Nada lograremos con adicionar más de lo mismo ni con soluciones ortopédicas para que el sistema "tire" un poco más. Se necesita, más bien, una nueva visión, un nuevo relato sobre la educación pública, que en lo fundamental, se apoye en tres ejes: 1) crear en cada institución una verdadera comunidad educativa de aprendizaje con un propósito compartido sobre el para qué educar y condiciones para el desarrollo profesional del colectivo docente; 2) que cada centro formule un plan estratégico de mejora educativa y fortalecimiento institucional, estableciendo metas e indicadores de logro, en convivencia y aprendizajes; 3) otorgar márgenes de autonomía y protagonismo a los centros educativos para formular una propuesta pedagógica propia, dotando al sistema de flexibilidad, diversidad y posibilidades de innovación.

5. De la centralización verticalista al protagonismo de los centros educativos.

Creemos que se debe ir a una concepción que otorgue, de manera planificada y progresiva, grados crecientes de autonomía pedagógica y de gestión a las instituciones de enseñanza. Esta nueva visión supone otorgar a los centros espacios para la diversidad y la contextualización, así como para configurar un proyecto pedagógico propio, pero donde la autonomía actúe en dinámicas inclusivas y de colaboración. Este protagonismo de las instituciones deberá, necesariamente, conjugarse con las orientaciones de política educativa y con los objetivos nacionales fijados por las autoridades, así como bajo condiciones

establecidas de rigor técnico que acrediten la calidad y pertinencia de las propuestas pedagógicas.

Nuestra propuesta descentralizadora es de concepción **comunitaria**. Supone un empoderamiento de la comunidad educativa de los Centros de enseñanza, como protagonistas primarios de la transformación de sus propias instituciones y como factor profesional comprometido con altas expectativas de logros de aprendizaje de sus alumnos, en el marco de la defensa de una política pública.

Condiciones para una autonomía positiva de las instituciones

Debe advertirse que no se trata de decretar una descentralización de buenas a primera, ni con carácter general e indiscriminado para todo el sistema. Se descentraliza de manera progresiva algo, a sujetos y organizaciones capaces de gestionarlo adecuadamente, por lo que, primero, hay que trabajar en la construcción de esa capacidad. Esto es, generar capital social, intelectual y organizativo en los centros, así como un "profesionalismo fundamentado".^[8] La descentralización de la gestión no engendra por sí sola una dinámica innovadora. Para que ello acontezca se requiere una transferencia de recursos a los centros, así como de unos incentivos y unos apoyos específicos que lo capaciten internamente para ser agente de su transformación, proceso del que debe participar toda la comunidad. Esto supone un juego de roles, de ida y vuelta entre la institución y la centralidad del sistema, sobre el principio de una rendición de cuentas donde los centros se hagan responsables por los resultados de aprendizaje y las autoridades educativas sean responsables ante los centros por hacer posibles los mismos.

Para operar esta traslación y generar autonomía de los centros educativos, tiene que haber tejido y consistencia en las instituciones y en los colectivos docentes de las mismas. Como parte de un proceso hacia la autonomía, se requiere de un plan nacional que priorice el fortalecimiento y la capacitación de los colectivos docentes para la autoevaluación institucional, la gestión curricular y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje.

Diseño y desarrollo curricular: equilibrio entre lo común y lo diverso

Hay un conjunto de cosas comunes a todo el sistema que deben preservarse. La socialización en torno a los valores universales propios de nuestro régimen democrático constitucional y de los Derechos Humanos, un núcleo básico curricular y políticas nacionales de equidad y calidad, son aspectos que deben ser reafirmados como grandes objetivos de la educación para sustentar unas bases de integración social, por cuyo cumplimiento deberán velar las autoridades públicas. Se trata de garantizar que el proceso hacia la autonomía en la gestión institucional no se traduzca en la disolución del sistema que asegura estas cosas. Este cambio de perspectiva no implica desdibujar la responsabilidad del Estado.

^[8] Como señaló Michael Fullan, *"desarrollar capacidades exige capacidad y, para empezar, si esta no es suficiente, es inútil anunciar que el paso hacia el profesionalismo proporciona las bases para una nueva perspectiva. La pregunta clave, es: ¿cómo podemos lograrlo? No podemos pasar simplemente de una era a la otra sin desarrollar capacidad profesional en todo el sistema de manera consciente"*. *The Moral Imperative of School Leadership*. Londres, 2003, p. 7.

Tampoco propugnamos la idea de que cada centro es una especie de mónada, que se basta a sí mismo y opera en una situación de aislamiento. Tan importante como el trabajo que cada centro realice sobre sí mismo, es la necesidad de articular los procesos de cada centro con una respuesta integral del sistema. Esto supone una articulación colaborativa entre centros y un intercambio cooperativo de buenas prácticas, donde la visión centro-periferia anterior es sustituida por una comunicación horizontal en red.

Lo que se debe gestionar centralmente

La autonomía de los centros no supone perder aspectos básicos de la coordinación central, porque *"no se puede descentralizar lo que no tiene centro"*. En este cambio de perspectiva, el Estado y las autoridades centrales del sistema son reubicados desde un rol meramente regulador y de control, a un rol fundamentalmente orientador y coordinador, de apoyo técnico y de evaluación, para apuntalar el mejoramiento de las instituciones educativas y la calidad de los aprendizajes. Se trata de una centralidad más idónea y menos burocrática que la tradicional, que interviene en relación inversa al éxito en los resultados que alcanza cada institución. Las instancias jerárquicas deben realizar un seguimiento de la evolución de las unidades educativas y generar procesos redistributivos que permitan correctivos a eventuales procesos de asimetría que se pueden producir al proveer de autonomía relativa a los centros (fortalecer los centros que están en desventaja de condiciones por contexto social, establecer mecanismos de incentivos y de oportunidades de formación y desarrollo profesional para los centros más vulnerables y con débiles resultados).

Como puede apreciarse, no sostenemos una descentralización a secas, sino más bien, un equilibrio entre factores centrales y protagonismo de las instituciones, entre objetivos nacionales y el centro educativo como unidad de cambio, en una especie de tensión creativa. Esto supone que no debe verse a la descentralización de recursos y poderes hacia las instituciones educativas como alternativa excluyente del centro, sino como una reasignación de nuevos roles. Esto puede significarse diciendo que, a medida que se progresa hacia la descentralización, el papel activo de la autoridad central o nacional se reafirma, pero de un modo nuevo.

Para que el centro educativo al desarrollar respuestas educativas diversas y flexibles, según las necesidades de sus alumnos, no genere una educación de sesgo desigualitario, dichas propuestas deberán enmarcarse en perfiles nacionales comunes de egreso de nivel y en una vocación universalista sustentada en un núcleo curricular común, que sin embargo, para no agobiar las posibilidades de innovación y diversidad no debería absorber más de un porcentaje del total de la propuesta.

Más allá de la estructura curricular, debería avanzarse hacia la definición de un conjunto de metas compartidas y comunicables para los distintos trayectos que conforman la educación básica que permita establecer, con claridad, qué se espera de un estudiante cuando culmina cada ciclo educativo. Determinados los perfiles específicos de salida y las metas de aprendizaje nacionales de niveles y de ciclos, para todos los estudiantes que egresen, quedará habilitada la posibilidad de recorrer diversos caminos o modalidades para alcanzar los

mismos.^[9] Se trata de definir la cima de cada ciclo, que es una para todos, pero el camino a recorrer para alcanzar la meta pueden ser variados. Haciendo una imagen, diríamos: definida la cima, qué importa cuál es el trayecto seguido para alcanzarla, unos llegarán por la ladera derecha y otros podrán tomar la izquierda; algunos harán un recorrido recto de la base a la cima, pero otros necesitarán ir circunvalando el ascenso para llegar. El recorrido será el que cada uno necesite para llegar, pero lo verdaderamente importante es alcanzar una meta común de calidad y que todos (o, por lo menos, la gran mayoría), puedan llegar a ella.

Esta política pública procura incentivar que, a partir de un núcleo mínimo común curricular, los diversos centros de enseñanza, públicos y privados, puedan experimentar métodos y propuestas pedagógicas propias para responder mejor a las distintas poblaciones de estudiantes, a los distintos contextos geográficos y sociales, así como a los intereses, capacidades especiales o requerimientos particulares de los alumnos. No es posible sostener que hay un solo modo de hacer bien las cosas, un único plan y programa adecuado, porque la uniformidad es, al fin, ineficaz y empobrecedora pedagógicamente. No se pueden tratar situaciones diferentes, necesidades particulares, dando a todos la misma respuesta. Ello no construye equidad y empobrece, por su rigidez, la potencialidad de la propuesta educativa. Hay que poner en cuestión el mito de que la uniformidad construye equidad, que el currículo único prescripto es garantía de igualdad de oportunidades. Por el contrario, como es sabido, tratar igual a quienes son diferentes o se encuentran en situación desigual, tiene por resultado producir mayor inequidad. Si alguna duda existiera, ahí están los resultados de nuestra educación con su enorme brecha social en los aprendizajes para certificarlo de manera incontrovertible. No importa cuál sea el indicador que se adopte para evaluar el sistema, la conclusión es la misma: aprenden más lo que tienen más y aprenden menos los que tienen menos.

Nuestra educación necesita, imperiosamente, creatividad, innovación y flexibilidad para dar respuesta a los enormes desafíos que tiene la sociedad uruguaya, y éstos solo pueden generarse habilitando espacios de libertad, desarrollando capacidad de iniciativa y una más sólida profesionalidad. La inclusión social y la integración cultural no deben confundirse con homogeneidad. La realidad no puede quedar subsumida en una suerte de recetario único, válido en su aplicabilidad a situaciones diversas. Lo que puede transferirse es la capacidad para la innovación, no una fórmula única que pretenda que como funciona en un lado funcionará en otro, marginando los matices, las alternativas, las experiencias concretas, los climas y las culturas institucionales. El éxito de una mejora se basa en la adecuación a situaciones específicas, en la pertinencia de una respuesta a una comunidad, a unos padres, a unos alumnos, a unos profesores determinados. Lo que puede hacerse es trabajar en la capacidad para elaborar las respuestas, pero no puede transferirse "la" respuesta.

Como lo expresan Marchesi y Martín (2001): *"La solución que parece más sencilla es trasladar de forma directa a estas escuelas los factores que están presentes en las buenas escuelas. No es una alternativa correcta. Es preciso*

^[9] ANEP/CODICEN, Dirección de Investigación y Evaluación de Planeamiento Educativo. Informe preliminar al Proyecto de Fortalecimiento de las Instituciones para la mejora educativa.

tener en cuenta las condiciones de cada escuela y, a partir de ellas, generar un proceso de cambio adecuado. Además, los profesores no aplican el conocimiento que se les trasmite como si se tratara de poner la mantequilla en el pan. Los profesores deben percibir que existen problemas, han de estar interesados en el aprendizaje y el cambio, y han de valorar que el esfuerzo demandado vale la pena. Si estas condiciones iniciales no se crean, es difícil que el cambio se produzca".

Si se pretende que un cambio sea asumido por los encargados de aplicarlo cotidianamente debe otorgársele la oportunidad de apropiarse de su sentido y eso solo puede lograrse participando activamente en su diseño, gestión e implementación. Muchas innovaciones pecan, precisamente, por la ausencia de reconocimiento de lo plural, de la singularidad que envuelve cada situación, que requiere de una respuesta construida sobre los factores específicos y sobre una genuina participación en el proceso de los actores.

"La prestación de servicios educativos eficientes y que respondan a sus usuarios requiere una toma de decisiones que esté más cerca de los estudiantes. La provisión flexible y adaptable de servicios educativos puede ser promovida por personal escolar competente y profesional por medio de la toma de decisiones en la escuela. Al mismo tiempo, con el fin de garantizar que la prestación del servicio también responda y esté alineada con las necesidades del país, es indispensable un sistema sólido de dirección central o nacional, junto con capacidades de seguimiento y de apoyo profesional, y un consenso político respecto de unas reglas claras y transparentes". ^[10]

6. El centro educativo como eje de la innovación y de la mejora educativa

El centro educativo como unidad básica de gestión. En esta perspectiva que postulamos, el centro educativo (nivel **meso estructural**) cobra un rol articulador del conjunto del sistema. Es una suerte de bisagra entre el nivel **macro estructural** donde radican las instancias centrales de la administración que definen las políticas educativas a nivel nacional y, por otro, el nivel **micro estructural** del aula donde tienen lugar las actividades concretas de aprendizaje, pero enmarcadas en el proyecto pedagógico institucional y en el plan estratégico de mejora. Esta nueva configuración del sistema, supone una traslación del eje de la innovación desde las instancias centrales y jerárquicas del sistema a los centros de enseñanza. Como dice Aguerrondo (1998), *"La Escuela es la nueva unidad de cambio y la nueva palanca para la resolución de los problemas del sistema. El centro de las políticas está en conseguir que las escuelas se hagan cargo de un trabajo más autónomo, trabajen en equipos docentes y diseñen para ello el Proyecto Educativo Institucional"*.

Cuando una transformación, en lugar de ser impuesta desde arriba y desde afuera a los centros, pasa a pertenecer a aquellos que participan del proceso, es más probable que el cambio se lleve a cabo. La idea que se constata en múltiples experiencias, es que el sistema se ha vuelto inmune a las estrategias de reforma generadas "de arriba abajo", o del tipo "órdenes y control". Hay que cambiar la forma de trabajo, de vertical a horizontal, si queremos que cada escuela asuma el

^[10] Cuadra, E.- Moreno, J. M., (Dir.) Una nueva agenda para la Educación Secundaria, Bogotá, 2007, p. 224.

protagonismo de su propia transformación. Las reformas de corte verticalista generan en los docentes la percepción de que los cambios poseen una naturaleza externa y ajena, dificultando su adopción e incorporación como propio. En cambio, si los docentes sienten que las estrategias les pertenecen, pueden *"desarrollar sus capacidades para adaptar la enseñanza, resolver problemas y perfeccionar sus métodos, sin perder de vista los principios en que se apoyan las estrategias"*. Para establecer cambios sustentables a largo plazo, *"en un sistema enorme y complejo, es de vital importancia que la confianza, la innovación y la creatividad, vistas desde la perspectiva más amplia de la reforma de los servicios públicos, se encuentren en el extremo final de la cadena, es decir, donde el servicio se pone en contacto con el usuario"*.^[11]

El currículo debe ser considerado un proceso, en lugar de un producto, que desempeña una función primordial en la mejora escolar y en el desarrollo de la profesionalidad docente. El currículo debe cumplir con las directrices nacionales, pero ser adaptable a los distintos contextos locales, por lo que los docentes deben ser vistos como especialistas que protagonizan el desarrollo curricular, en lugar de ser meros ejecutores de un currículo prescripto normativamente, devolviéndoles su condición de profesionales de la educación. De este modo las instituciones de enseñanza y los docentes pueden sentir que el currículo les pertenece y no lo consideran una imposición de una autoridad distante y ajena a su realidad y necesidades, circunstancia que inhibe la generación de sentidos de apropiación y de compromiso, así como de espacios de construcción colectiva en las instituciones.

El efecto establecimiento. Cultura institucional y aprendizaje. El concepto central de este nuevo paradigma es que la buena educación la hace la buena institución. La unidad de transformación de la educación es la institución y no solo el aula. Es en *"la institución escolar donde se juega la suerte de la calidad y la equidad de la oferta educativa"* (Aguerrondo, 1998).

Los aprendizajes que realizan los alumnos no ocurren en el vacío. Son siempre mediados institucionalmente. Los contenidos son inseparables de la experiencia y ésta de los ambientes y condiciones de aprendizaje. Frente a la mentalidad didáctica que remite el aprendizaje únicamente al contenido de las materias y áreas del currículo, es preciso visualizar el ambiente escolar como fuente de adquisiciones. En esta perspectiva, el centro educativo como un todo es de por sí educador. Todo él educa desde la experiencia cotidiana que los alumnos vivencian en la institución. Cada centro crea estructuras y un clima organizacional, roles, patrones de acción y comunicación, que dan lugar a una cultura institucional específica que le otorga sentidos y señas de identidad, a través de lo cual moldea y configura los aprendizajes y adquisiciones de los alumnos.

Como expresa Gimeno Sacristán (1980): *"Es el centro el que establece el ambiente general de aprendizaje para los alumnos, el que imprime un determinado sesgo al desarrollo del currículum, donde se establece la coordinación o el individualismo en las actuaciones profesionales; es ahí donde*

^[11] Hopkins, David *Cada escuela, una gran escuela. El potencial del liderazgo sistémico*. Santillana, Buenos Aires 2008, pp. 78-79.

se estructuran las condiciones de trabajo de los profesores y donde será o no posible que docentes hipotéticamente renovados puedan o no poner de manifiesto sus nuevas competencias profesionales.

Las prácticas pedagógicas se explican por las determinaciones y por el acomodo a una estructura organizativa y a una cultura institucional escolar que moldea los aprendizajes. Lo que no se cambie en este ámbito reduce el margen "de innovación de los profesores al ambiente restringido de las aulas".

El centro debe ofrecer una cultura institucional donde sus actores encuentren condiciones apropiadas para desarrollar su sentido de pertenencia y su rol profesional (lo que requiere de una actitud activa de construcción colectiva); un proyecto que defina la identidad de sus objetivos pedagógicos y una comunidad educativa con un sentido claro e integrado de su propósito formativo. El proyecto pedagógico institucional debe constituirse en el eje vertebral que otorga significado y sirve de marco de referencia a todas las actividades de aprendizaje y de asiento a las normas y valores de convivencia. La crisis de la institución educativa es, antes que nada, una crisis de sentido para los actores en su accionar en la misma, por lo que es central recuperar el sentido de lo que cada uno hace cotidianamente. Hay que construir centros educativos que tengan identidad, sentido de pertenencia, en una palabra: "camiseta". *"La visión compartida es vital para la organización que aprende, porque proporciona el núcleo y la energía para aprender...Las organizaciones cuyo propósito sea construir visiones compartidas alientan incesantemente a sus miembros a desarrollar sus visiones personales"*, porque el propósito personal (que tiene también dimensiones sociales) es *"el camino que lleva al cambio organizativo"* (P. Senge).

No se debe confundir el proyecto pedagógico institucional, que es una construcción colectiva de toda la comunidad a través de amplios intercambios, participación activa y negociación de acuerdos, con un documento escrito muchas veces por la Dirección del Centro sin participación ni apropiación de sus orientaciones, objetivos y contenidos por los miembros de la comunidad educativa. En este segundo caso el documento no tiene valor alguno. Como dice Fullan (2002), *"las visiones mueren prematuramente cuando no son más que productos de papel, fabricados por los equipos de dirección y cuando intentan imponer un falso consenso"*. El documento escrito solo es válido como una síntesis de los acuerdos colectivos alcanzados en un determinado momento. Debe ser objeto de revisión permanente a la luz de nuevas realidades y emergentes que se produzcan en la institución y de las consiguientes relecturas por la comunidad del centro de esas nuevas realidades. El cambio, en este sentido, *"es un viaje y no un proyecto establecido"*.

7. Un plan estratégico para el fortalecimiento de las Instituciones y la mejora educativa. ^[12]

^[12] Esta propuesta, presentada por nosotros en el seno del CODICEN de la ANEP para la instancia presupuestal, fue aprobado por el organismo y recogido en el Mensaje de presupuesto presentado al Poder Ejecutivo y el Parlamento (Tomo I, art. 16, p. 128-130; tomo II, p. 67-72). La ley de Presupuesto Nacional N° 18.719, en su artículo 675, proveyó al proyecto de los recursos requeridos. A su vez, el CODICEN por resolución N° 64, del Acta 95, de 29 de diciembre de 2010, creo la Comisión del Proyecto de Fortalecimiento de las Instituciones para la

Acuerdos de mejora educativa. Una modalidad que ha resultado efectiva, consiste en construir acuerdos de mejora educativa entre cada centro y las autoridades (o jerarquías técnicas), donde se defina el programa de mejoramiento a desarrollar por parte de la institución, que debe ser validado técnicamente. Por otra parte, el acuerdo estipulará los apoyos materiales y técnicos que desde la administración central se darán al centro para su fortalecimiento y desenvolvimiento. Para que esto sea efectivo se requiere un alto consenso de todo el personal del Centro. Es la institución, como totalidad, la que debe embarcarse en un aprendizaje organizacional comprometido con el objetivo de su mejora, especialmente en términos de superiores logros de aprendizaje.

La administración pública podría, entonces, negociar y acordar un proyecto pedagógico con cada centro educativo, que reconozca a éstos capacidad de interlocución y de gestión con creciente autonomía. En contrapartida habrá una evaluación de su funcionamiento y de sus resultados de aprendizaje en relación con su medio y los perfiles del alumnado, como base para identificar debilidades y proveer medios de fortalecimiento institucional y de mejora pedagógica. Es de suma importancia crear una cultura de evaluación, con estudios e investigaciones sistemáticas a nivel general del sistema y de autoevaluación en cada centro, lo cual sería un insumo necesario para sustentar el proceso de innovación. La evaluación debe ser concebida, fundamentalmente, como *"un proceso de diálogo, comprensión y mejora"*.

No tienen sentido, en cambio, algunas propuestas que buscan establecer una lista pública comparativa de los rendimientos de los centros educativos del país (ranking) independientemente de su contexto, porque ellos parten (tipo de alumnos, recursos, nivel de los docentes, infraestructura y equipamiento) de situaciones muy diferentes. Es lo que Fullan indica como la imposible tarea de comparar manzanas con zapallos. Esta práctica solo logra estigmatizar instituciones, colectivos docentes y alumnos que concurren a esos centros peor ubicados. Propuestas de este tipo se inscriben en una lógica de financiamiento de la demanda que reclama, como insumo para una elección informada de centro educativo por los usuarios, conocer los resultados logrados por cada uno. Fuera de esta lógica, esta lista "ranqueada" de centros pierde su sentido.

En cambio, sí es fundamental que las instituciones se comparen consigo mismas en su evolución ¿Dónde estábamos en el año...X, y dónde estamos ahora, en matemáticas, lenguaje, convivencia?, ¿Dónde nos proponemos estar dentro de tres años?, ¿cuál es nuestra meta y cuál la estrategia para lograrlo? ¿Qué cosas vamos a mejorar para lograr la meta propuesta? ¿Contamos con los recursos apropiados para alcanzarla, qué recursos adicionales se necesitan? Esto requiere que cada Centro educativo diseñe y formule un plan estratégico-situacional, que permita establecer *objetivos de mejora* y *estrategias de avance*, orientados a *"dibujar" el camino a recorrer* para lograr pasar de una estación inferior de logros de aprendizaje a otra superior. Luego, eventualmente, con el propósito de generar una red colaborativa y de intercambio de buenas prácticas pedagógicas,

se podrá plantear la pregunta: ¿cómo lo estamos haciendo con respecto a otros centros que se encuentran en circunstancias similares?

En este esquema, debe preocupar a las autoridades no solo los establecimientos que tienen bajos rendimientos, sino también los que tienen rendimientos medios pero están estancados en el tiempo. A su vez, no basta saber qué instituciones obtienen mejores resultados promedios, sino también cuáles son capaces de compensar las características de entrada de los estudiantes. Las instituciones en tanto operan en contextos diferentes reaccionan de manera diferente a políticas similares. Una política de cambio potente, debe combinar esfuerzos en dos líneas simultáneas: para seguir mejorando cada una de las instituciones a partir del punto de partida (**avance**), pero haciendo esfuerzos, a la vez, para cerrar la brecha entre las instituciones de mayores logros y las de menores resultados (**nivelación**).

Descripción del Plan Estratégico de Mejora y de las áreas que abarcaría.

Objetivos:

- "Fomento al protagonismo de los centros educativos y su construcción como ámbitos participativos y amigables para aprender, enseñar y crecer".
- Fortalecimiento de la capacidad interna de las instituciones educativas para liderar un proceso de cambios positivos, que se expresen en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, en una más rica y positiva convivencia entre los actores del Centro y un fortalecimiento de la profesionalidad docente.
- Velar por la mejora educativa de los establecimientos y asegurar mejores oportunidades educacionales para los estudiantes más vulnerables" ^[13] .

Los centros deberán formular e implementar un plan estratégico situacional para el fortalecimiento de las instituciones y la mejora de los aprendizajes significativos. Para ello deberán realizar: a) Una auto-evaluación institucional, que permita identificar el punto de partida y detectar problemas y fragilidades, así como potencialidades, b) Formular un plan de mejora educativa con dos horizontes temporales, de mediano y corto plazo: un plan de tres años donde se estipulen metas de mejoramiento educativo y un programa anual de acción, los que deberán estar en consonancia con los hallazgos de resultados emanados del diagnóstico institucional, identificando los factores de vulnerabilidad y programando objetivos, metas y acciones para superarlos.

El plan estratégico deberá prever un sistema de monitoreo para realizar el seguimiento de su desarrollo e implementación, identificar eventuales errores de concepción o de las acciones de puesta en práctica, con el objetivo de corregir sobre la marcha desviaciones en su implantación. La instalación de un sistema de monitoreo se justifica en la necesidad de mantener un control de los procesos que comenzarán a desarrollarse de manera simultánea en la organización con su transformación. El centro deberá disponer de apoyos y asistencia técnica calificada a partir de una unidad central de innovación, cuyos técnicos acompañarán a la institución en la acción diagnóstica y en los aspectos técnicos de la formulación del plan estratégico de mejora y la matriz de resultados esperados.

^[13] ANEP/CODICEN Proyecto de Presupuesto 2010-2014.

Áreas que abarcaría el plan de mejora educativa:

A) **Área de mejora de la gestión institucional:** A1) Gestión de recursos institucional; A2) Gestión de la convivencia y clima institucional; A3) Gestión del currículo; A4) Acciones para involucrar a los padres y a la comunidad con la institución y los logros de los estudiantes.

B) **Mejora de los aprendizajes y resultados educativos;** B1) Aseguramiento de la permanencia de los estudiantes en el sistema; B2) Acciones para mejorar las estrategias de enseñanza; B3) Mejora de los aprendizajes en Lengua y Comunicación, matemática y ciencias experimentales; B4) Fortalecimiento de la profesionalidad docente y apoyo a la gestión docente en el aula; B5) Acciones de reforzamiento o compensación pedagógica.

8. Los Centros educativos como comunidades de aprendizaje

Es relevante generar condiciones apropiadas para crear, en cada Centro, una verdadera comunidad educativa de aprendizaje. Esto supone: equipos de Dirección estables y con exigencia de tiempo completo o dedicación exclusiva, la concentración de los Profesores en un solo centro a través de la creación del "profesor-cargo", evitar la rotación de los docentes todos los años. Reducción del número de asignaturas del plan de estudios y, simultáneamente, aumento del número de horas de las mismas. Solo bajo estas condiciones se logrará disponer de una comunidad educativa para gestar un proyecto pedagógico propio en el marco del currículo nacional, coordinar las acciones de los diversos profesores superando la compartimentación entre materias o especialidades y desarrollar la profesionalidad de los docentes.

En contraposición a los enfoques del centro educativo desde una comprensión de las Teorías de las Organizaciones (operando una transferencia de los sistemas empresariales), que destaca los aspectos de su organización formal (estructura, racionalización y control de procesos), se ha venido desarrollando la metáfora del centro educativo como comunidad de aprendizaje,^[14] desde cuyas premisas se atiende a la socialización profesional, los valores y propósitos compartidos y la interdependencia entre los actores de la vida del centro, al clima y la cultura institucional. Según Sarasola^[15] que se basa en Cavanagh (1997) entre los elementos constitutivos de un modelo de cultura para la innovación y la mejora de los centros, se destacan: la colegialidad, la visión y la planificación compartida, la cultura colaborativa, la comprensión de los docentes como aprendices, el estímulo y reconocimiento, el liderazgo transformacional.

9. Los procesos de mejora docente en el propio centro educativo

Para salir del modelo individualista de cultura profesional, especialmente constitutivo del subsistema secundario, debe existir una estrategia central que estimule la cultura de colaboración entre los docentes como un valor intrínseco para el crecimiento profesional y un compromiso de las autoridades de generar las condiciones reales para hacer viable otro modelo de organización y gestión.

^[14] Sergiovanni, "Moral leadership: Getting to the heart of school improvement", San Francisco, 1992

^[15] "Aproximación al conocimiento de la cultura dominante y subculturas en el centro educativo". Tesis doctoral, Universidad de Deusto, 2002

En la enseñanza secundaria, el profesor es el que se desplaza de institución en institución porque el centro de su trabajo es la asignatura y el aula. Este modelo debería ser reemplazado por otro, en el que el centro del trabajo del profesor sea el estudiante y el centro educativo y el criterio ordenador de su función profesional sea la interacción de metas y valores entre los miembros de la comunidad educativa para construir una visión compartida del sentido formativo de la institución. Solo una mirada superada sobre la profesionalidad docente, no advierte que el saber de estos es un saber fundamentalmente social, que la socialización con sus pares, sus identidades, las relaciones con los alumnos y las características del establecimiento donde actúan, es decir los elementos constitutivos del trabajo docente, condicionan fuertemente sus saberes y por ende, estos deben ser analizados dentro del contexto en que se producen.

De hecho, muchos liceos cuentan con calificados y vocacionales educadores, pero que son sometidos a unas estructuras burocráticas y a una cultura académica que disminuyen su efectividad y los terminan derrotando con el paso del tiempo. El esfuerzo individual por producir cambios y obtener los propósitos que los alientan, a la luz de la rutina diaria en las aulas, las dificultades abrumadoras que deben afrontar y la soledad en que deben actuar, desembocan casi seguramente en la frustración y el agotamiento.

La respuesta posible a este desafío es el desarrollo de una cultura colaborativa entre el profesorado, que permita un aprendizaje basado en las experiencias positivas y lecciones aprendidas entre pares (recursos e ideas, apoyo moral, climas de confianza) y llevar a cabo un proceso de construcción de un propósito educativo compartido, mediante negociación y búsqueda de consensos. El trabajo colaborativo es una fuente de aprendizaje, y *"el aprendizaje es probablemente el recurso más importante para la renovación organizativa en la era posmoderna"* (Hargreaves, 1999). Hacerlo posible requiere de una estructura de oportunidades adecuadas (espacios, tiempos, escuchas), y una nueva profesionalidad que implique en los docentes examinar sus intenciones y sus prácticas, enfrentar las creencias y supuestos que las fundamentan y compararlas con la de otros colegas, sometiéndolas a un escrutinio público entre sus pares. Se trata de crear una comunidad profesional de aprendizaje y una comunidad de prácticas, donde los docentes discutan y desarrollen sus intenciones y prácticas en conjunto, con tiempos de preparación y revisión, así como de planificación conjunta. En la medida que el trabajo cotidiano enraizado en los centros adquiere el potencial de ser un aprendizaje permanente y colectivo, la institución educativa se transforma en un espacio significativo de profesionalización.

10. Poner al alumno en el centro del sistema. Cambiar las prácticas pedagógicas

El enfoque curricular enciclopedista de nuestra enseñanza secundaria, basado en contenidos de conocimiento de disciplinas tradicionales (auto-referenciadas y endógenas), debe ser puesto en cuestión y abrir un espacio de reflexión sobre los procesos de desarrollo curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación. Puede contribuir a esa apertura considerar la introducción de un enfoque mixto, articulando el espacio de contenidos de conocimiento de los programas con un enfoque por competencias desde una estrategia de transversalidad. El concepto de competencia combina un componente de

conocimiento representacional con la capacidad para utilizar y movilizar el mismo para resolver problemas en situaciones reales (Perrenoud, 2003).

El enfoque por competencias produce un cambio de énfasis y de mirada. Se pasa de "lo que se enseña" a los estudiantes, a lo que "efectivamente aprenden", a la importancia de los resultados obtenidos por él. De un enfoque centrado en la enseñanza del docente, se pasa a colocar en el centro de las preocupaciones el aprendizaje activo del alumno. Este paradigma pedagógico supone en el docente la capacidad de descentrarse. Este cambio se refleja, también, en la evaluación, que se desplaza desde el conocimiento como referencia dominante hacia una evaluación más integral, centrada en las capacidades, destrezas y procedimientos para movilizar conocimientos en una situación compleja. Este enfoque también contribuye a transformar el aprendizaje en cuanto articula la teoría con la práctica (estudio de casos, resolución de problemas, formulación de proyectos, etc.), contextualiza la formación, y promueve la formación integral (articula el saber conocer, con el saber hacer y el saber ser).

Este poner al alumno en el centro del sistema con vistas a responder a sus necesidades de formación requiere, también, introducir modalidades de flexibilidad curricular que se adapten a los ritmos, intereses, necesidades y capacidades de los alumnos, como ser: sistemas modulares y de créditos, modalidades semipresenciales de enseñanza (para alumnos que trabajan, deportistas, etc., favoreciendo que cada uno elija el ritmo de su aprendizaje), planes con bloques horarios de dos o tres asignaturas y de duración semestral (alumnos con dificultades de concentración para abordar un número amplio de asignaturas), currículo que incorpore junto a las asignaturas teórico-académicas, modalidades de aprendizaje práctico (talleres, proyectos productivos) o modalidades artísticas (para alumnos con fuertes vocaciones). Muchas de estas modalidades ya existen como experiencias pilotos acotadas. Se trata de evaluarlas y validarlas como formas alternativas de responder a las características diversas del alumnado, ofreciendo diversos modelos de centro de educación media que ofrezcan estas modalidades de aprendizaje.

11. Nuevo formato de Instituciones de Educación Media Básica

Los centros a crearse a partir de nuevos locales no debieran ser liceos o escuelas técnicas, sino instituciones de Educación Media Básica de tiempo extendido o jornada completa, para enriquecer la propuesta formativa. Los locales deben ser de dimensiones pequeñas (no más de 10 aulas y grupos) para preservar condiciones personalizadas de trabajo educativo y favorecer la construcción de vínculos y sentidos de pertenencia.

Serían Centros educativos de nuevo tipo, que alberguen modalidades innovadoras de enseñanza, caminos diversos para alcanzar egresos universales. Los centros de educación media básica deberán ser una oportunidad para repensar este nivel en todas sus dimensiones y alcances, para provocar un cambio cultural tanto en el paradigma curricular como en los factores claves de la vida de los centros. Éstos deben convertirse en un factor central para revalorizar la cultura del trabajo y conectarse con los objetivos de desarrollo nacional.

Las Instituciones de Educación Media Básica debieran combinar en su currículo las tradiciones formativas de la educación secundaria y de la educación técnica, e incorporar nuevas modalidades formativas. Sus campos formativos podrán organizarse en 4 bloques básicos: a) Bloque de propuestas académicas clásicas; b) Bloque de propuestas técnico-tecnológicas y de talleres, laboratorios o proyectos; c) Bloque con módulos que ofrezca a los jóvenes, socialización, recreación y actividades de expresión; d) Bloque de emprendurismo y desarrollo de proyectos personales. En este espacio curricular se explorarán vocaciones y aptitudes personales de los estudiantes y, sobre esa base, se les acompañarán en la progresiva definición de un proyecto futuro personal, brindándoles herramientas para desarrollar sus capacidades de emprendimiento en diversos planos.

Sería conveniente que la oferta educativa de estos centros, ofrezca variantes formativas y modalidades curriculares alternativas, que tomaran en consideración la exploración de vocaciones de los adolescentes y la diversidad de contextos locales.

Recapitulación ^[16]

Hagamos una recapitulación de los argumentos expuestos: a) la erosión o el agotamiento del universalismo igualitarista y la homogeneización trae consigo la necesidad de incorporar la diversidad y la innovación, b) la descentralización constituye un mecanismo que abre los espacios para permitir que se desarrolle la diversidad y la innovación, c) tal desarrollo comienza a tener principio de logro a través de planes de mejora del propio centro educativo, d) primero los planes y luego las acciones nacientes de los procesos de mejora son los que demandarían ampliar los espacios de descentralización en tanto exista incorporación de prácticas y acumulación de experiencias comunitarias, e) la ocupación de esos nuevos espacios por las comunidades de los centros es la verdadera autonomía. Ésta, estaría presente al principio del proceso como un *espacio concedido* para habilitar márgenes de diversidad e innovación al centro, y al final del proceso, como un *espacio conquistado* por la comunidad educativa en el proceso de constituirse como sujeto de la propia transformación institucional.

^[16] En este punto soy deudor de los comentarios a este trabajo del Dr. Fernando Martínez Sandres.