

Montevideo, 20 de noviembre de 2013

Sr. Presidente del CODICEN

Prof. Wilson Netto

Consejeros: Mtra. Teresita Capurro, Prof. Javier Landoni, Prof. Néstor Pereyra

Por estos días se hicieron públicos los datos sobre repetición en los liceos de Educación Secundaria, generando un fuerte impacto en la opinión en razón de la masividad del fracaso de los estudiantes. La información es coincidente con otros estudios, cuadros estadísticos e investigaciones, todos concluyentes en el sentido de evidenciar el grave estado de nuestra educación secundaria pública y su acelerado deterioro.

Desde el mes de mayo pasado hemos propuesto en el seno del CODICEN un conjunto de medidas de política educativa para dar respuesta a una situación que afecta a miles de adolescentes y jóvenes, e iniciar un proceso de transformaciones de envergadura en el sistema educativo. Estas propuestas no son impulsos de última hora a raíz de la publicación de cifras de repetición. Por el contrario, hemos dado cuenta de ellas en un libro que publicamos hace más de un año con el nombre "La alegría de aprender. Centros educativos autónomos, potentes e innovadores", donde diagnosticamos la situación y formulamos una propuesta integral de cambios. En el correr del año hemos presentado otro conjunto de propuestas, con centro en los problemas de los aprendizajes en educación primaria y media básica. Si estamos a las expresiones de los Consejeros parecería existir coincidencia con las orientaciones de la mayoría de las propuestas presentadas, pero lo cierto es que han transcurrido seis meses sin que se concreten resoluciones sobre la mayor parte de ellas. Aunque no queríamos creerlo, de a poco se instala la convicción de que la única razón por la que no se aprueban muchas de estas propuestas es porque su iniciativa proviene de un Consejero de la oposición. Nosotros vamos a continuar señalando todo aquello que nos parezca inconveniente o irregular respecto a la marcha de la educación y la legalidad que la sustenta y así lo hemos hecho conjugando ello con la fidelidad institucional con que siempre hemos actuado. Pero como dijimos el primer día no venimos a criticar sino a aportar iniciativas y soluciones a los problemas de nuestra educación, porque no seremos copartícipes de actitudes que llevan al deterioro de la calidad y prestigio de la educación del pueblo.

Considerando que la gravedad de la situación no admite dilatorias y que mantener el estado actual de cosas es incurrir en graves responsabilidades, insistimos -una vez más- en la propuesta de un Plan de mejora de los resultados educativos mediante un conjunto de medidas para revertir la repetición y el abandono, que integran un cuadro orgánico de política educativa, desarrollado en cuatro capítulos y 20 medidas. Nos preocupa sobremanera la inacción de los Consejos involucrados, la falta de acciones para afrontar los problemas que se conocen desde largo tiempo y se agravan año a año. La ausencia de voluntad política y de audacia para emprender las transformaciones ineludibles carecen de justificación dado las graves responsabilidades que nos alcanzan como autoridades de la educación. Es imperioso

actuar. Y hacerlo en el marco de las facultades constitucionales y legales, no admitiendo que haya Consejos coaptos, que se rinden ante la presión de intereses sindicales como ha ocurrido con las cuestiones del profesor-cargo y de la elección anual de horas docentes. No podemos permanecer pasivos ante el drama de fracasos masivos de nuestros jóvenes, no podemos ser indiferentes ante la brecha de desigualdad e inequidad que muestran los resultados educativos y que ponen en cuestión las bases igualitarias del sistema público, no debemos ser autocomplacientes ante el deterioro progresivo de la calidad educativa y asistir claudicantes al deterioro de la educación como igualadora de oportunidades.

Hemos resuelto, dado el tiempo transcurrido y la ausencia de definiciones, hacer públicas las propuestas presentadas para revertir la repetición y el abandono escolar. Ojalá que el CODICEN que integramos encuentre el modo de avanzar en un camino de cambios potentes que actúe sobre la matriz de un sistema institucional y curricular agotado, que tiene un enorme impacto sobre las trayectorias de fracaso de nuestros estudiantes y así poder devolverle a la educación pública su prestigio y calidad.

RESUMEN EJECUTIVO

I) Políticas universales de integración al sistema educativo de poblaciones vulnerables, ampliando el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.

Esta política se desdobra en tres acciones:

Medida Nº 1) Aumento de la cobertura en la educación inicial, para cubrir la totalidad de los niños de 4 años de edad y un aumento significativo de la escolaridad de 3 años, priorizando el primer quintil de menores ingresos.

Medida Nº 2) Ampliación del proyecto de Tránsito Educativo a 60 zonas fortaleciendo la capacidad de retención de los alumnos en el pasaje entre ciclos educativos (esta acción cuenta ya con decisión favorable del CODICEN), pero requiriendo ampliar su efecto en la revisión de formatos institucionales y curriculares que aseguren una mayor continuidad y articulación entre los ciclos primario y la media básica.

Medida Nº 3) Extensión de la cobertura de la educación media, reincorporando poblaciones juveniles que se desvincularon del sistema y/o sectores todavía no incorporados a este nivel educativo a través de nuevas ofertas educativas.

II) Políticas orientadas a ofrecer en territorio formatos pedagógicos diversos y flexibles para poblaciones heterogéneas y vulnerables.

Se trata de implantar nuevas opciones pedagógicas que empiecen a superar el “traje único” educativo y preparen “trajes a medida” para poblaciones heterogéneas, apostando a incorporar segmentos de población en situación de vulnerabilidad y recuperar adolescentes y jóvenes que abandonaron el sistema educativo. También se pretende ampliar el abanico de propuestas para responder a las inclinaciones vocacionales de adolescentes y jóvenes y a las necesidades de ciertos sectores de obtener calificaciones rápidas para insertarse en el mercado laboral. Este capítulo supone tres acciones fundamentales:

Medida Nº 4) Generación de nuevos formatos curriculares y pedagógicos para la educación media básica, basados en la diversidad y en la flexibilidad.

Medida Nº 5) En contrapartida con lo anterior, para asegurar la inscripción de la diversidad en una política universalista, la necesidad de definir perfiles de salida de nivel y ciclo, que estipule las adquisiciones de competencias, conocimientos y habilidades que se deben haber alcanzado para egresar. Estas definiciones deben orientar la formulación de propuestas diversas sin perder niveles de calidad formativa.

Medida Nº 6) La derogación del perimido plan de estudios 2006 de Educación Secundaria que desde su implantación ha supuesto un incremento año a año de la

repetición hasta alcanzar niveles dramáticos de fracaso y su sustitución por un nuevo modelo curricular para la educación media básica.

III) Políticas de descentralización y fortalecimiento de los centros educativos como comunidades de aprendizaje. Las principales acciones en este capítulo serán:

Medida N° 7) Transferencia de recursos financieros a los centros educativos, descentralizando capacidades de gestión para resolver sobre su uso en la solución de problemas cotidianos de los centros. Acompañar esta acción con rendición de cuentas públicas.

Medida N° 8) Conformación de un Fondo de Proyectos que permita financiar Proyectos pedagógicos y Proyectos consensuados con la comunidad generados en los centros educativos, con vistas a estimular la innovación para la mejora educativa.

Medida N° 9) Estabilidad de los cuerpos directivos de los centros y de los colectivos docentes, evitando su rotación anual y generar una progresiva concentración de horas y cargos en un centro educativo.

Medida N° 10) Aprobación de una normativa para el fortalecimiento de los centros educativos y la creación de comunidades de aprendizaje, mediante el reconocimiento de márgenes de autonomía a los centros para la elaboración y desarrollo de Proyectos institucionales y pedagógicos propios, en el marco de un sistema público universalista. A este proyecto se llegará mediante procesos técnicamente sustentados, que supondrán: a) procesos de autoevaluación institucional, b) identificación de problemas y potencialidades del centro, c) determinación de objetivos y metas en función de las dificultades detectadas, d) desarrollo de planes y acciones de mejora de la convivencia y los aprendizajes. Se creará un dispositivo técnico para acompañar y apoyar a los centros educativos en este proceso hacia la mejora.

IV) Políticas alternativas para fortalecer los aprendizajes y superar los riesgos de fracaso. En esta orientación de política se plantea:

Para la educación Primaria,

Medida N° 11) Su organización por ciclos bianuales como unidad pedagógica integral. En el primer año de cada ciclo se deberá establecer los alumnos con rezagos en las adquisiciones del curso o dificultades de aprendizaje, realizando una intervención psicopedagógica para detectar sus causas y definir un programa personalizado para superar la situación detectada. Al final de cada ciclo se hará la evaluación de la actuación de los alumnos a los efectos de determinar si procede la promoción. La flexibilización organizativa y temporal permite que la repetición no sea la primera opción.

Medida N° 12) El pasaje del maestro con sus alumnos dentro del ciclo, potenciando el conocimiento y los vínculos construidos entre ellos como factor movilizador de disposiciones personales para el logro de mejores aprendizajes

Medida N° 13) Revisión del Programa Escolar, identificando un núcleo significativo de adquisiciones para su priorización como aprendizaje.

Para la educación Media Básica,

Medida N° 14) Herramientas para Aprender a Aprender (Técnicas de estudio); Definimos como prioritario trabajar en esta área para apuntalar los aprendizajes en la doble perspectiva de lo formativo y lo instrumental. Su relevancia pedagógica es innegable como respuesta adaptativa al tránsito que los alumnos deben realizar en su pasaje de la escuela primaria a un nivel superior de estudios y por las repercusiones positivas que pueden esperarse de la adquisición de destrezas y técnicas de estudio, de organización del trabajo y consolidación de buenos hábitos de estudio, para optimizar el rendimiento escolar y los logros personales. Estas adquisiciones puede esperarse jueguen un papel en la disminución de los fracasos escolares, los que en un porcentaje apreciable se producen por carencias de estrategias y metodologías de estudio apropiadas y una limitada incorporación de los supuestos instrumentales para el acceso al conocimiento.

Medida N° 15) Compensación Pedagógica. En virtud de los elevados índices de repetición y las debilidades que se constatan, tanto en las evaluaciones de aprendizajes de 6º grado de Primaria, como en las Pruebas PISA que ubica a más del 50% de nuestros estudiantes de 15 años en los niveles 1 y 2 de las mismas, es recomendable institucionalizar mecanismos de compensación pedagógica que permitan una intervención en el caso de estudiantes cuyo rendimiento muestra dificultades específicas en algún campo de aprendizaje y carencias básicas que han quedado establecidas en el tiempo, así como aquellos que muestran dificultades complejas de origen familiar y social que movilizan factores que bloquean el trabajo del alumno. Estas intervenciones realizadas por personal debidamente especializado sería de mayor eficacia que el sistema de tutorías (ex PIU) que tienen un impacto cero sobre los aprendizajes como lo muestra una investigación de la DIEE, resultando en muchos casos “más de lo mismo” que se viene haciendo en la clase regular.

Medida N° 16) Liceos exitosos. Aprendizaje e intercambio de buenas prácticas. Proponemos partir de los 10 liceos que hayan logrado en los últimos tres años mejores niveles de promoción en los cursos. Se trataría de comunicar ¿cómo lo hacen? ¿en qué se funda el éxito que logran? ¿qué tipo de medidas sustentan la obtención de buenos resultados? Si bien las realidades no son transferibles a otras de manera mecánica, creemos que se puede aprender de las buenas prácticas, que toda buena experiencia compartida e intercambiada ayuda a otras instituciones a emprender caminos de

mejora, por lo que la cooperación entre instituciones juega un papel relevante para generar sinergias en el sistema. Se tratará de recoger un relato y análisis documentado de estas experiencias exitosas para su divulgación y generar espacios de intercambio en territorio entre actores de estas instituciones y otras que pueden beneficiarse de este ejercicio colaborativo.

Medida Nº 17) Fortalecimiento de los aprendizajes, apoyando a los docentes con nuevas herramientas, como ser: a) uso de mapas de progresión de aprendizajes que permitan ubicar la situación en que se encuentra el alumno en un itinerario tipo de desarrollo conceptual, b) evaluación formativa en línea que provea información específica de cada alumno sobre estadio y debilidades de aprendizaje, a partir de lo cual definir acciones pedagógicas personalizadas, c) reprogramación curricular y de unidades didácticas, mediante el uso de una matriz de doble entrada (contenidos de conocimiento/procesos cognitivos-competencias), d) trabajo sobre dos ejes transversales a todas las asignaturas (lenguajes y razonamiento),

Medida Nº 18) Cambios de la carrera docente: formato escalar e introducción de nivel de experticia en Profesores de asignaturas;

La carrera docente deberá constar de grados y también de niveles (dos, por lo menos) que marcarán estadios de experticia, una posibilidad efectiva de ascenso y mejor remuneración. El pasaje de un docente de aula a un nivel superior, creará una nueva categoría docente que estará asociada a nuevas funciones lo que implicará reducir las cargas de docencia directa de aula para que éste pueda desempeñar otras tareas vinculadas a su asignatura en calidad de tutoría y otras funciones educadoras no referidas a un enfoque asignaturista.

Medida Nº 19) Incentivos a docentes de excelencia para inserción en centros de contextos desfavorecidos o de bajos resultados académicos. Para evitar que opere el actual sistema inequitativo de distribución de los recursos docentes que deriva de la forma de elección, deberá introducirse un sistema de fuertes incentivos, salariales y no salariales, a los efectos de orientar la elección de docentes bien calificados (en la escala del muy bueno y el excelente) hacia centros educativos que atienden poblaciones estudiantiles de medios desfavorecidos y que han tenido débiles rendimientos. De esta forma, se reforzarán los recursos docentes de esas instituciones y se apuntalará un programa de mejora de los aprendizajes en las mismas.

Medida Nº 20) Nuevo formato para la selección de Directores mediante proyectos institucionales. En la designación de los directores efectivos, además de los requisitos vigentes, se dará preferencia a la presentación por parte del aspirante de un proyecto educativo institucional. La evaluación del mismo será determinante para la selección del aspirante a la dirección. Los directores serían designados inicialmente por plazos no menores a tres años y esta asignación podrá extenderse por plazos similares,

verificados buenos rendimientos y mejoras de la institución por la gestión realizada. Los directores serían evaluados en función de los resultados obtenidos en diversas áreas, especialmente en logros de aprendizaje y convivencia.

----- O -----

Políticas universales de integración al sistema educativo de poblaciones vulnerables, ampliando el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades

La primera de las orientaciones de política mencionadas se desdobra en tres opciones: 1) aumento de la cobertura en la educación inicial, para cubrir la totalidad de los niños de 4 años de edad y un aumento significativo de la escolaridad de 3 años, priorizando el primer quintil de ingresos; 2) Ampliación del proyecto de Tránsito educativo; 3) extensión de la cobertura de la educación media, reincorporando poblaciones juveniles que se desvincularon del sistema, mediante ofertas pedagógicas flexibles.

Medida Nº 1) Extensión de la cobertura educativa a niños de 3 y 4 años. Impulso a la igualdad de oportunidades.

Fundamentos: La infancia es la base del capital humano del país del futuro. Por eso los niños y los jóvenes son lo que Uruguay tiene de mayor valor. La familia en la que nacen y crecen genera una relación vincular insustituible para el proceso de individuación y en la transmisión de un acervo social y cultural para iniciarse en la vida. Sin embargo, la reproducción biológica y social del país se hace mayormente a través de las familias pobres y de ello resulta un fenómeno de “infantilización de la pobreza”. Este hecho genera situaciones de gran fragilidad humana y desprotección, que comprometen la adquisición de competencias, de activos culturales y estructura de oportunidades.

Revertir la debilidad de capital cultural provisto por las familias de contextos desfavorables y generar los activos requeridos por la escuela para el logro de adquisiciones, requiere combinar tres estrategias de política: a) Fortalecer la inversión en la primera infancia (0-3 años) pues cuanto más pequeño es el niño la tasa de retorno es mayor y porque es en los primeros años donde se juega el desarrollo cognitivo y emocional potencial de la persona; b) adelantar el inicio de la escolarización asegurando la universalización de las edades 3 a 5 años y la asistencia regular a la escuela. Remediar mediante programas educativos las desventajas de una infancia en ambientes adversos en edades más avanzadas es más costoso y factible de fracasos. Por eso la intervención en los primeros años debe ser clave de las políticas públicas; c) proveer de tiempos adicionales de enriquecimiento pedagógico para compensar las debilidades de origen que traen ciertos niños.

El objetivo nacional que todos nuestros niños de 3 y 4 años estén escolarizados se sustenta en la literatura científica que demuestra que el período comprendido entre el nacimiento y los seis años de edad tiene una incidencia capital en el desarrollo ulterior

del individuo, significativamente en el despliegue de sus aptitudes cognitivas, como en aquellas otras que hacen a la formación de capacidades de socialización, motivación, perseverancia y autocontrol. Se ha demostrado que las funciones que no se activan en el momento evolutivo adecuado o no se ejercitan, se pierden, al tiempo que se malogra o debilita la incorporación de otras funciones que deberían aparecer en etapas posteriores en base a las primeras.

Medida: Lograr la cobertura universal de las edades 3-5 años, definiendo como prioridades: a) la cobertura total de los niños de 4 años (obligatoria por ley) y, b) un aumento significativo de la cobertura de 3 años, focalizado en la población del quintil de menores ingresos. La cobertura actual es la siguiente: 3 años 60%; 4 años 86%, 5 años 96% (Fuente: CEIP/CODICEN-DIEE: Monitor Educativo de Enseñanza Primaria, 2012). La cobertura según ingresos varía significativamente en 3 años y se modera en los 4 años. Los niños de 3 años de los hogares más pobres (los que más lo necesitan y los que más se hubieran beneficiado de concurrir) asisten muy por debajo de la mitad (apenas el 45%), mientras que los niños del quintil de mejores ingresos concurren casi el doble (81%). Esa diferencia se reduce en 4 años en la misma medida en que aumenta la cobertura (81,4% y 94,6%, respectivamente). Por lo tanto, asignar recursos y realizar esfuerzos para incrementar los grupos de 3 y 4 años en la red escolar, con foco en las áreas sociales más vulnerables, es fundamental para el desarrollo de las oportunidades de nuestros niños pequeños en situación de pobreza.

Medida Nº 2) Ampliación del plan tránsito entre ciclos educativos.

Frente a las dificultades que se constatan en el pasaje de la escuela al ciclo básico de la educación media, el CODICEN creó en el año 2011 el programa de tránsito educativo a partir de un proyecto conjunto de los Consejeros Capurro y Corbo. Este provee seguimiento, acompañamiento y aprestamiento a los alumnos de 6º grado de primaria en condiciones de vulnerabilidad, para intentar una adecuada inserción en los centros de educación media. La acción del plan ha permitido que en un alto porcentaje los escolares que egresan de educación primaria se incorporen al ciclo básico de la educación media, por lo que se muestra eficaz para evitar el abandono interciclos. De manera que el CODICEN resolvió ampliar el área de actuación del programa y multiplicar el número de centros implicados de 25 a 60 zonas, haciendo coincidir esas nuevas áreas y centros con los liceos de secundaria con tutorías, que son los de mayor repetición. Sin embargo, en nuestra opinión, el plan no podrá obtener impactos en los aprendizajes, sino se opera sobre las condiciones de recepción e integración del estudiante al formato institucional liceo y a su diseño curricular, lo que requiere una solución más articulada entre las propuestas de primaria y de secundaria. Si el programa juega sobre los aspectos individuales racionales (factores accionalistas) en el nivel micro-social y meso-social, lo hace menos sobre el tipo de vínculo construido con

las instituciones en tránsito, tanto en las dimensiones sociales como académicas y puede casi nada sobre las trayectorias vividas (decisiones identitarias), las características organizacionales y de funcionamiento de las instituciones medias (clima organizacional, modalidad curricular, normas institucionales) que actúan sobre la integración social y la adaptación académica (“ajuste”) del estudiante al liceo, donde se juega la permanencia en la institución y la culminación de los estudios. Una estrategia más exitosa requiere un diseño estratégico multinivel, con intervenciones que busquen cambiar las instituciones en que se insertan promoviendo el cambio organizacional, del currículo y de las modalidades de enseñanza y aprendizaje (Véase, Art.2, “La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas”)

Fundamentos. El puente roto entre la escuela y el liceo

Uno de los problemas fundamentales de nuestro sistema educativo es su fragmentación, el encapsulamiento por niveles educativos, la lógica de “chacra propia” que impera en cada Consejo de educación. Ello se transparenta en la incoherencia de los formatos curriculares y los diseños institucionales. Si observamos la interfase primaria-secundaria, no hay ningún fundamento consistente para considerar que a los once/doce años, cuando se cursa 6º de primaria, el modelo óptimo se base en que el alumno debe formarse con un solo maestro durante todo el curso; pero a los doce/trece años, apenas unos meses después cuando pasa al liceo, cambiamos de opinión y el modelo óptimo (según resulta de la reformulación curricular 2006) pase a ser que ese mismo alumno debe vérselas con 13 o 14 profesores e igual número de asignaturas, textos de estudio y pruebas semestrales. Uno de los resultados de ese desajuste puede observarse en los resultados escolares. En 6º año de primaria aprueban el curso el 98,5% de alumnos, pero al año siguiente llegan a repetir en promedio un 40% de los alumnos de primer año, como ocurre en Montevideo. ¿Cómo se explica que de un año para el otro la diferencia de repetición sea de 26 veces más? ¿Quién puede explicar que desde el 2004 la repetición trepó de 21 a 32%?

En primaria los alumnos tienen un solo maestro para todo el curso, en secundaria un profesor para cada materia. La incoherencia de esta solución queda al desnudo. Los resultados los pagan los alumnos, pero la responsabilidad es del diseño actual del sistema. La causa de los fracasos generalizados es de la institución educativa y no de los alumnos, que se encuentran en una época compleja de su vida y son los que tienen menos defensa, pero se les somete al pasaje de un mundo coherente y unitario a una experiencia incoherente y fraccionada.

El pasaje de la escuela primaria al liceo supone que los estudiantes dejan atrás el concepto de relación con un solo maestro que le conoce bien y que trabaja desde un enfoque pedagógico globalizador, donde a través de temas transversales y proyectos explora las relaciones entre diversas asignaturas, para, una vez en el liceo, entablar

relaciones poco frecuentes con una amplia gama de profesores especializados en asignaturas. La transición entre la escuela y el liceo supone pasar de una comunidad de apoyo con vínculos personalizados, a otra organización basada en relaciones relativamente impersonales. Además, como actualmente los alumnos llegan al liceo sin haber culminado el proceso de socialización primaria, se deberían tomar muy en cuenta las necesidades personales y sociales de los adolescentes, combinando en dosis apropiadas las respuestas a las necesidades de independencia y a las de atención, ambas imprescindibles.

La cultura de la escuela primaria se asienta sobre dos principios interconectados: los de atención y los de control, que- a su vez- están asociados a una cuestión de tamaño y de estructura organizativa de la institución. En la escuela, el sujeto principal de la enseñanza es el niño, tomado como persona y no solo como aprendiz, donde la presencia tangible de vínculos y cuidados es asociada a la efectividad de la escuela como sistema. En el liceo, el enfoque se centra en los contenidos académicos de cada asignatura y discurre en un edificio de gran tamaño y complejidad, donde la actividad es pautada por una sucesión de timbres y asignaturas.

En el Ciclo Básico (revisión 2006), los profesores de 13 o 14 materias, especializado cada uno en su ciencia respectiva e imbuido en una cultura profesional individualista produce en los estudiantes una vivencia de fragmentación y de incoherencia. Es imposible que esa gama tan amplia de docentes no origine mensajes disonantes para la estructuración de las experiencias formativas de los alumnos, máxime cuando su actuación no responde a una propuesta pedagógica común, negociada y concertada por el claustro docente.

En otras palabras, en la escuela el maestro educa a un niño; en el liceo los profesores enseñan una asignatura. Ahí está la dramática diferencia.

En los liceos- y mucho más en los llamados “macro- liceos”- no hay sensación de hogar ni constatación de responsabilidad colectiva, en virtud del tamaño y la complejidad burocrática del centro, por lo que los estudiantes- como dice Hargreaves- parece moverse en el liceo “como pasajeros frenéticos en un aeropuerto atestado de gente” y se regulan por una experiencia segmentada, pautada por el sonido de timbres que señalan el cambio de guardia de profesores y el relevo de asignaturas. No se trata de que el profesorado de secundaria no se preocupe por sus estudiantes (muchos de ellos asumen su tarea de manera comprometida), sino más bien de que las estructuras organizativas y la cultura de escolarización liceal, enraizadas en una orientación académica tradicional, les impide desarrollar esa atención y preocupación.

La mayoría de los profesores atiende a demasiados estudiantes y grupos de clase. Los encuentros con sus alumnos son fugaces y por ende superficiales. Se trata de “un sistema más interesado en abarcar la asignatura que en proporcionar la adecuada

atención al alumnado”. En virtud de ello, la crisis actual de la enseñanza secundaria pasa por ser, en variados aspectos, una crisis de comunidad y de vínculos estructurantes.

Medida Nº 3). Extensión de la cobertura de la Educación Media, reincorporando poblaciones juveniles que se desvincularon del sistema y/o sectores todavía no incorporados a este nivel educativo

El objetivo es incorporar 5 mil nuevos alumnos mediante propuestas de UTU existentes activándolas en nuevos territorios e incorporar en locales liceales, de UTU o comunitarios, otros 9 mil alumnos mediante nuevas propuestas pedagógicas acreditables, propiciando la continuidad educativa (Proyecto de Rendición de Cuentas de ANEP, 2012, TOMO II, Art. 5)

A partir de estas dos estrategias se procurará desarrollar una activa política de integración y socialización de los estudiantes, ampliando la respuesta dirigida a sectores donde existe una demanda insatisfecha y a poblaciones que no han tenido oportunidad de ingresar a la Educación Media Básica.

II

Políticas orientadas a ofrecer en territorio formatos pedagógicos diversos y flexibles para poblaciones heterogéneas y vulnerables.

Se trata de implantar nuevas opciones pedagógicas que empiecen a superar el “traje único” educativo y preparen “trajes a medida” para poblaciones heterogéneas, apostando a incorporar segmentos de población en situación de vulnerabilidad y recuperar adolescentes y jóvenes que abandonaron el sistema educativo. También se pretende ampliar el abanico de propuestas para responder a las inclinaciones vocacionales de adolescentes y jóvenes y a las necesidades de ciertos sectores de obtener calificaciones rápidas para insertarse en el mercado laboral. Este capítulo supone tres acciones fundamentales:

Medida Nº 4). Creación de nuevos formatos curriculares y pedagógicos para la educación media básica, basados en la diversidad y flexibilidad

La segunda orientación de política refiere a la creación de nuevos formatos educativos para la integración de los jóvenes a la educación media. La universalización del acceso a este nivel de estudios y el cursado con éxito de la educación media es una línea de política esencial, pero que se ha visto embarazada por el modelo tradicional de liceo y un formato educativo rígido y uniformizante, que ni atrae por su propuesta pedagógica

ni logra dar cuenta de la diversidad de los estudiantes. Los nuevos formatos se guiarán por los siguientes principios: flexibilidad curricular en tiempos y organización, fuerte componente de talleres, deporte y socialización, atendiendo intereses de la población objetivo, formaciones fundamentales (en lengua, matemática, ciudadanía, etc.), grupos pequeños y cargas horarias acordes a la población, cada grupo contará con un educador referente como nexo, escucha y tutor de los alumnos. Se trata de instrumentar a partir del estudio de trayectorias escolares particulares, el reintegro activo y la consolidación del vínculo de los jóvenes a la educación media. (ANEP-Rendición de Cuentas 2012, tomo II, Art. 5)

Medida Nº 5) Es central la definición institucional de perfiles nacionales de egreso por niveles y ciclos.

Este paso es necesario para una revisión de la evaluación de los estudiantes y fortalecer los ejes estructurantes que permitan construir fortalezas para abordar los saberes futuros. Los perfiles de egreso describen los logros educativos en términos de desempeños esperados, orientan el diseño y desarrollo curricular, siendo un elemento clave para la diversificación y para garantizar que la aplicación de diversos formatos pedagógicos no instituyan enseñanzas de primera o de segunda, o segmentaciones dentro del sistema público.

Medida Nº 6) Revisión del Plan 2006. Hacia un curriculum de la Educación Media Básica.

Fundamentos. El modelo liceo supone una pauta de especialización académica, donde el currículo y el profesorado se dividen en función de la especialización de las ciencias y no de los mecanismos cognitivos y el nivel de maduración de los estudiantes. Estos, para adquirir una visión comprehensiva de la realidad deben procesar por sí mismos y hacer una síntesis cultural, integrando los aprendizajes compartimentados de cada asignatura. El proceso de integración de saberes que en la escuela primaria está a cargo del maestro, se le exige al alumno que pasó al liceo, de un año para otro y sin el acompañamiento debido. El supuesto del plan de estudios de Secundaria es que un niño de 12 o 13 años tiene capacidad de integrar ese conocimiento disperso y renuncia a la propuesta de visiones culturales integradas para no afectar la especialización que, sin embargo, no es propia de esta etapa, sino de la universitaria. Este enfoque, tampoco aprecia las demandas y necesidades de los alumnos en tanto personas en una etapa singular y compleja de su desenvolvimiento, la adolescencia, cuando lo

recomendable sería situar estas características y necesidades como una cuestión central.

En el paradigma tradicional de liceo, el currículo y la cultura profesional del profesorado se adscriben funcionalmente a una concepción educativa enciclopedista, con sus compartimientos inconexos de materias, que termina por desdibujar la misión formativa y los sentidos esenciales del acto educador. El enciclopedismo fue el resultado de una enseñanza que no siguió el desarrollo de las ciencias y significó una organización atomística del conocimiento. Como ha dicho el reconocido investigador Edgar Morin, la enseñanza basada en un mosaico de asignaturas no permite al alumno entender cómo funciona el mundo, comprender la realidad como totalidad. Sobre este punto ha dicho Piaget que “la fragmentación de las disciplinas científicas se explica por los prejuicios positivistas, desde una perspectiva que sólo cuenta lo observable y que basta simplemente con describir y analizar para obtener las leyes funcionales. Es inevitable que las diferentes disciplinas aparezcan separadas por una frontera más o menos fijas, ya que estas dependen de categorías observables, relativas a su vez a nuestros instrumentos subjetivos y objetivos de capacitación (percepciones e instrumentos). Por el contrario, a partir del momento en que violando las normas positivistas, se intenta explicar los fenómenos y sus leyes en lugar de limitarse a su descripción, se supera obligatoriamente las fronteras de lo observable ya que toda causalidad está relacionada con la necesidad inferencial, es decir, de deducciones y estructuras operatorias, irreductibles a la simple constatación” (A dónde va la educación”).

Por otro lado, los contenidos de conocimiento de la enseñanza secundaria muestran grados notorios de obsolescencia por las razones que siguen: a) en el orden científico, por la supervivencia de una información superada por los desarrollos de la ciencia actual; b) en la definición tradicional del campo de las asignaturas, porque no se tiene en cuenta el aporte de disciplinas claves en el campo del conocimiento; c) la falta de modernización epistemológica que determina una concepción de ciencia que valoriza la información, en detrimento de las estructuras conceptuales que organizan los saberes de cada disciplina; d) los contenidos están organizados sobre la base de una concepción de la persona que se corresponde con una psicología de las facultades (ya en desuso) lo que explica su enciclopedismo; e) los contenidos programáticos carecen de pertinencia respecto a las necesidades de la sociedad, particularmente en lo que hace a la formación de recursos humanos, donde se aprecia la escasa relevancia otorgada en el liceo a la cultura científico-tecnológica que impregna la vida cotidiana de la sociedad, y la insistencia en una cultura letrada, ajena a los requisitos para una inserción plena en la realidad social.

En virtud de los preocupantes resultados académicos (calidad de aprendizajes, índices de repetición, tasas de desafiliación y egreso) se hace imperiosa la necesidad de

proceder a la revisión del plan de estudios 2006, con el objetivo de diseñar una nueva propuesta curricular para la Enseñanza Media Básica.

Con el propósito de sustituir el plan de estudios 2006 del CES se creó un grupo de trabajo integrado por representantes técnicos de los Consejos de Educación Primaria y Media, quienes en una primera etapa elaborarán un proyecto de la filosofía y concepción pedagógica del Ciclo Básico de la Educación Media. Entre los criterios orientadores de la nueva propuesta deberían figurar: a) una reducción sensible del número de asignaturas en cada año del ciclo, manteniendo la carga horaria semanal del plan, b) un marco curricular común y perfiles de salida de ciclo nacional, pero con espacio significativo para definiciones contextuales, vocacionales y de un proyecto institucional propio de los centros educativos, c) un espacio curricular para la atención de la orientación y proyectos de vida de los estudiantes, d) incorporación de competencias y activación de procesos cognitivos, en combinación con contenidos de conocimiento, e) metodologías de resolución de casos o problemas, trabajo por proyectos y talleres, con fuerte énfasis interdisciplinar. En una segunda etapa del trabajo, una vez diseñada y aprobada la concepción curricular, se definirá la grilla curricular y los contenidos programáticos.

III

Políticas de descentralización y fortalecimiento de los centros educativos como comunidades de aprendizaje

La Tercera orientación de política, dirigida a fortalecer la autonomía y gestión de los centros educativos se manifiesta en tres líneas básicas:

Medida Nº 7) Transferencia de recursos financieros a los centros educativos, descentralizando capacidades de gestión.

Se aumentarán las partidas para gastos corrientes y reparaciones menores que se asignan a los centros educativos, fortaleciendo la capacidad de los Directores para mejorar el funcionamiento de las instituciones. En este sentido se asignarán al presupuesto 2014 de Educación Secundaria recursos para duplicar las cajas chicas (pasando de 3 a 6 mil pesos mensuales); determinación del gasto que realiza cada centro en materia de suministros (agua, luz, teléfono, combustible) de tal modo que las economías que logren hacer los centros en estos rubros quedarán para uso de la institución. Al administrar estos recursos las Direcciones deberán presentar el plan de gastos al colectivo docente y publicar en la página web del desconcentrado el uso dado al dinero, permitiendo un control público de la gestión.

Medida Nº 8). Conformación de un Fondo de Proyectos Institucionales para financiar Proyectos pedagógicos y acciones comunitarias definidas por los centros educativos.

Esta modalidad procura estimular la innovación para la mejora educativa, mediante la asignación de partidas a administrar por los Directores de los centros educativos para la implementación de proyectos pedagógicos propios y actividades consensuadas en la comunidad educativa. En todos los casos, la Dirección presentará el plan de gastos al colectivo docente y rendirá cuenta en qué se usaron los recursos mediante publicación en el sitio Web que se creará al efecto.

Medida Nº 9) Políticas para promover la estabilidad de los cuerpos docentes en la Educación Media. Las elecciones de cargos y horas docentes tendrán una vigencia temporal amplia.

La falta de racionalidad y los perjuicios que causa el sistema de elección anual de docentes es evidente. Exige a la administración un esfuerzo descomunal para cubrir todas las horas de clases en todas las asignaturas del plan. Nunca se llega satisfactoriamente a la fecha de inicio de cursos y durante meses se arrastra el esfuerzo por cubrir horas remanentes o renunciadas. Para cada estudiante perjudicado y su familia esas horas de clase perdidas son fundamentales. En ocasiones, esto determina que padres demandan porque se está a mediados de año y sus hijos no han tenido todavía clases de matemática, física, u otras. Pero tras este colosal esfuerzo que realiza la administración para proveer las horas docentes, se llega a fin de año y se deshace todo lo hecho y se comienza de nuevo todo el proceso con una nueva elección.

La modalidad de elección anual de horas también desestabiliza laboralmente a los docentes de la educación media, genera en cada uno incertidumbre sobre el lugar donde ejercerá su labor, con qué carga horaria y en qué turno. Fuera del año no puede planificar su vida ni sabe en qué institución trabajará el próximo año ni en qué condiciones. Este formato de contrato de trabajo es tan impropio e irracional que no existe en ningún otro organismo del Estado o de la actividad privada.

Este sistema hace imposible formar una comunidad educativa estable. Para que los docentes interioricen un proyecto pedagógico institucional o desarrollen un sentido de pertenencia y compromiso con un centro, se requiere cumplir jornadas intensas en una institución y permanecer en ella durante un tiempo relativamente amplio. Hay que adoptar medidas que promuevan la estabilidad de los equipos docentes, factor clave para concebir y desarrollar planes que se extiendan y sustenten en el tiempo. Resulta improbable formar una comunidad de práctica y aprendizaje, así como sostener un

proyecto institucional construido entre todos los actores, si un porcentaje elevado de los docentes de un centro varía todos los años. Es algo así como el síndrome de Penélope. Lo que se teje un año se desteje al siguiente con cada elección anual porque hay que volver al comienzo del proceso con los profesores que rotan, unos se van y vienen otros nuevos. Este sistema va contra la capacidad de acumular aprendizajes en las instituciones educativas.

En virtud de los fundamentos anteriores el CODICEN deberá extender la vigencia temporal de las elecciones de cargos y de horas docentes a partir de la elección que se hará a más tardar en diciembre del 2013, la que tendrá para los efectivos un alcance mínimo de dos años.

Medida Nº 10) Fortalecimiento y Autonomía de los Centros Educativos de la ANEP

Requiere la aprobación de una normativa que regule los mecanismos para el fortalecimiento de los centros educativos. La misma comprenderá los siguientes criterios:

1º) Los Centros educativos dependientes de la ANEP en todos sus niveles, dispondrán de espacios de autonomía pedagógica y de gestión, así como competencia para formular un proyecto pedagógico propio adaptado a las características de su contexto, necesidades particulares de sus alumnos y condiciones específicas de su comunidad educativa.

2º) El proyecto pedagógico del Centro será parte de un proceso de fortalecimiento institucional y deberá ser construido mediante una amplia y activa participación de toda la comunidad del mismo, asumiendo compromisos con acciones programadas para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

3º) El protagonismo de los Centros en la formulación de un proyecto pedagógico propio debe procesarse en un marco de política universalista y vocación inclusiva, por lo que deberá cumplir: a) con los objetivos nacionales educativos que las autoridades de la ANEP establecerán; b) con el marco curricular nacional que apruebe la autoridad que corresponda de la ANEP para cada ciclo y grado educativo. El marco curricular nacional no deberá sobrepasar el 75% del total del tiempo pedagógico disponible, para permitir en el tiempo adicional la flexibilización de propuestas y las innovaciones formuladas por la comunidad de cada centro educativo; c) con los perfiles nacionales de egreso o de salida de cada ciclo y nivel, que deberá establecer la autoridad correspondiente de la ANEP.

4º) El proyecto educativo del Centro deberá ser elaborado con la participación de toda la comunidad mediante un proceso sustentado técnicamente. Comprenderá: a) Un

proceso de autoevaluación que permita establecer desde dónde parte la institución, identificando potencialidades y problemas. b) A partir de esa lectura situada, delinearé un plan estratégico de acción institucional de mediano plazo, en convivencia y aprendizaje. c) El plan estratégico contendrá una programación anual, estableciendo metas e indicadores de logro, así como la batería de acciones para alcanzarlas. d) Se complementará con un plan de monitoreo interno de todo el proceso y una evaluación externa, para retroalimentar los procesos de desarrollo o mejora que se vayan cumpliendo y realizar eventuales correcciones al mismo.

5º) Estos procesos hacia una gestión más autónoma se basan en la conformación de una verdadera comunidad de aprendizaje y de práctica en los Centros. Para crear las condiciones que la hagan posible, las autoridades de la ANEP, especialmente respecto de la educación media, arbitrarán soluciones que estarán contenidas en el Estatuto del Funcionario Docente, para: a) Otorgar continuidad en el centro a los equipos de Dirección. b) Evitar la dispersión de las horas docentes entre diversas instituciones y, c) la rotación anual de los docentes. Para ello se realizarán elecciones de cargos y horas por períodos no menores a tres años.

6º) A los efectos de asegurar la sustentabilidad técnica del proyecto pedagógico de Centro y el desarrollo profesional del colectivo docente, el CODICEN de la ANEP establecerá un grupo de Técnico de Fortalecimiento Institucional. Su función primordial será acompañar, orientar y apoyar el proceso de transformación institucional y el desarrollo de los proyectos de centro de las escuelas, liceos, escuelas técnicas y centros de formación docente.

7º) El grupo Técnico de Fortalecimiento Institucional a crearse deberá realizar un seguimiento de las unidades educativas y proponer correctivos a eventuales procesos de asimetría que se pueden producir entre los Centros. Se deberán fortalecer, con apoyos específicos (recursos materiales, didácticos y docentes), las instituciones que se encuentren 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, procurando que docentes bien calificados se incorporen a los mismos.

8º) Los Consejos de la ANEP transferirán a cada institución de enseñanza bajo su administración, partidas presupuestales para gastos de reparaciones menores y mantenimiento del local, adquisición de materiales fungibles, equipamiento y suministros (agua, electricidad, gas, etc.), así como para el desarrollo de los proyectos educativos incluidos en su proyecto de centro, una vez aprobado por la autoridad. Esas partidas serán establecidas en función de las características y estado del local, del número de alumnos y turnos, etc. El CODICEN establecerá los criterios que regirán la determinación de los montos a distribuir entre los Centros, asegurando condiciones apropiadas de educabilidad en los mismos. Las economías que los centros logren de

estas partidas podrán ser utilizadas por sus directores, en forma fundada, en beneficio de mejores respuestas educativas y del desarrollo de actividades de formación o estímulo científico y cultural. El CODICEN reglamentará un mecanismo de rendición de cuentas de estas partidas que, cumpliendo los requisitos legales de contralor, habiliten su ágil ejecución y en términos adecuados a las necesidades de las instituciones. Las instituciones deberán rendir públicamente cuenta de sus gastos y destino dado a los recursos. A esos efectos cada Consejo habilitará un sitio web.

A los efectos de este artículo designase un grupo de trabajo integrado por el Director sectorial de Presupuesto, la Directora Sectorial Económico-Financiera del CODICEN y sus homónimos en cada Consejo de Educación, los que en un plazo de 90 días deberán presentar una propuesta de recursos para asignar a los Centros. También harán una propuesta para la creación de un fondo de recursos para apoyar proyectos de Centro destinados a fortalecer los aprendizajes, favorecer una más positiva convivencia y desarrollar eventos con la comunidad que fortalezcan los lazos entre la institución educativa y las familias, las asociaciones e instituciones locales.

IV

Políticas alternativas para fortalecer los aprendizajes y superar los riesgos de fracaso

En esta orientación de política se plantea para la Educación Primaria:

Fundamentos. Propuesta de política alternativa para mejorar los aprendizajes en Primaria

Cuando los resultados escolares revelan un fracaso masivo, no es posible adjudicar la responsabilidad a los alumnos que no aprenden considerados individualmente y no advertir que, en buena parte, el origen de esa situación está en un sistema escolar en el que todos reciben lo mismo y de la misma forma, referido siempre a una unidad temporal rígida y estrecha: el año o grado. La repetición es la sanción por no aprender en un tiempo estándar. La apelación a la repetición como mecanismo generalizado y reiterado no da cuenta de la heterogeneidad de los estudiantes en términos de maduración psicológica y proceso de desarrollo cognitivo, de sus diferentes ritmos y velocidades de aprendizaje, ni el hándicap de los niños provenientes de hogares vulnerables y limitado capital cultural.

Algunos de los supuestos en que se funda el instrumento de la repetición deben ponerse en tela de juicio. Cabe preguntarse si el estudiante que no aprendió suficiente, aprenderá si toma el mismo camino por segunda vez, como si se esperara que hacer lo mismo dará el resultado opuesto. Se piensa que es necesario que el alumno empiece

todo de nuevo desde cero, como si nada hubiera aprendido en el proceso y se cree que el aprendizaje opera en una dimensión lineal, siguiendo rutas fijas, y que adquirirá los conocimientos como resultado de la ejercitación repetitiva (Torres, 1995).

En el plano subjetivo la repetición refuerza la baja autoestima del alumno que fracasa y produce una pérdida de compromiso con el estudio por la reducción de sus expectativas de poder aprender. Los padres de familia interpretan las bajas calificaciones de sus hijos como una constatación de su incapacidad para aprender, reforzando las peores expectativas e internalizando en el niño el fracaso como propio. Entre las implicancias sociales de la repetición debe citarse que, en el Uruguay, la misma se encuentra fuertemente estratificada según contexto socio-económico, concentrándose en los niños de hogares desfavorecidos. Así, el mecanismo de la repetición opera como un factor reproductor de la desigualdad educativa y como una pérdida de oportunidades de educarse de aquellos estudiantes que al repetir terminarán desafiándose.

No existen estudios que presenten evidencias consistentes sobre efectos positivos de la repetición. No se ha encontrado información que muestre que los niños que repiten logran alcanzar niveles de suficiencia. Más aún, hay evidencias de que ellos se mantienen muy por debajo de los logros de los niños con igual capital educativo familiar, pero que no repitieron.

Si la repetición aparece como un instrumento poco funcional a los problemas de no aprendizaje, lo cierto es que la no repetición *per se* (o promoción automática), tampoco lo es. La no repetición en el pasaje de grado sin otras respuestas pedagógicas, puede aumentar el riesgo de trasladar al siguiente grado los niveles de incomprensión presentes el año anterior. Esa respuesta no constituye una política educativa explícita que justifique sus opciones ni ofrece una alternativa pertinente. A la postre se vuelve tramposa porque invisibiliza cuáles son los logros reales de aprendizaje de los estudiantes y puede convertirse en un factor que deprima los logros desincentivando a estudiar.

La revisión del papel de la repetición como primera opción requiere de una política institucional alternativa y trayectorias de aprendizaje significativas, sobre el supuesto de dar a cada estudiante la posibilidad de desarrollar todo su potencial. En este sentido la línea de trabajo que ha empezado a desarrollar Primaria (en forma experimental y voluntaria) parece acertada y tiene sintonía con la propuesta de política alternativa que desarrollamos a continuación.

Medida Nº 11) Organización del nivel primario por ciclos, cada uno de dos años (1º,2º grado / 3º, 4º grado / 5º, 6º grado). Cada ciclo será concebido como una unidad pedagógica integrada y los estudiantes serán evaluados a los efectos de la promoción a lo largo del mismo.

Esta nueva organización permite una mayor flexibilidad temporal para permitir la maduración de los estudiantes sin encorsetarlos en un régimen anual rígido y habilita estrategias pedagógicas alternativas sin tener que apelar a la repetición como primera opción.

Al finalizar el primer año de cada ciclo los escolares que no hubieran alcanzado las competencias y adquisiciones previstas, serán objeto de un programa enriquecido de apoyo que se desarrollará en el segundo año del mismo con propuestas de acompañamiento y específico. Toda vez que se presuma dificultades de aprendizaje los alumnos se derivarán a un diagnóstico psicopedagógico del que resultará un programa específico de trabajo para la atención de las dificultades detectadas.

Esta propuesta busca evitar la reiteración de las condiciones que determinan a alumnos de un grupo de clase a no lograr adquisiciones suficientes. Aquellos alumnos que muestran rezagos en las adquisiciones de conocimientos previstos en el curso o que presentan dificultades de aprendizaje, no pueden superar esta situación haciendo lo mismo que venían haciendo, sea dentro o fuera del aula, con docentes tutores o de apoyo. Para remover los obstáculos se requieren dos operaciones: la primera, es conocer y comprender qué le pasa a un alumno, por qué no aprende, dónde radican sus déficits o cuáles factores le impiden aprender; la segunda es, una vez adquirido esa comprensión, diseñar un programa específico para ese alumnos que trabaje sobre los factores identificados como problemas para superarlos. El sistema primario dispone hoy de un elemento clave para el desarrollo de esta estrategia, la evaluación formativa en línea que provee información relevante sobre el constructo de aprendizaje que viene haciendo el alumno a lo largo del tiempo y la prueba diagnóstica en línea.

Medida N° 12) Los maestros dentro de cada ciclo pasarán con sus alumnos al año siguiente y al tercer año volverán al inicio del ciclo.

Este mecanismo -ya experimentado puntualmente en Primaria en distintos momentos- permite potencializar la adaptación lograda en 1º entre maestro/a y alumnos y aprovechar el conocimiento y el vínculo logrado entre aquel y éstos para favorecer una mayor incidencia educadora que redunde en mejores logros.

Medida N° 13) Revisión del Programa Escolar identificando el núcleo significativo de adquisiciones a lograr para su priorización como aprendizaje

Se deberá definir oficialmente por Primaria un perfil de egreso de cada ciclo que especifique el nivel de dominio en las adquisiciones de competencias, conocimientos y habilidades que debe alcanzar el alumno. Esto supondrá, delimitar y jerarquizar dentro del programa escolar y dentro de cada ciclo los objetivos y el programa prioritario a trabajar, con énfasis en los aprendizajes instrumentales básicos y la adquisición de

destrezas y habilidades de estudio y trabajo. Obtenido este logro el maestro/a favorecerá que los alumnos alcancen niveles crecientes de desarrollo cultural y de competencias, según las posibilidades de cada cual.

Para la Educación Media Básica

Medida N° 14). Herramientas para aprender a aprender (Técnicas de estudio)

Definimos como prioritario trabajar en esta área para apuntalar los aprendizajes en la doble perspectiva de lo formativo y lo instrumental. Su relevancia pedagógica es innegable como respuesta adaptativa al tránsito que los alumnos deben realizar en su pasaje de la escuela primaria a un nivel superior de estudios y por las repercusiones positivas que pueden esperarse de la adquisición de destrezas y técnicas de estudio, de organización del trabajo y consolidación de buenos hábitos de estudio, para optimizar el rendimiento escolar y los logros personales. Estas adquisiciones puede esperarse jueguen un papel en la disminución de los fracasos escolares, los que en un porcentaje apreciable se producen por carencias de estrategias y metodologías de estudio apropiadas y una limitada incorporación de los supuestos instrumentales para el acceso al conocimiento.

Proponemos comenzar por incorporar técnicas de estudio en los primeros 15 días de clase en cada uno de los años del Ciclo Básico de la Educación Media y el primer nivel del FPB, a razón de dos períodos de clase por cada día (priorizando el primer año del plan). Para su implementación se deberá, previamente, seleccionar mediante llamado público un equipo docente de capacitadores. Se realizarán cursillos de capacitación para profesores, se elaborará una guía de actividades a desarrollar en los cursos, que a la par de aportar herramientas metodológicas y ejercicios prácticos, desarrolle los fundamentos pedagógicos y las teorías de aprendizaje que sustentan a las primeras. Luego, se ampliará la continuidad de esta actividad a lo largo de cada curso a partir de trabajar con herramientas para aprender a aprender desde todas las asignaturas del plan de estudios y por los diferentes profesores del curso. Se deberá sancionar una normativa que regule su organización administrativa y pedagógico-didáctica.

Medida Nº 15) Compensación Pedagógica

En virtud de los elevados índices de repetición y las debilidades que se constatan, tanto en las evaluaciones de aprendizajes de 6º grado de Primaria, como en las Pruebas PISA que ubica a más del 50% de nuestros estudiantes de 15 años en los niveles 1 y 2 de las mismas, es recomendable institucionalizar mecanismos de compensación pedagógica que permitan una intervención en el caso de estudiantes cuyo rendimiento muestra dificultades específicas en algún campo de aprendizaje y carencias básicas que han quedado establecidas en el tiempo, así como aquellos que muestran dificultades complejas de origen familiar y social que movilizan factores que bloquean el trabajo del alumno. Estas intervenciones realizadas por personal debidamente especializado sería de mayor eficacia que el sistema de tutorías (ex PIU) que tienen un impacto cero sobre los aprendizajes como lo muestra una investigación de la DIEE, resultando en muchos casos “más de lo mismo” respecto de lo que se viene haciendo en la clase regular. Esta debilidad se acentúa por la decisión del CES de que no es obligatoria la concurrencia de los alumnos a las clases de apoyo con el tutor y por el hecho de que este no se ha seleccionado entre profesores con perfiles adecuados para la función, sino que estas horas de tutoría se ponen en la bolsa de horas a elegir por cualquier docente, lo que satisface a aquellos que tienen horas insuficientes sirviéndoles como complemento de sus horas de clase. Lograr éxito en esta acción requiere por el contrario docentes especializados, un marco regulador que organice esta actividad en función de los objetivos y procedimientos normalizados que incluyan, la necesidad de un diagnóstico previo de los rezagos y dificultades, un programa personalizado de intervención que vincule las actividades al o los problemas detectados. En síntesis una profesionalidad en este delicado aspecto que no puede proveer un profesor sin experticia, como es el caso de un porcentaje amplio de tutores.

Medida Nº 16) Liceos exitosos. Aprendizaje de buenas prácticas

En referencia a los datos conocidos públicamente en estos días sobre los porcentajes de promoción y repetición de los alumnos que concurren a los liceos públicos de ANEP, nos parece oportuno fijar la atención en los 10 liceos que obtuvieron en los últimos tres años los índices de aprobación más altos a los efectos de hacer conocer el trabajo y las acciones que están realizando. Creemos que esta información podría ser utilizada como insumo para el resto de las instituciones que deseen revertir los resultados establecidos e iniciar procesos de cambio.

En primer lugar, es necesario conocer qué factores confluyen para que estos centros tengan los índices de aprobación que indican las mediciones, es decir, saber cómo trabajan, qué tipo de interacción existe entre los actores que conviven en los mismos.

En segundo lugar, si bien las realidades particulares de un centro no son transferibles a otros de manera mecánica, creemos sí que se puede aprender de las buenas prácticas, que toda buena experiencia compartida e intercambiada ayuda a otras instituciones a emprender caminos de mejora, por lo que la cooperación entre instituciones juega un papel relevante para generar sinergias en el sistema. Se tratará entonces de recoger un relato y un análisis documentado de estas experiencias exitosas para su divulgación y generar espacios de intercambio en territorio entre actores de estas instituciones y otras que puedan beneficiarse de este ejercicio colaborativo.

Medida N° 17). Fortalecimiento de los aprendizajes

Fundamentos. Si se analiza con cierto detenimiento los programas de estudio, especialmente los de Educación Secundaria, se aprecia que estos están contruidos fundamentalmente sobre la base de contenidos de conocimiento y no involucran expresamente los procesos cognitivos de base o la adquisición de competencias que pueden ser activados a partir de las temáticas disciplinares que se abordan. Da la impresión que en los procesos pedagógicos que realizan los docentes hay un cierto supuesto mágico (obviamente implícito e inconsciente). La lectura parece ser: nosotros enseñamos unos conocimientos y damos por descontados que suceden cosas en los alumnos. Pero en verdad no se sabe si suceden. Lo que es claro es que sí no se activan de manera consciente, explícita y sistemática ciertos procesos específicos cognitivos, podemos asegurar que esos procesos no serán desarrollados ni incorporados por los alumnos. La impresión más fuerte es que respecto de los procesos cognitivos implicados en los aprendizajes, un conjunto amplio de docentes se mueven a ciegas.

En parte esto acontece porque los docentes no poseen el apoyo de instrumentos que otros sistemas educativos de la región o del mundo ponen a su disposición, como ser mapas de progreso de aprendizaje, pruebas de aprendizaje en áreas relevantes, perfiles de salida por niveles, etc., que los oriente sobre dónde se ubican los aprendizajes adquiridos por sus alumnos (niveles de logro) con respecto a un continuo de progresión de aprendizajes y les permitan identificar carencias y criterios para definir estrategias pedagógicas personalizadas y grupales que promuevan la mejora de los aprendizajes.

Otra cuestión que aparece con reiteración es la tensión que se produce entre los conocimientos disciplinares que el profesor debe enseñar y la ausencia en el alumno de ciertas competencias o capacidades que debieron lograrse en etapas escolares anteriores y que son supuestos de base para una adquisición efectiva de esa

enseñanza. La tendencia del profesor es considerar que no es su función enseñar esas competencias previas (a veces propia de la etapa primaria) y sigue adelante con su programa de trabajo, con lo que posiblemente el alumno no logre aprendizajes apropiados, mientras el profesor al desentenderse de esos factores adjudica la responsabilidad a aquellos que antes que él “no enseñaron lo que debieron enseñar a su tiempo”. Un ejemplo de ello sería un alumno que no lee corriente (lectura vacilante) y no logra una adecuada comprensión de los textos. Lo que puede esperarse es que este alumno tenga grandes dificultades de comprensión a la hora de estudiar un tema o que, por su dificultad para decodificar los textos, no logre comprender la consigna de un ejercicio de matemática o física. Esto requiere un cambio de cultura o mentalidad de los docentes que permitan el tránsito de profesor encargado de enseñar una asignatura a un educador que, si es necesario vuelve atrás, para trabajar recursos instrumentales, procesos cognitivos y competencias, que coloquen al educando en situación real de seguir aprendiendo.

La disponibilidad de instrumentos de apoyo al aprendizaje en el sistema ANEP

Al respecto, la situación entre los subsistemas de la ANEP es diversa. Primaria se encuentra en la mejor situación porque dispone de pruebas diagnósticas que se aplican en marzo de cada año, de 3º a 6º grado escolar. Estas pruebas permiten identificar dónde está cada estudiante como punto de partida respecto a los conocimientos fundamentales que está previsto haya alcanzado en el grado anterior. También dispone de pruebas formativas en línea para los grados 3º a 6º, que permite identificar los niveles de logro de aprendizaje de los alumnos e identificar dónde se ubican para cada alumno sus dificultades. Está prevista la extensión de la evaluación formativa en línea a la educación media en los grados correspondientes al Ciclo Básico, lo que tendrá un impacto muy significativo en cuanto a la información que dispondrán de futuro los profesores sobre los aprendizajes de sus alumnos. También el nivel primario cuenta con pruebas de evaluación de aprendizaje trienal para Lectura, Matemática y Ciencias. Los niveles de logro que identifica esta prueba a nivel estadístico se contrastan sobre un mapa de niveles de competencias adquiridas y de procesos cognitivos logrados (“Tabla de niveles de desempeño”). Este instrumento se ha usado hasta ahora con fines evaluativos, pero perfectamente puede reorientarse para guiar al docente sobre el proceso típico de progresión de aprendizajes de los alumnos.

Secundaria es la más desprovista y también dónde, por los críticos resultados que logran sus estudiantes, más apoyo se necesitaría. La única información disponible a nivel sistémico, pero no personalizado a cada alumno, son las pruebas PISA que se realiza sobre una muestra estadística de alumnos de 15 años escolarizados. Hay un esfuerzo desde el Proyecto Pro-Lee que elaboró un mapa de progreso de “tipos lectores” que comprende desde el nivel de educación inicial hasta el final del bachillerato, pero que requeriría una mayor discriminación a su interior porque toma el inicio y el final de cada ciclo. Más allá de ello, las “Pautas de Referencia sobre

Niveles de Lectura” es un aporte significativo y va en el camino de los instrumentos de apoyo que hay que proporcionar a los profesores. Secundaria también cuenta con pruebas de aprendizaje en Matemáticas y Lengua a nivel de 3º del ciclo básico, elaboradas por la DIEE y que en forma experimental se aplicaron este año en un grupo de liceos seleccionados y en las instituciones que integran el programa ProMejora para constituir una “línea de base”. En la UTU, se ha adelantado significativamente en la definición de perfiles de salida para los distintos niveles formativos y una serie de principios metodológicos que orientan las estrategias de aprendizaje de los docentes. Los instrumentos que existen deben ser complementados por otros que cubran un amplio espectro de grados, dotando de organicidad y sistematicidad a la información generada. También se requiere reorientar muchos de estos instrumentos de un objetivo unilateral evaluativo a un objetivo orientado a poner en mano de los docentes instrumentos para el desarrollo de acciones pedagógicas apropiadas al logro de mejores aprendizajes. Esto requiere apuntalar procesos de análisis de la información proporcionada por estos instrumentos a nivel de los colectivos docentes de cada centro.

Describir el aprendizaje como progresión

“No hay concepto más central para el trabajo de los docentes que la idea del crecimiento, desarrollo, progreso o mejoramiento, del estudiante individual. Y no hay ninguna premisa más importante para el trabajo de los docentes, que la que señala que cada alumno es capaz de progresar en su aprendizaje y que se encuentra en un proceso de desarrollo” (Masters, Meiers and Rowe, 2003).

Para actuar en función de esta premisa fundamental y cumplir el propósito de ayudar al alumno en su progreso, los docentes necesitan, en primer lugar, comprender la naturaleza del crecimiento dentro de un área de aprendizaje. Una vez que el docente comprende esto y ha establecido el nivel actual de logros del alumno, podrá tomar decisiones basadas en evidencia, acerca de cómo facilitar de mejor manera un mayor aprendizaje en su actuación pedagógica.

Describir los aprendizajes en términos de progresión conlleva una visión positiva e inclusiva del aprendizaje de todos los alumnos. Establecer ese criterio de progresión implica asumir que los estudiantes tienen distintos ritmos de aprendizaje: algunos van más allá de lo esperado para el grado en que se encuentran y otros en cambio aún requieren consolidar aprendizajes previos y necesarios para abordar los desafíos requeridos (Masters, 2005). Justamente por esta realidad, resulta relevante proveer a los docentes de un instrumento que les permita diagnosticar dónde se encuentra cada uno de sus alumnos y su grupo de clase, en relación a un parámetro común, para ayudarlos a avanzar y trabajar en conjunto con los profesores de grados precedentes y posteriores. Uno de los instrumentos posibles para situar a los alumnos respecto a los niveles de logro alcanzado es contar con mapas de mejora o progreso de aprendizajes.

Este instrumento se basa en el supuesto que el aprendizaje es un continuo que se enriquece a lo largo de la trayectoria escolar. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es una sumatoria de conocimientos que se van adquiriendo en forma aleatoria, como capas superpuestas de información, sino que, desde el punto de vista del sujeto, es un proceso de desarrollo de capacidades, entendimientos y habilidades que se van profundizando y ampliando desde niveles más simples a más complejos (Forster y Master, 1996-2001). Tanto en los mapas de progreso como en los niveles de logro, cada nivel es inclusivo del anterior y representa un grado mayor de desarrollo o complejidad de las tareas que el estudiante demuestra que es capaz de realizar. Esta perspectiva recupera un concepto pedagógico fundamental, que es que cada alumno puede progresar en su aprendizaje, y para ello el profesor debe conocer la naturaleza del crecimiento del aprendizaje en su área, es decir, comprender en qué consiste volverse más competente en ella (Forster y Master, 1996-2001).

Mapas de progreso o mejora de Aprendizaje

Definición: Los mapas describen de manera sistemática la secuencia típica en que se desarrolla el aprendizaje, en determinadas áreas o dominios considerados fundamentales en la formación de cada estudiante. Proporcionan un marco para monitorear la dirección en que se desarrolla el aprendizaje, enfatizando la mejora y el progreso.

La descripción debe ser sencilla y concisa para que todos los actores puedan compartir esta visión de cómo progresa el aprendizaje a lo largo de la escolaridad y qué significa mejorar en un determinado dominio del aprendizaje. Los mapas permiten una relectura del programa curricular promoviendo la identificación y activación de los procesos cognitivos y competencias claves a desarrollar. Los mapas describen el aprendizaje en varios niveles, donde cada uno de ellos está asociado a lo que se espera que el estudiante haya adquirido al término de determinados años escolares. Sin perjuicio de ello, las pruebas de aprendizaje que identifican los niveles de logro alcanzados por los estudiantes, seguramente mostrarán que en un curso coexisten estudiantes con diversos niveles. Los profesores son conscientes de esta diversidad, pero suelen ordenarla definiendo un grupo de buenos alumnos, otro de alumnos intermedios y otro de alumnos débiles, en base a sus propios criterios o parámetros, muchas veces perceptivos. Esto tiene dos debilidades, por un lado la identificación se realiza en base a parámetros personales de cada docente lo que no lo hace intercambiable con la lectura de otros colegas a nivel de la institución. Por otro, la clasificación no nos dice nada sobre qué procesos y competencias implica cada nivel y por ende no proporciona orientaciones sobre cómo actuar para mejorar los aprendizajes.

“Lo que se pretende con el uso de mapas de progreso es que los docentes describan la diversidad de desempeños a partir del mapa, para entender que sus estudiantes se

encuentran en un determinado nivel de aprendizaje, que el profesor debe conocer para conducir a su alumno a su nivel de desarrollo próximo, orientando las acciones pedagógicas hacia dónde debe avanzar. La intención de desarrollar mapas de progreso es hacer explícito el crecimiento (...) Los mapas combinan una expectativa del aprendizaje ideal para determinado grado escolar con la posibilidad de describir para ese grado la diversidad de niveles de logro que pueden existir en ese grupo de niños y niñas. Por esto, los niveles de los mapas tienen una asociación a determinados grados escolares. Esta asociación es un mensaje curricular importante, ya que define el logro esperado en un determinado grado, además de ser un mecanismo para establecer coherencia interna en la construcción, tanto en sentido vertical como horizontal entre mapas (...) Los mapas presentan de manera sintética una visión sobre la progresión y el propósito final de aprendizaje, que resulta muy ordenadora para los docentes, y refuerza los sentidos del proceso educativo” (Ministerio de Educación de Chile-Unidad de curriculum, Mapas de Progreso de Aprendizaje)

Uso de las Pruebas de Evaluación de Aprendizaje para identificar las dificultades y como base para desarrollar aprendizajes personalizados

El enfoque de aprendizaje por progresión que informa la formulación de los mapas supone instrumentos de evaluación guiado por los siguientes propósitos: Monitorear el crecimiento del alumno en términos de aprendizaje, estimar e informar el nivel de logro del alumno comparándolo contra un mapa de progreso.

Debido a que el crecimiento de los alumnos se evalúa y monitorea contra una secuencia determinada, la ubicación estimada de los alumnos dentro de un mapa de progreso se puede informar descriptivamente en términos del conocimiento, habilidades, comprensión, actitudes o valores que normalmente demuestran los alumnos en dichas ubicaciones. Quiere decir que las evaluaciones o pruebas de aprendizaje pueden tener dos propósitos, ser usadas para rendición de cuentas o, la otra opción, ser usadas para el enriquecimiento del quehacer pedagógico. Nosotros proponemos usar este instrumento en este segundo sentido. Bajo esta óptica, el aprendizaje mejora cuando se considera en la enseñanza cuáles son los conocimientos previos o de partida de los estudiantes y desde allí se los ayuda a avanzar. Los niveles de desempeño desde esta perspectiva son un dispositivo para monitorear las fortalezas y debilidades de los aprendizajes de los alumnos. Los niveles de logro en progresión operan, a la vez como meta, señalando hacia dónde se debe avanzar, y como recorrido o trayectoria, permitiendo identificar las distancias relativas respecto de la meta.

“Los mapas se comprenden realmente al usarlos para analizar el trabajo de alumnos concretos, preferentemente los propios alumnos, y descubrir aspectos del aprendizaje que a menudo resultan invisibles si no se los observa y evalúa a la luz de este tipo de instrumentos”. En síntesis, el uso más significativo de los mapas como criterios para observar el aprendizaje exigen un trabajo cara a cara de los profesores, analizando en conjunto trabajos de alumnos, producidos a partir de tareas que permiten observar niveles de competencia.

Reorganización programática mediante matriz de doble entrada conocimientos/ procesos cognitivos-competencias

Al comienzo del presente período, la ANEP en la instancia presupuestal presentó una serie de proyectos de innovación entre los que figuran los dirigidos a políticas de inclusión con énfasis en los aprendizajes (Pro-lee, Pro-razona, Pro-ciencia). La estrategia era atender y desarrollar los procesos cognitivos de base, cuyos fundamentos en lo medular se consignan en adelante:

“Existen ciertas capacidades o habilidades cognitivas que suelen funcionar como condición de posibilidad de la adquisición de otros conocimientos y, en general, de progreso académico. Las causas de fracaso escolar son siempre múltiples; algunas de ella se relacionan con el plano académico, otras involucran dimensiones diversas. En relación con las primeras, es frecuente constatar, que las mismas no se ubican en la ausencia de acumulación de conocimientos disciplinarios específicos (o, si se prefiere, tal ausencia aparece más como síntoma o efecto que propiamente como causa); el origen real de dichas dificultades de aprendizaje se originan en severas carencias en materia de, dicho metafóricamente, el uso de ciertas herramientas epistémicos. Luego, este programa se propone impulsar una línea de trabajo que, en términos generales, apunte a detectar los niveles de dominio de tales herramientas, proponer rutas formativas flexibles y adaptadas a las dificultades específicas, valorar formativamente para que los resultados de la evaluación permitan al estudiante fortalecer tales capacidades en sintonía con el nivel curricular respectivo alcanzado a tendiendo a que, en ningún caso, dicho nivel podrá ser excluyente del apoyo específico necesitado. Es decir, atender las necesidades formativas personales en estos planos sea cual sea el nivel en que se encuentra el estudiante (primaria, educación media básica, educación media superior).

Los componentes fundamentales son: el establecimiento de niveles, es decir de descripciones de conocimientos lingüísticos (gráficos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos, pragmáticos) y de descripciones de conocimientos lógicos-matemáticos, la generación de materiales acordes a los niveles definidos, la

evaluación en línea que permita detectar finamente el nivel de comprensión lectora y pensamiento formal, en relación con los niveles previamente identificados.

El objetivo general es ayudar a niños y adolescentes en materia de lectura y escritura; y fortalecimiento del pensamiento abstracto, de acuerdo a sus necesidades, independientemente del nivel curricular alcanzado. La concepción en que se basa esta propuesta es que las capacidades de escritura y lectura como el desarrollo del razonamiento abstracto se estimulen en forma transversal en cada una de las disciplinas que se encuentran en la actualidad en los programas” (ANEP/CODICEN, Proyecto de Presupuesto, período 2010-2015. Mensaje. Tomo I, pág. 58-60)

En base a este presupuesto conceptual sostenemos la necesidad de un desarrollo curricular (especialmente importante para la enseñanza media), para lo cual proponemos un instrumento o matriz de doble entrada donde en la horizontal se indiquen los contenidos de conocimiento establecidos en el programa prescripto de cada asignatura, y en la columna vertebral las competencias y los procesos cognitivos relacionados con la materia del programa y que es posible activar. Se puede ofrecer a los docentes una matriz por grado y área de aprendizaje, adjuntando una lista de competencias y procesos de conocimiento relacionadas con éstos y el docente puede con esa lista ubicar la competencia y el proceso cognitivo específico que va a trabajar para su activación bajo el casillero correspondiente a cada objetivo y/o tema del programa.

A continuación mostramos un ejemplo que ha elaborado la DIEE y que está en proceso de validación. Esta matriz de doble entrada permite identificar competencias a trabajar y procesos cognitivos a activar en el trabajo de clase y en la propuestas de trabajos o ejercicios pedagógicos. Solo sí existe una comprensión de los mismos y su papel en el aprendizaje, así como una acción pedagógica explícita y sistemática de trabajar esos procesos es esperable que los mismos sean desarrollados e integrados por los alumnos. El grado de esas adquisiciones no es una actividad meramente perceptiva, sino algo que puede constatarse mediante evidencia.

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE MATEMÁTICA - de 3 ^{ero} a 3 ^{ero}						
		NÚMEROS	ÁLGEBRA	ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD	GEOMETRÍA	MAGNITUDES Y MEDIDA
		_ conjuntos numéricos _ operaciones _ orden _ divisibilidad _ razones y proporciones _ conteo	_ expresiones algebraicas _ función de la forma $f(x)=ax+b$ _ otras funciones _ relaciones no funcionales _ representaciones _ ecuaciones _ inecuaciones _ sistemas de ecuaciones	_ representación e interpretación de datos _ frecuencia absoluta y relativa _ medidas de tendencia central _ muestra _ representatividad de una muestra _ sucesos aleatorios _ probabilidad de un suceso	_ figuras planas _ figuras espaciales _ lugares geométricos _ semejanzas (isometrías, homotecias)	_ área, perímetro, volumen _ unidades de medida _ instrumentos de medición _ relaciones trigonométricas _ relación de Pitágoras _ teorema de Tales
COMPRENDER CONCEPTOS	MODELIZAR PLANTEAR ELABORAR ESTRATEGIAS ARGUMENTAR					
EJECUTAR ALGORITMOS	DEMOSTRAR ANALIZAR ESTIMAR GENERALIZAR RELACIONAR					
COMUNICAR	APLICAR CLASIFICAR INFERIR RECORDAR IDENTIFICAR					
RESOLVER PROBLEMAS	RECONOCER RECUPERAR REPRODUCIR INTERPRETAR					

Dos ejes transversales a todas las asignaturas (lengua y razonamiento)

Se deberá atender en forma privilegiada a los proceso de lectura y escritura y al razonamiento lógico y matemático desde la primaria. “El objetivo a largo plazo es el fortalecimiento de capacidades o habilidades cognitivas que suelen funcionar como condición de posibilidad de la adquisición de otros conocimientos y, en general, de progreso académico. En especial, la atención de los estudiantes cuyo déficit en estas áreas son significativos” (ANEP/CODICEN, proyecto de Presupuesto cit., p. 62)

Lo que estamos proponiendo, en virtud de la centralidad de estas adquisiciones instrumentales es que “lectura y escritura” y “razonamiento lógico y matemático” constituyan dos ejes transversales de los aprendizajes, que deben ser trabajados desde todas las asignaturas. Así, al plantearse actividades y trabajos sobre una cuestión o temática de determinada asignatura, los docentes deberán trabajar algún aspecto de estos dos ejes. El enfoque que se asume es el de “transversalidad por impregnación curricular” que supone el ejercicio de hacer una relectura curricular donde a los objetivos de cada contenido de conocimiento del programa se le incorporen objetivos y actividades referidas a estos ejes, los que se trabajarán en clase conjuntamente con la enseñanza de aquellos conocimientos.

Medida N° 18). Cambios en la Carrera Docente. Formato escalar e introducción de nivel de experticia en Profesores de asignatura

La carrera docente no debería constar solo de grados, como actualmente, sino también de niveles (dos, por lo menos) que marcarán estadios de experticia y una posibilidad efectiva de ascenso y mejor remuneración. El pasaje de un docente de aula a un nivel superior de experticia se procesará mediante selección por un tribunal técnico-docente de alto nivel y criterios objetivos de concurso.

La nueva categoría docente estará asociada a nuevas responsabilidades y funciones docentes, así como a una mejor remuneración. Las nuevas funciones implicarán reducir las cargas de docencia directa de aula, para que este Profesor Experto pueda desempeñar otras tareas vinculadas a su asignatura en calidad de tutoría y otras funciones educadoras no referidas a un enfoque asignaturista. Esto permitirá superar lo que ocurre actualmente, donde la única posibilidad de ascenso y promoción es pasar de la función de docencia de aula a un cargo de docencia indirecta (Director, Inspector). Gráficamente, se podría representar como una vía de ascenso de la cual salen tres ramas o brazos (a diferencia del sistema actual, que tiene solo dos).

El Consejo de Educación Secundaria creará la figura del Profesor Experto o Referente, como un embrión de la departamentalización organizativa de los liceos destinada a fortalecer la experiencia de las coordinaciones docentes. En cada centro existirá un profesor referente por asignatura o grupo de asignaturas afines de una misma área (liceo de tamaño menor del interior).

Los profesores referentes de cada Liceo, actuando con los restantes profesores de su asignatura, tendrán los siguientes cometidos:

- Acordar metas de aprendizaje, criterios de trabajo y de evaluación.
- Preparar recursos didácticos (unidades, guías y materiales curriculares) adaptados a las realidades de la institución y a las necesidades de docentes y estudiantes.
- Desarrollar cursos de actualización docente, apoyar a pares más jóvenes, realizar tutorías de docentes noveles o que muestran carencias de formación.
- Realizar programas de intervención pedagógica y/o atender en clases de apoyo a estudiantes que presentan déficit de aprendizaje en la materia.

La idea es que el Profesor Referente y el ámbito del Departamento, opere como un lugar de aprendizaje profesional. El Profesor referente, planificará y coordinará el trabajo en el espacio de coordinación de asignaturas (elaborará la agenda temática de las reuniones, seleccionará materiales de lectura previas a cada reunión, coordinará la reflexión y el debate de la sala de coordinación de su materia, etc.)

Esta nueva figura docente permitirá disponer de un nivel intermedio entre la Inspección Docente de Asignaturas y los profesores de su materia en el Liceo, reduciendo la distancia hoy existentes, en función de un número acotado de Inspectores para atender a varios centenares y, aún, miles de docentes por asignatura, circunstancia que torna infrecuentes los contactos y casi imposible los apoyos pedagógicos. A su vez, el profesor referente permite superar la orientación preponderantemente calificadora que se le asigna al Inspector, para potenciar el desarrollo de acciones de capacitación en servicio, así como el intercambio pedagógico y didáctico, articulando las orientaciones de la Supervisión y la realidad de los docentes de los liceos en el manejo de sus situaciones contextuales.

La creación de esta figura coadyuvará fuertemente al proceso de concentración horaria de docentes en un solo centro, generando pertenencia y compromiso con el proyecto institucional.

Medida Nº 19). Incentivos a docentes de excelencia para inserción en centros de contextos desfavorecidos o de bajos resultados académicos.

Para evitar que opere el actual sistema inequitativo de distribución de los recursos docentes, deberá introducirse un sistema de fuertes incentivos, salariales y no salariales, a los efectos de orientar la elección de docentes bien calificados (en la escala del muy bueno y el excelente) hacia centros educativos que atienden poblaciones estudiantiles de medios desfavorecidos y que han tenido débiles rendimientos. De esta forma, se reforzarán los recursos docentes de esas instituciones y se apuntalará un programa de mejora de los aprendizajes en las mismas.

En concreto nuestra propuesta es: 1) incentivar a docentes bien calificados mediante la asignación de horas adicionales al cargo que tome en un centro desfavorecido (profesor-cargo). 2) A estos efectos, el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional deberán definir y establecer cuáles son los centros que por la característica de origen socio-cultural de su alumnado y por sus resultados de aprendizaje formarán parte de este régimen. 3) Para cada centro el Consejo respectivo deberá, además, establecer las materias prioritarias que serán fortalecidas. 4) Fuera del cumplimiento de las horas de aula, los profesores que reciban el incentivo deberán desarrollar un programa de apoyo a los profesores de su materia que revisten en el centro y que requieren completar su capacitación. También apoyarán la elaboración de unidades de trabajo y didácticas en aquellos temas que signifiquen mayores dificultades. 5) Se designará un grupo de trabajo para estudiar incentivos no económicos a estos docentes, que tendrán como requisito para serles reconocidos, la obtención de una mejora de los resultados de los alumnos.

Implementación de la experiencia. Proponemos que a los efectos de la implementación de esta experiencia se provean, en una primera instancia, hasta cinco profesores de esta característica por centro docente seleccionado para recibir este apoyo. Asimismo, este régimen podrá implantarse progresivamente, adoptando cada año un 20% de los centros seleccionados hasta alcanzar en cinco años el 100%.

Medida Nº 20) Nuevo formato para la selección de los directores mediante proyectos institucionales

Para la designación de los directores efectivos -además de los requisitos de título docente, antigüedad escalafonaria requerida y poseer curso de directores-, se dará preferencia a la presentación, por parte del aspirante de un proyecto educativo institucional que comprenda:

- Diagnóstico de una institución;
- Identificación de sus fortalezas y debilidades;
- Propuesta de desarrollo y mejora (líneas de organización y gestión del centro, desarrollo de un proyecto pedagógico, fortalecimiento del clima institucional, capacitación y profesionalización docente);
- Relaciones con la comunidad educativa y el entorno social.

La evaluación del proyecto institucional será determinante para la selección del aspirante a la dirección.

Los directores serían designados inicialmente por plazos no menores a tres años, sin que se admitan traslados a otros centros o funciones antes del cumplimiento efectivo del plazo. La asignación del cargo podrá extenderse por plazos similares, verificados buenos rendimientos y mejoras de la institución por la gestión realizada.

Los directores serían evaluados en función de los resultados de sus alumnos, del ambiente de convivencia positiva y de la fortaleza institucional que hayan logrado establecer en el centro, conforme al plan de mejora diseñado (plan estratégico-situacional), a los recursos disponibles para su cumplimiento y a las características del alumnado. Se revisará la configuración de la Inspección, en su filosofía y perfil de gestión supervisora, para adaptarla a esta nueva perspectiva.