

El escenario de las políticas educativas en enseñanza media hoy: aproximación a la propuesta de los Centros María Espínola (Uruguay)

Carolina Demedice

Clarisa Flous

Agustina Sidi

Universidad de la República

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo abordar el análisis de una propuesta de política educativa en enseñanza media, desarrollada a partir del año 2020, en el marco de las propuestas impulsadas por las nuevas autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)¹. Esta se denomina Centros María Espínola (CME) y se desarrolla en algunos pocos centros educativos de enseñanza media públicos a nivel nacional. Esta iniciativa se presenta como parte de las propuestas educativas que “apuestan a experiencias formativas situadas, que van más allá del aula y que a la vez la atraviesan, posibilitando el desarrollo de las trayectorias educativas de los estudiantes” (ANEP, 2020, p. 14). Se alude a que en dichos centros se parte de una “concepción que sitúa a la institución y a los estudiantes en el centro del diseño de la política educativa a fin de promover una formación integral de los jóvenes y mejorar los resultados educativos de todos los estudiantes” (ANEP, 2020, p. 1). En este sentido, es necesario describir y analizar los diferentes aspectos políticos, pedagógicos y sociales que se vinculan al desarrollo de estos centros. La organización del artículo supone, en primer lugar, y a modo introductorio recuperar los elementos del escenario de la política educativa en los últimos años a los efectos de contextualizar la política analizada. En un segundo momento revisamos los antecedentes que la propia propuesta expresa, dando cuenta de líneas de continuidad, frente a un discurso que se presenta como “innovador”. En tercer término, recuperamos un conjunto de categorías de análisis consideradas en el proceso de investigación en torno a las políticas de inclusión educativa desarrolladas en el ciclo progresista (2005 – 2019), así como los aspectos pedagógicos, y dejamos abierta la inclusión de nuevas categorías que emergen del trabajo de campo, basado en el análisis documental. Por último, nos centramos en el análisis de la propuesta y los documentos públicos disponibles hasta la fecha, para luego proponer algunas reflexiones preliminares en torno al tema.

Palabras clave: política educativa; focalización; inclusión

¹ En marzo de 2020, en Uruguay, asume un nuevo gobierno de derecha luego de quince años de gobiernos progresistas en el país.

The scenario of educational policies in secondary teaching today: approach to the proposal of the María Espínola Centers (Uruguay)

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze a teaching policy proposal in secondary education, developed as of 2020, within the framework of the proposals promoted by the new authorities of the National Administration of Public Education (ANEP)². It is called Centros María Espínola (CME) and is being developed in a few public secondary schools nationwide. This initiative is presented as part of the educational proposals that "bet on situated formative experiences, which go beyond the classroom and at the same time go through it, making possible the development of the students' educational trajectories" (ANEP, 2020, p. 14). It is alluded to that in such centers, the starting point is a "conception that places the institution and the students at the center of the design of educational policy in order to promote a comprehensive training of young people and improve the educational outcomes of all students" (ANEP, 2020, p. 1). In this sense, it is necessary to describe and analyze the different political, pedagogical and social aspects that are linked to the development of these centers.

The organization of the article implies, in the first place, and by way of introduction, recovering the elements of the educational policy scenario in recent years in order to contextualize the analyzed policy. Secondly, we review the antecedents that the proposal itself expresses, showing lines of continuity in the face of a discourse that is presented as "innovative". Thirdly, we recover a set of categories of analysis considered in the research process regarding educational inclusion policies, as well as pedagogical aspects, and we leave open the inclusion of new categories that emerge from the field work, based on documentary analysis. Finally, we focus on the analysis of the proposal and the public documents available to date, and then propose some preliminary reflections on the subject.

Key words: educational policy; targeting; inclusion

O cenário das políticas educacionais no ensino médio hoje: aproximação à proposta dos Centros María Espínola (Uruguai)

RESUMO

O artigo tem como objetivo abordar a análise de uma proposta de política educacional no ensino médio desenvolvida a partir de 2020, nos marcos das proposições impulsionadas pelas novas autoridades da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP). Denominada Centros María Espínola (CME), desenvolve-se em alguns poucos centros educativos nacionais de ensino médio públicos. A iniciativa se apresenta como parte das propostas educativas que "apostam em experiências formativas locais, que vão para além da

² In March 2020, in Uruguay, a new right-wing government took office after fifteen years of progressive governments in the country.

sala de aula e que, ao mesmo tempo, a atravessam, possibilitando o desenvolvimento das trajetórias educativas dos alunos” (ANEP, 2020, p. 14). Evoca-se que em tais centros se parte de uma “concepção que situa a instituição e os alunos no centro da elaboração da política educacional, a fim de promover uma formação integral dos jovens e melhorar os resultados educativos de todos” (ANEP, 2020, p. 1). Nesse sentido, torna-se necessário descrever e analisar os diferentes aspectos políticos, pedagógicos e sociais relacionados ao desenvolvimento desses Centros. A organização do artigo supõe, em primeiro lugar e de modo introdutório, recuperar os elementos do cenário das políticas educacionais nos últimos anos, com o fito de contextualizar a política analisada. Em segundo momento, reconstruímos o que a própria proposta expressa, observando linhas de continuidade frente a um discurso que se apresenta como “inovador”. Na terceira parte, recuperamos um conjunto de categorias analíticas empregadas no processo de pesquisa sobre as políticas de inclusão educacional desenvolvidas no ciclo progressista (2005-2019), assim como aspectos pedagógicos, deixando em aberto a incorporação de novas categorias que emergem do trabalho de campo, baseado na análise documental. Por fim, dedicamo-nos à análise da proposta e dos documentos públicos disponíveis até o momento, para lodo após propor reflexões preliminares sobre o tema.

Palabras-clave: Política educativa; Focalização; Inclusão

Introducción

El análisis de las políticas públicas y en particular de las políticas educativas requiere, más allá del enfoque en un programa o propuesta concreta, considerar el escenario social y político de producción. El período que comienza en el año 2020 inaugura un momento clave que instala por parte de las autoridades de la educación el discurso en torno a la “transformación educativa”, a nivel de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y en particular en la educación media. No resulta novedoso que, desde las formas de enunciar los cambios propuestos, se evite utilizar el concepto de *reforma educativa* de manera directa, lo que ya se ha dado en la historia de este nivel educativo (ROMANO, 2010), que da cuenta de significados asignados del pasado. Esto se ha dado también en períodos de gestión anterior a través de *Reformulaciones* de programas, o “pequeñas transformaciones”, lo cual deja en claro que los cambios en educación cargan con sentidos simbólicos de carácter social y político, que no pueden ser evitados a la hora de realizar el análisis.

En el marco del Proyecto de Presupuesto para el período 2020-2024 (ANEP, 2020a), desde la propuesta oficial se establece como unos de sus lineamientos estratégicos, “Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social” (ANEP 2020a, p. 179). En

este sentido se proponen un conjunto de políticas focalizadas, partiendo de indicadores sociales y educativos que refuerzan las miradas de larga data sobre determinantes sociales de los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes.

Más allá de los términos y las discusiones en torno a los cambios, la nueva administración plantea en esta línea como primer elemento “emblema” la instalación de nuevos centros educativos en educación media, con un fuerte tono de *novedad*, pero que retoma múltiples aspectos del pasado, y consolida la línea de políticas focalizadas.

Esta nueva propuesta, que se ubica hasta el momento en centros educativos de educación media ya existentes (liceos y *utus*³), se constituye a partir de 2021 en la propuesta denominada “Centros María Espínola”⁴ (en adelante CME). En términos generales, desde el discurso oficial estos centros son presentados como parte de la oferta educativa que “apuestan a experiencias formativas situadas, que van más allá del aula y que a la vez la atraviesan, posibilitando el desarrollo de las trayectorias educativas de los estudiantes” (ANEP, 2020, p. 14). En la voz oficial, se alude a que en dichos centros se parte de una “concepción que sitúa a la institución y a los estudiantes en el centro del diseño de la política educativa a fin de promover una formación integral de los jóvenes y mejorar los resultados educativos de todos los estudiantes” (ANEP, 2020, p. 1).

Desde una perspectiva de análisis político del discurso (LACLAU y MOUFFE, 2015) los planteos expresados requieren de una mirada más profunda en torno a los sentidos y significados, dado que “alude a un ser relacional, diferencial, histórico, discursivo y cuyas fronteras son necesarias pero precarias, móviles y porosas” (BUENFIL, 2019, p. 37). A su vez, es necesario describir y analizar los diferentes aspectos, fundamentalmente sociales y pedagógicos que se vinculan y son considerados al desarrollo de estos centros. Esto último es relevante en tanto comprendemos a la política como parte de un proceso histórico y social, por lo que al analizar lo que las políticas significan debemos considerar los contextos económicos, políticos e históricos más amplios en los cuales están inmersas y el rol social que cumplen” (SHORE, 2010, p. 44).

³ Denominación habitual para nombrar a los centros educativos de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

⁴ Los CME, deben su nombre a la Maestra María Espínola Espínola (1878-1963), cuyos aportes a la escuela pública uruguaya, a la escuela rural y al rol docente, se continúan hasta nuestros días (Robaina, 2000).

El presente artículo se organiza en cuatro apartados. En un primer momento revisamos los antecedentes que la propia propuesta expresa, dando cuenta de líneas de continuidad, frente a un discurso que se presenta como “innovador”. Luego recuperamos un conjunto de categorías de análisis que hemos desarrollado en otras instancias en el proceso de investigación en torno a las políticas de inclusión educativa, a los efectos de “caja de herramientas” para el análisis de los aspectos pedagógicos. Asimismo, dejamos abiertas nuevas categorías que surgen del abordaje empírico. Por último, y considerando las categorías planteadas, nos centramos en el análisis de la propuesta oficial de los centros María Espínola y sus documentos públicos, disponibles hasta la fecha. Para cerrar, proponemos algunas reflexiones preliminares en torno al tema.

Antecedentes de la propuesta: liceos con *Tiempo Extendido*, *Tiempo Completo* y Centros Educativos Asociados

Los CME encuentran en períodos anteriores un conjunto de antecedentes que permiten sostener que dicha propuesta se ubica en una línea de continuidad y cambios a la vez.

En los años noventa, a partir de la presidencia de Germán Rama en el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, junto con un conjunto de cambios que se llevaron a cabo en toda la educación pública, fue implementada la *Reforma* curricular de la educación media básica, que instala el Plan 1996. Esta reforma, entre otros aspectos incluyó la extensión del tiempo pedagógico⁵ y la distribución de horas que docentes y estudiantes transcurren a diario dentro de las instituciones. Los centros de educación media pasaron de tener tres horas y diez minutos a tener cinco horas y treinta minutos de actividades por día. En esta Reforma curricular, también se agrega la figura de un profesor, con cargo en centros educativos de educación media con horas de docencia directa y horas de coordinación y atención de estudiantes (treinta horas semanales). Otra innovación fue la introducción de la informática como materia curricular en educación media, instalando cientos de aulas tecnológicas en todo el país, así como la introducción del inglés como lengua extranjera prioritaria en todos los centros y la distribución gratuita de libros de texto. También se

⁵ EL Plan 1996 llevó las horas curriculares anuales de educación media en Educación Secundaria de 3665 a 3990 (PALAMIDESSI Y FELDMAN, 2015)

recomendaba incluir la alimentación en la jornada escolar, supervisada por nutricionistas, así como el complemento de indumentaria de protección para los estudiantes.

Más allá de la década del noventa, los años posteriores introdujeron una serie de propuestas y programas que también resultan relevantes con relación a los antecedentes de la propuesta de los CME. En este sentido se establece que para la elaboración de la propuesta

[...]se realizó una serie de actividades tales como la revisión de documentos normativos que rigen la implementación de las propuestas de extensión del tiempo pedagógico del CES y de los centros educativos asociados (CEA) de UTU, el estudio de los perfiles de las diversas figuras pedagógicas que se desempeñan en los liceos de tiempo completo, de tiempo extendido y de centros educativos asociados, el análisis documental de propuestas curriculares orientadas a desarrollar un trabajo interdisciplinario y por proyectos, la revisión de los reglamentos de evaluación y la recopilación y análisis de instrumentos para la mejora de la gestión de los centros educativos. (ANEP, 2020, p. 13)

De acuerdo con lo planteado, se ubican como antecedentes directos las modalidades de Tiempo Completo (TC), Tiempo Extendido (TE) y Centros Educativos Asociados (CEA).

En los liceos de Tiempo Completo, los cuales junto con Tiempo extendido se desarrollan desde el 2016 “tuvo como propósito mejorar la calidad educativa entendida como inclusión de todos los jóvenes, atención a la diversidad y logro de aprendizajes socioemocionales, académicos, culturales, etc. para desempeñarse en la vida liceal, laboral y social” (ANEP, 2020, p. 15). Utilizan un diseño curricular común (Plan 2006) al que suman propuestas alcanzando una carga horaria de 8 horas.

Los liceos de Tiempo Extendido, ofrecen talleres en la extensión del tiempo curricular. Esta propuesta es una modalidad implementada desde el año 2016 (Plan 2006)⁶ en algunos pocos liceos del país, y luego se fue ampliando gradualmente. Implica ampliar la jornada escolar incluyendo talleres en el área artística, tecnológica, medioambiental, recreativa y deportiva⁷, en una combinación entre la educación formal y la no formal.

Los Centros Educativos Asociados (CEA) surgen a partir de una iniciativa conjunta entre el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y del Consejo de Educación Secundaria (CES) en 2016. Estos centros, proponen instalar una oferta educativa de Educación Media

⁶ Tiempo Extendido: Resolución 81, Acta 47, (2017), ANEP: “...en el marco de las políticas educativas de la EMB para el quinquenio, la ANEP plantea la extensión del tiempo pedagógico y la resignificación de los espacios educativos...”

⁷ Información disponible en ANEP:

<https://www.anep.edu.uy/15-d/el-tiempo-extendido-como-herramienta-para-inclusi-n-socioeducativa>

Básica (EMB) en el predio de una escuela de Tiempo Completo, o bien la instauración de un nuevo espacio contiguo a una escuela con estas características y con el suficiente lugar para ampliarse y poder compartir espacios comunes como el comedor, el gimnasio o el patio. Lo particular de estos centros se centra entre otros aspectos, en la articulación entre distintos subsistemas. La oferta promueve la continuidad educativa a partir de la contigüidad territorial y se genera a partir de un Informe presentado por INEEd (2016)⁸, en donde se plantea que uno de los principales riesgos de abandono escolar es la necesidad de trasladarse que eso conlleva y la imposibilidad de los jóvenes de hacerlo por sus propios medios. La propuesta incluía horario extendido, alimentación, talleres opcionales, un equipo interdisciplinario para acompañar las trayectorias educativas de los jóvenes, y el trabajo por proyectos.

Los antecedentes planteados dan cuenta que los centros María Espínola no representan una innovación en sí misma, sino una adecuación a nuevas funcionalidades de sus actores. En el Resumen Ejecutivo 2022 publicado en ANEP, cuyos encuestados fueron los propios docentes de los CME, se concluye que “los equipos directivos de los CME destacan que se toman en cuenta componentes de las distintas propuestas pedagógicas que se vienen desarrollando en los dos subsistemas en el marco de la extensión del tiempo pedagógico y la inclusión educativa” (ANEP, 2022, p. 23). Esto representa un avance en una política que ya se venía desarrollando en el marco del Sistema de Trayectorias Protegidas.

Dimensiones de análisis

Para el análisis de la política educativa que nos proponemos abordar consideramos una serie de dimensiones y componentes de carácter teórico, que entendemos son relevantes con relación a los aspectos empíricos. Tomar como referencia estos aspectos nos interesa particularmente a la luz del discurso *de cambio* expresado por los actores del gobierno de la educación, a la vez que observar cuales son aquellos componentes que resultan significativos en la propuesta.

El enfoque teórico elegido toma categorías y dimensiones del Proyecto de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la

⁸ INEEd (2016): Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2015-16.html>

educación en el Uruguay actual”⁹ (BORDOLI y MARTINIS, 2020) siguiendo una línea “no esencialista” respecto a lo educativo, y en relación con otros campos de la ciencias sociales y humanas. En este sentido, en términos conceptuales recuperamos un conjunto de dimensiones y categorías vinculadas al orden de la cultura o gramática escolar (TYACK y CUBAN, 2001), en las que se ubican: la forma organizativa; el currículo; las posiciones de los sujetos en la relación pedagógica (BORDOLI y MARTINIS, 2020).

Con relación a los aspectos organizacionales consideramos aquellas regularidades vinculadas a formas de gestión, funciones de sus actores, relaciones interinstitucionales que se establecen habitualmente, entre otros, siendo todos estos elementos los que conforman y caracterizan a los centros de educación media. En otra oportunidad hemos planteado que los aspectos organizacionales y fundamentalmente burocráticos resultan relevantes en los procesos de funcionamiento de las propuestas educativas en Educación Secundaria. Concretamente entendemos que la *forma liceal* (FLOUS, MORALES, SIDI, 2020), aquella que resulta prescriptiva y define este nivel educativo (forma escolar constituida a partir de las singularidades de su propia historia, y de un conjuntos de eventos y acontecimientos que la definen en Educación Secundaria) a través de las formas de contratación, los tiempos estructurados, y las tareas definidas centradas en la enseñanza, implican un factor que define los límites y las posibilidades de toda propuesta educativa en este nivel¹⁰.

Con relación a lo curricular, es necesario observar además de los aspectos vinculados a la organización y selección de contenidos en una propuesta educativa, es decir, lo que se enseña y cómo, aspectos que se vinculan con este *currículum* y que tienen un lugar relevante en la caracterización de las propuestas, así como en la conformación de las formas escolares. En este sentido, consideramos, en la línea de lo que plantean Bordoli y Dogliotti (2020) observar distintos aspectos en la propuesta educativa. Se trata de ver si se establecen modificaciones curriculares al currículum oficial hegemónico; cómo es la organización curricular en términos de contenidos y competencias; qué estrategias de enseñanza y evaluación plantea; y si se trata de una política de carácter universal o focalizado (BORDOLI Y DOGLIOTTI, 2020, p. 55).

⁹ Las autoras han participado en el Programa en el período 2018-2022.

¹⁰ Es de larga data la discusión entre el CES (actual DGES) y los colectivos docentes en torno a este tema, frente a formas de contratación anuales, sin horas para tareas extras, y fraccionadas en distintos centros.

En relación a los aspectos curriculares, dos elementos también importantes son los que se vinculan a la organización del tiempo y el espacio en las propuestas educativas. El eje tiempo ha sido un tema de controversias en educación desde hace varias décadas (VERCELLINO, 2016), destacándose que en educación media se da una tendencia al aumento del tiempo por parte de los estudiantes en espacios educativos. Por lo tanto, la organización, así como la extensión no se constituye como un elemento técnico, sino que se trata de un aspecto que responde a lo político, social e histórico. A modo de mención, la extensión de tiempo escolar a través de los planes curriculares en los últimos 40 años se ha incrementado paulatinamente. Es interesante cómo en el correr del tiempo esta posición se ha incrementado y consolidado, partiendo del supuesto que más tiempo (para algunos educativo, para otros de permanencia), repercute en mejores aprendizajes. En este punto coincidimos con algunas perspectivas, en que esta relación lineal entre “mayor tiempo, mayor aprendizaje” no considera otros factores que forman parte de la relación educativa.

A su vez, al considerar la dimensión del tiempo en la educación, se requiere relacionarlo con la propia “forma escolar”. Aquí tomamos aspectos planteados por Conde, Darrigol y Páez (2020) quienes al analizar esta dimensión, plantean diferentes categorías observando si las propuestas amplían el tiempo escolar con relación al *currículum* habitual; si configuran nuevas formas del tiempo en el centro educativo, en el barrio o en la ciudad (tiempo para actividades extras al aula); si lo modifican estableciendo otras formas de organización (por ejemplo rompiendo con grados, años de cursada); o lo acelera, permitiendo en este caso fundamentalmente otros los tiempos y formas, así como estrategias pedagógicas en las cursadas respecto a la habituales (CONDE, DARRIGOL, PAEZ, 2020).

Con relación a los espacios, consideramos relevante analizar en qué medida las propuestas modifican las concepciones en torno al espacio vinculado a lo escolar, donde, por ejemplo, el aula se torna el ámbito central. En este sentido, es posible considerar si los espacios utilizados forman parte del centro, o existe una concepción del mismo más allá de las instalaciones y el aula.

De esta forma tiempo y espacio con relación a las propuestas educativas (en el caso que nos interesa, los Centro María Espínola) se ubican como dos elementos que a su vez pueden ser articulados con tres dimensiones más. Es posible considerar que lugar tiene en la

propuesta la relación que los sujetos establecen con el saber (CHARLOT, 2006). Allí observaremos en qué medida se explicitan aspectos metodológicos o contenidos que toda propuesta educativa, como transmisora de cultura, considera. Aquí será relevante visualizar si se enfatiza en aspectos metodológicos o instrumentales de la enseñanza, y qué contenidos resultan centrales en la oferta.

Asimismo, es necesario observar las formas de evaluación en la propuesta educativa. Esto implica analizar qué aspectos se evalúan y de qué manera, ya que en experiencias como TC y TE los tiempos extracurriculares habilitan otras formas de evaluación, más flexibles, que conviven con la tradicional forma de evaluación y pasaje de grado del sistema. Una tercera dimensión se ubica en la existencia de alteraciones a la forma escolar (STEVENAZZI, 2020), en este caso planteadas desde los planteos del documento orientador.

Una última dimensión a considerar en el análisis se vincula a qué sujeto de la educación está orientada la propuesta de los CME. Considerar las características y el lugar que ocupan los sujetos de la relación pedagógica será relevante. Esto implica, por un lado, considerar como son definidos los actores de esta relación (estudiantes, docentes y otros actores educativos), y en qué medida se produce una ampliación o restricción del sujeto pedagógico.

En los próximos párrafos, nos proponemos recuperar algunas de las dimensiones propuestas a los efectos del análisis del documento central de la política educativa abordada. A partir del análisis nos planteamos dos objetivos: por un lado, realizar una primera descripción a partir de estas categorías o dimensiones analíticas, en el entendido que resultan clave desde una lectura pedagógica, para una propuesta de reciente desarrollo. Por otro lado, identificar en qué medida algunos aspectos de la gramática escolar, han sido modificados, eliminando o consolidados en la nueva propuesta.

¿Una propuesta innovadora? Análisis de la propuesta Centros María Espínola

Como mencionamos, los CME son una propuesta pedagógica que se enmarca en el conjunto de políticas educativas de la ANEP del período 2020 - 2024, que específicamente tiene como destinatarios principales los sectores vulnerables educativa y socialmente (ANEP, 2022). Desde ANEP (2020c) se sostiene que en la propuesta en concreto de los CME “se

marca la necesidad de abordar el problema desde adentro de las instituciones, poniendo en consideración la calidad educativa en cuanto al modo en que se reconoce la diversidad para garantizar la equidad, la integración, la permanencia o continuidad, el logro de aprendizajes significativos y la culminación de los ciclos” (p.1). Por lo tanto, es plausible pensar, desde la perspectiva de análisis abordada en este trabajo, que se trata de una propuesta pensada para disminuir la brecha entre el sistema educativo actual y la universalización de la educación.

La ANEP plantea como objetivo general de los CME es “reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social” (ANEP, 2020d, p. 2).

La propuesta de los CME es planteada desde ANEP (2020d) como un nuevo modelo de centro que “plantean un conjunto de principios y estrategias que apuntan a generar comunidades profesionales de docentes estables y motivados, enriquecidas por un abanico de opciones metodológicas y apoyos, que permiten procesos de enseñanza innovadores y contextualizados” (ANEP, 2020d, p. 2). Es decir, desde un nivel prescriptivo se plantea una propuesta que se caracteriza por la innovación. Asimismo, se plantea que la implementación estos centros:

Procura optimizar la organización de la educación media a partir del fortalecimiento de la autonomía y de la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros, la extensión del tiempo pedagógico, el acompañamiento socio-emocional-educativo, un currículo orientado al desarrollo de competencias y un enfoque didáctico basado en la interdisciplinariedad, el aprendizaje en acción y el trabajo en proyectos (ANEP, 2020d, pp. 1-2).

Las estrategias y metodologías que se ponen en juego en los CME - expuestas en el fragmento citado - ya se venían poniendo en práctica desde hace varios años¹¹, lo cual pone en duda el carácter de innovación, en tanto, la noción de innovación se relaciona “a tres usos: la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y la asimilación de ese algo como novedoso”, en tanto innovación educativa “aparece mucho más ligada a los dos últimos usos” (MARGALEF & ARENAS, 2006, p. 3).

¹¹ Las características citadas de los CME, continúan la forma educativa que los anteriores Centros Educativos Asociados vienen desarrollando desde el 2017. El trabajo situado, abierto al territorio, con extensión del tiempo pedagógico, un currículum orientado al desarrollo de competencias y el trabajo en proyectos. (Disponible en: ANEP <https://www.anep.edu.uy/territorios/mas-cerca/cea>)

Por consiguiente, se entiende que para que haya innovación se debe estar creando algo nuevo y si bien la propuesta de los CME presenta características que distan de la forma liceal tradicional, no son innovaciones en tanto su implementación ya está en juego desde hace un tiempo en otras experiencias.

En lo que refiere a los aspectos organizacionales de los CME, se puede decir en primer lugar que se plantea una “gestión estructurada en base a la generación de proyectos institucionales que parten desde la propia comunidad educativa, sus expectativas e intereses: elaboración e implementación de un proyecto de centro, autoevaluación y planes de mejora” (ANEP, 2020d, p. 2). El componente de la autoevaluación será llevado a cabo por la dirección del centro con el fin de obtener el panorama del cual se partirá para luego poder implementar proyectos y planes de mejoras; en tanto el proyecto del centro consta de una propuesta de trabajo en el que participen miembros de toda la comunidad educativa (ANEP, 2020d). En esta línea se corresponde la autonomía que se pretende que ejerzan estos centros, en lo que respecta a:

La elaboración, implementación y evaluación del proyecto institucional con la participación democrática, activa y responsable de todos los actores de cada comunidad educativa, actuando siempre en el marco de los lineamientos generales y las metas establecidas por la ANEP (ANEP, 2020, p. 7).

Por otro lado, se plantean “mejores condiciones de trabajo de los docentes y equipos directivos” (ANEP, 2020, p. 3). Este componente aborda la concentración y permanencia del equipo docente en los centros. Con respecto a la primera “la carga horaria de los integrantes del equipo educativo propenderá a su concentración en un solo centro educativo e incluirá horas remuneradas para brindar tutorías y realizar tareas que no implican trabajo directo con los estudiantes” (ANEP, 2020c, p. 25). En cuanto a la segunda, “al igual que los integrantes del equipo directivo, los integrantes del equipo docente permanecerán en el centro durante un período mínimo de tres años” (ANEP, 2020c, p. 25). Se puede pensar que se trata de una propuesta que intenta generar un colectivo docente que perdure en el tiempo, generando lazos y conocimiento de la dinámica del trabajo entre ellos. Sin embargo, de este componente también se puede interpretar una limitación hacia los docentes en tanto se les reduce la libertad de elección de cada año. Asimismo, esta característica implica

modificaciones del sistema de elección de horas que van más allá de la propuesta de los centros en sí mismos, y que aún no se han logrado.

En lo que refiere a lo curricular, en los CME se pretende el “establecimiento de una propuesta curricular flexible situada y en diálogo con las necesidades de cada contexto: énfasis en enfoque integral que abarca aspectos de la formación que superan lo meramente cognitivo y disciplinar” (ANEP, 2020c, p. 22). El primer elemento de esta propuesta es el abordaje interdisciplinario y la enseñanza en torno a proyectos. El trabajo interdisciplinario es aquel:

Donde se logre el punto en el que las diferentes piezas realmente interactúen, creando, así, conexiones de sentido entre las partes. Para aquellos involucrados en la educación, los diálogos y los intercambios para lograr interdisciplinariedad deben tomar lugar en diferentes niveles pedagógicos, durante la planificación de una experiencia de enseñanza - aprendizaje (VAN DER LINDE, 2007, p. 11).

Por consiguiente, la interdisciplina no se trata solamente de “juntar” dos disciplinas, sino que se trata de llevar a cabo un trabajo complejo que articule y amalgame diferentes disciplinas en pos de lograr determinados objetivos. La interdisciplinariedad y la enseñanza en torno a proyectos “se concreta por medio de constitución de sectores de asignaturas - arte y deporte, ciencias naturales y matemática, ciencias sociales, lenguas, tecnologías (CES) y técnico-tecnológico (CETP-UTU)- liderados por un coordinador de enseñanza” (ANEP, 2020c, p. 22). Si bien esto se logra a través del trabajo docente, se trata de un proceso que está liderado por la nueva figura educativa del coordinador de enseñanza. Desde ANEP (2020c) se plantea que a través de esta modalidad de trabajo se intenta romper con la fragmentación disciplinar - característica de la forma liceal tradicional -, incentivar a que los estudiantes sean más participativos y generar una propuesta que dé lugar a la diversidad en tanto la presencia de más de un docente en el aula facilita una atención más personalizada.

El segundo componente que se enmarca dentro de la flexibilidad curricular y de una propuesta centrada en las necesidades de cada contexto refiere a “los talleres que los estudiantes elijan a partir de sus propuestas expectativas, (...), excepto el taller *Pensamiento computacional* que es obligatorio” (ANEP, 2020c, pp. 22-23). Por consiguiente, se plantea una propuesta de talleres en donde se les otorga la libertad de elección a los estudiantes en base a las temáticas de su interés, salvo por uno de los talleres que es obligatorio. Es interesante

destacar que el taller obligatorio es el de Pensamiento computacional ya que la tecnología es algo en lo que se enfatiza mucho a lo largo de toda la propuesta de los CME.

A su vez, se plantea como uno de los propósitos principales de los talleres optativos el “promover actividades para el desarrollo del autoconocimiento de los adolescentes, del pensamiento, de la imaginación y la facultad creadora, de las capacidades físicas y la flexibilidad corporal en un proceso con otros y para otros” (ANEP, 2020c, p. 22). Si bien se plantean dichos talleres como una propuesta de aprendizaje, se puede entender que no se trata - o al menos no solamente - de un aprendizaje como el que se podría esperar en un aula basado en contenidos. Se entiende que en este caso el aprendizaje toma una dimensión más relacionada con la parte humana de los estudiantes y no tanto con la académica. En esta línea se presenta la cuestión del deporte y la recreación como espacios de encuentro y desarrollo, ya que se plantean a dichas herramientas como ejes que promueven el desarrollo social, emocional y físico de los estudiantes (ANEP, 2020c).

Por otra parte, se aborda la relación entre los estudiantes con la tecnología y la educación digital. Se sostiene que:

Es esencial que los estudiantes puedan comprender la relación del ser humano con el mundo virtual, asumiendo las nuevas realidades que les toca vivir y vivirán a futuro. En ese sentido resulta de vital importancia desarrollar en ellos competencias digitales que les permitan conocer los desafíos que se presentan en la actualidad para el ejercicio pleno de su ciudadanía (ANEP, 2020c, p. 23).

Se puede decir que este aspecto de la propuesta remite a una visión integral del alumno ya que refiere al rol de ciudadano. A través de lo expuesto se destaca nuevamente el protagonismo que tiene la tecnología en los CME, ya que parece ser un elemento transversal a la propuesta.

Dentro de la dimensión curricular también cabe destacar se propone la presencia del apoyo socioeducativo que se plantea desde la personalización de la enseñanza ya que busca el apoyo hacia el estudiante (ANEP 2020d), tanto desde lo académico como desde lo psicológico con la presencia de psicólogos y psicopedagogos. Otro de los elementos que componen lo curricular en esta propuesta es la denominada “nueva evaluación contextualizada e integral”, cuyo fin es romper con la fragmentación disciplinar a nivel de evaluación. Se sostiene que respecto aquellos procesos pedagógicos que se llevaron a cabo bajo la modalidad interdisciplinar, tendrán evaluaciones interdisciplinarias de modo que haya

correspondencia entre el proceso de enseñanza de los saberes y la evaluación. En lo que respecta a la evaluación en los talleres, esta tiene como objetivo la valoración de los procesos individuales (ANEP, 2020c).

La propuesta de los CME presenta características que impactan en la organización del tiempo y el espacio de la forma liceal. En primer lugar, se destaca “mayor vínculo y permanencia de los estudiantes en los centros educativos a través de una jornada extendida o completa de acuerdo con la disponibilidad del centro” (ANEP, 2020d, p. 2). Este componente refiere a una disposición que implica el “tiempo pedagógico tradicional” de la forma liceal el cual se divide por asignaturas, pero a su vez integra el trabajo personalizado, tutorías, alimentación y el trabajo con la comunidad educativa (ANEP, 2020d). Se puede decir entonces que se llevan a cabo movimientos sobre la estructura tradicional del tiempo liceal, pero sin dejar de lado a dicha organización. En este componente se alude a que se pretende “resignificar los espacios educativos a fin de proporcionar a cada estudiante una formación integral, en virtud de su condición de ser humano multidimensional” (ANEP, 2020c, p. 21). De esta forma, se plantea brindar espacios para que los adolescentes puedan desarrollarse como seres humanos en su completitud, más allá de su rol como estudiantes.

Dentro de la propuesta de los CME, aparece el elemento de la alimentación, planteándolo como un “espacio de socialización y aprendizaje” en tanto “se concretan espacios y recursos para alimentación, de forma de hacer posible la permanencia durante toda la jornada y crear, a la vez, un nuevo espacio formativo integral” (ANEP, 2020d, p. 3). Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje se trata de un proceso multidimensional ya que va más allá de la presencia del alumno en el aula. A su vez, debemos decir que este aspecto instala una línea de política débil en educación media, recientemente considerada en TC, como lo es la alimentación.

Para cerrar este apartado, nos interesa plantear algunos aspectos vinculados a los sujetos de la relación pedagógica. Estos tradicionalmente en la educación formal son los educadores y los educandos. Si bien ellos siguen siendo los principales sujetos de esta relación, en los CME también están presentes otros sujetos: talleristas, coordinador de enseñanza, coordinador de actividades y participación, profesor de tecnología e innovación y a su vez se busca incorporar a las familias.

Parece interesante abordar primero el rol del coordinador de enseñanza, en tanto se trata de un rol nuevo y que a su vez está presente en muchos momentos de la propuesta de los CME en un lugar de liderazgo respecto a otros cargos vinculados con la enseñanza. El coordinador de enseñanza:

[...] es el referente directo de los docentes y su rol es liderar los procesos de enseñanza, su evaluación y mejora en el marco de la interdisciplinariedad, el trabajo en proyectos y la coenseñanza en un trabajo colaborativo con el equipo de docentes del centro y el equipo directivo (ANEP, 2020c, p. 29).

Se entiende entonces, que el trabajo docente está liderado por el coordinador de enseñanza, quien a su vez depende de la dirección o equipo de coordinación del centro (ANEP, 2020c). A través de lo expresado en los diferentes documentos analizados elaborados por ANEP, donde se expone la propuesta de los CME, no es posible comprender la verdadera diferencia entre un coordinador de enseñanza y un director del centro, ya que en ambos casos se trata de una figura que organiza y orienta el trabajo docente.

Otra de las nuevas figuras es el coordinador de actividades y participación, siendo esta “la figura del centro educativo que lidera el relacionamiento del centro con la comunidad local y se encarga de establecer vínculos entre la educación formal y no formal” (ANEP, 2020c, p. 29). Se trata de una figura que está abocada al área de los talleres y el proyecto del centro, por lo cual se puede pensar que mientras el coordinador de enseñanza se encarga de lo relativo a lo académico, el coordinador de actividades y participación lidera los procesos de un aprendizaje que no está tan ligado a los contenidos curriculares.

La tercera nueva figura es la del profesor de tecnología e innovación, figura que en los documentos se divide entre el correspondiente a educación secundaria y la educación técnico profesional. En lo que respecta a la educación secundaria su función “es de liderazgo intermedio. (...) Coordinará, en articulación con la dirección del centro, la realización de proyectos de trabajo que permitan dar transversalidad a las herramientas informáticas y se constituyan en un factor que potencie los aprendizajes” (ANEP, 2020c, p. 30). En lo que respecta a la educación técnico profesional su función será: “liderar el ámbito técnico-tecnológico del centro educativo, lo que atañe a proyectos, actividades, formación de los docentes, talleres y fortalecimiento de vínculos con la comunidad, etc. en lo referente a la formación técnico-tecnológica” (ANEP, 2020c, p. 30). Mientras que en educación secundaria el rol de este profesor es que las herramientas informáticas sean dispuestas en

pos del aprendizaje, en educación técnico profesional el rol está enfocado en la formación específica en tecnología.

Con respecto a los talleristas, que son quienes se encargan de desarrollar los diferentes talleres del centro, no es un requisito que sean docentes y “serán liderados por el coordinador de actividades y participación” (ANEP, 2020c, p. 23).

Por último, dentro de los sujetos de la relación educativa se alude a sujetos que se desarrollan fuera de los centros con el fin de hacerlos partícipes. Con respecto a las familias se espera que tengan mayor participación en la propuesta educativa (ANEP, 2020c). En este sentido, se trata de que las familias no queden por fuera del proceso pedagógico de los jóvenes. En lo que respecta al fortalecimiento de la vinculación con la comunidad y trabajo en redes se plantea un trabajo con las redes locales de manera de abordar en conjunto cuestiones como “la alimentación, la vestimenta y el tratamiento de situaciones que impliquen vulneración de derechos de los estudiantes” (ANEP, 2020c, p. 3). Se puede pensar que a través de este componente se intenta ampliar la comunidad educativa con el fin de integrar diferentes aristas a los centros ya que el liceo o la UTU no empieza ni termina dentro de dichos centros, sino que también incluye a la comunidad del barrio, a las familias, entre otros.

Conclusiones preliminares

A modo de conclusión son diferentes los elementos que interesa destacar. En primer lugar, parece importante problematizar el carácter de innovación que se plantea en los documentos oficiales sobre los Centros María Espínola. Como se mencionó, para que haya innovación se debe construir algo totalmente nuevo. Con respecto a esto se pueden decir al menos dos cuestiones. La primera es que los CME no son centros nuevos, sino que es una propuesta pedagógica que se aplica en centros ya existentes. Con esto se destaca la segunda cuestión y es que se trata de centros - al menos en su mayoría - que ya presentaban las características que se plantean como innovaciones. Esto lleva a cuestionarse hasta qué punto los CME son una propuesta nueva, y, por lo tanto, su lugar emblemático como “transformación educativa”

Los CME son una propuesta que se caracteriza por distanciarse de la forma tradicional de *hacer liceo* (FLOUS, MORALES, SIDI, 2020), sin embargo, no la deja de lado para elaborar

una nueva forma liceal, sino que la resignifica a través de diferentes movimientos. Por consiguiente, se puede decir que los CME se caracterizan por ser una alteración a la forma liceal. Desde esta perspectiva se puede pensar que aparece el factor de lo “novedoso” en estos centros. Sin embargo, se trata de una alteración ya instalada. A su vez, para que haya una alteración - desde la perspectiva de Stevenazzi (2020) - debe haber un colectivo docente que presente la necesidad de hacer otra cosa y en el caso de esta propuesta las “alteraciones” se proponen desde las autoridades de la educación. Por consiguiente, también queda en duda si se trata de una alteración, en tanto es una propuesta ya instalada y a su vez no surge de un colectivo docente.

En esta línea, también es interesante problematizar las nuevas figuras: coordinador de enseñanza, coordinador de actividades y participación y el profesor de tecnología e innovación. Estos nuevos sujetos pueden ser entendidos como nuevas figuras en tanto previamente no había personas que se desempeñaran bajo dichos roles. No obstante, cabe preguntarse hasta qué punto realmente son nuevas sus funciones, ya que previamente sus ocupaciones y tareas estaban asignadas a otros roles, como por ejemplo al director del centro o a los Talleristas de Informática o Tecnología, e incluso a los Profesores Orientadores de Informática y Tecnología Educativa (POTE).

Para finalizar, con respecto a un aspecto metodológico cabe mencionar que los documentos son un tanto reiterativos entre sí, ya que hay gran cantidad de información repetida entre ellos, que no llega a ser específica en sentido pedagógico, político o sociológico.

Asimismo, a la hora de analizarlos nos encontramos con documentos que abordan la propuesta de los CME, pero de manera poco profunda, por lo cual, hay elementos que no se pudieron analizar en esta instancia. De esta forma nos quedan planteadas algunas interrogantes para seguir profundizando a medida que la propuesta continúa avanzando en el sistema educativo nacional.

Bibliografía

ANEP- CODICEN. **Rendición de Cuentas 2020. Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024.**

2020a Disponible en:

<https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-present-rendici-n-cuentas-2020-que-comenz-transfor-maci-n-educaci-n-p-blica>

ANEP-CODICEN. **Centros Educativos María Espínola. Documentos que fundamentan la propuesta.** 2020b Disponible en:

<https://www.anep.edu.uy/centros-maria-espinola/documentos>

ANEP Centros Educativos María Espínola. **Resolución CME: aprobación de la propuesta educativa.** 2020c. Disponible en:

<https://www.anep.edu.uy/centros-maria-espinola/documentos>

ANEP Resumen Ejecutivo. **Monitoreo de la implementación de la modalidad CME.** 2020d.

Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/centros-maria-espinola/documentos>

BUENFIL, R. Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso. Buenos Aires: **CLACSO**, 2019.

BORDOLI, E DOGLIOTTI, P. **Análisis Curricular de las políticas de inclusión educativa en Uruguay.** En: **Bordoli, E Martinis, P** (Coord.). El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión educativa y alteraciones a las formas escolares. Montevideo. **FHCE**, 2020

BORDOLI, E MARTINIS, P (Coord.). El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión educativa y alteraciones a las formas escolares. Montevideo. **FHCE**, 2020

CONDE, S, DARRIGOL, M y PÁEZ, S: Alteraciones al tiempo escolar en las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2009) En: BORDOLI, E MARTINIS, P (Coord.). El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión educativa y alteraciones a las formas escolares. Montevideo. **FHCE**, 2020

CHARLOT, B. **La relación con el saber. Elementos para una teoría**, Buenos Aires. El zorzal. 2006.

FELDMAN, D., y PALAMIDESSI, M. Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay. Montevideo: **INEED**, 2015

FILARDO, V., & MANCEBO, M. E. Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos. **Colibrí**, Udelar. 2013

FLOUS, C, MORALES, M, SIDI, A. de Alteraciones y Movimientos: Notas sobre experiencias en educación media. En: BORDOLI, E MARTINIS, P (Coord.). El derecho a la educación en el Uruguay Progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión educativa y alteraciones a las formas escolares. Montevideo. **FHCE**, 2020

LACLAU, E, MOUFFE, CH. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.** Buenos Aires FCE. 2015

MARGALEF, L., & ARENAS, A. ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. **Perspectiva Educacional, Formación de Profesores**, (47), 13 - 31. 2006.

ROBAINA U., M.C. La rica historia de la Escuela Pública Uruguaya. Los albores de la Educación Pública Rural: Maestra María Espínola Espínola. **Quehacer Educativo**, Año XXII (113), 12-18. 2012

ROMANO. A. **De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)**. Montevideo. Ed. Trilce. 2010

SHORE, C. La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas. En: **Revista Antípoda**, 10. 2010.

STEVENAZZI, F. Experimentación pedagógica y alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Montevideo. **CSIC-UdelaR**. 2020

TYACK, D CUBAN, L. **En busca de la Utopía Un siglo de reformas de las escuelas públicas**. Ciudad de México. FCE. 2001

VERCELLINO, S. Ampliación del Tiempo y Dispositivo Escolar: oportunidades y resistencias. **Educação & Realidade**. 41. 1005-1025. 10.1590/2175-623661082. 2016

VAN DER LINDE, G. ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? **Cuadernos de pedagogía universitaria**, 11 - 13. 2007

Agustina Sidi

Adscripción institucional: Licenciatura en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR), Maestranda en Psicología y Educación por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

E-mail: agustina.sidi.ferro@gmail.com

Clarisa Flous

Adscripción institucional: Licenciada en Trabajo Social y Magíster en Psicología y Educación por la Universidad de la República. Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de La Plata.

Docente e Investigadora Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR)

E-mail: cflous@gmail.com

Carolina Demedice

Adscripción institucional: Licenciatura en Educación, (en proceso de tesina), por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (UdelaR).

E-mail: carodemedice@gmail.com