



## **Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en paralelo: Uruguay-España**

## **Secondary Education in parallel: Uruguay-Spain**

Alberto Picón Martínez,  
Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay

Rufino González Fernández,  
Universidad de Santiago de Compostela, España

### **Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 18 de noviembre de 2013

Fecha de revisión: 23 de marzo de 2014

Fecha de aceptación: 13 de enero de 2015

Picón, A. y González, R. (2013). Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en paralelo: Uruguay-España. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 197 – 209.



## Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

### Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en paralelo: Uruguay-España

### Secondary Education in parallel: Uruguay-Spain

Alberto Picón Martínez, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay  
[albertojose.picon@usc.es](mailto:albertojose.picon@usc.es)

Rufino González Fernández, Universidad de Santiago de Compostela, España  
[rufino.gonzalez@usc.es](mailto:rufino.gonzalez@usc.es)

#### Resumen

Este artículo es parte de una investigación realizada en los Institutos de Educación Secundaria de Galicia para comparar con el Sistema de Educación Pública de Uruguay. Los resultados pueden anticipar situaciones similares en otros contextos que están transitando el camino recorrido en España. Durante la investigación quedó en evidencia que la participación de los docentes en los órganos de gobierno de los Institutos de Educación Secundaria no se ha traducido en la democratización de la educación obligatoria. También, que las medidas burocráticas, cada vez más restrictivas, no han resuelto el problema del fracaso en la ESO. El proceso educativo centrado en el alumno y su derecho a apropiarse de los recursos para la vida adulta, durante la educación secundaria obligatoria, están en contradicción con las prácticas selectivas heredadas del Bachillerato. Es tiempo de desarrollar un nuevo enfoque para valorar el desempeño de los alumnos: una evaluación inclusiva. Los criterios e instrumentos demandan un compromiso docente que debe definirse y acordarse según las necesidades de los alumnos de cada centro educativo. Pero, podrían estar en conflicto con las decisiones burocráticas centralizadas del sistema público. Puede observarse en España y en Uruguay. La formación docente parece ser la piedra angular para los proyectos estratégicos de los centros; y la orientación de la dirección, el componente que le da cohesión al esfuerzo colectivo

#### Abstract

This is part of a research accomplished in Secondary School Institutes from Galicia in order to compare to Public Education System in Uruguay. The outcomes may anticipate similar situations in other different contexts which are following their footsteps. During the research we have got evidence that faculty meetings as decision making authority of the institute have not succeed in solving the problem of student failure in compulsory secondary school. Educational process centered on the student, and his right to appropriate the resources necessary for adult life, seem to be opposed to selective pedagogic practices inherited from pre-college high school. Time has come to develop a new approach to evaluate student performance: an inclusive assessment. Criteria and instruments call for a teacher's commitment which should be defined and agreed according to the necessities of the students in each and every school. But, this might collide with centralized bureaucratic decisions of public system. It occurs both, in Spain and in Uruguay. Teacher training seems to be the cornerstone for school strategic planning; and principal leadership, the component which brings cohesion to the whole effort.

#### Palabras clave

Educación secundaria obligatoria; Evaluación inclusiva; Compromiso docente; Liderazgo educativo; Formación docente; Sistema educativo

#### Keywords

Compulsory secondary school; Inclusive assessment; Teacher commitment; Educational leadership; Teachers training; Education system

## 1. El origen

Durante los cursos lectivos de 2010 a 2012 llevamos adelante una investigación educativa en los Institutos de Educación Secundaria (IES) de la Comunidad Autónoma de Galicia. El proyecto fue financiado por la Comisión Europea, a través de una beca del Programa Erasmus Mundus External Cooperation Window. Tenía el auspicio académico de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay y fue patrocinado por la Universidad de Santiago de Compostela desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

La selección del escenario no fue arbitraria: los 40 IES de la provincia de Lugo y 32 del resto de Galicia. Habíamos identificado elementos comunes con el sistema de Uruguay y creímos que era un ambiente propicio para aprender (Picón 2013, 224-226). La expectativa era echar un vistazo al futuro probable en Uruguay, y así observar los claros y oscuros de una reforma que orienta la educación desde la perspectiva de las denominadas competencias básicas o clave. Según la OCDE (2005), estas competencias son el objeto de análisis de las próximas propuestas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA).

El proyecto se internaba en un escenario inédito y por eso hemos intentado eludir restricciones paradigmáticas para disminuir el sesgo inevitable de las creencias y valores personales. Es una investigación educativa de corte cualitativo y cuantitativo desarrollada desde la perspectiva de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico “*en función de las necesidades que tenemos por delante*” (Picón, 2013), y así, facilitar el contraste y la constatación de datos. Los objetivos de la investigación fueron: indagar las concepciones de las direcciones acerca de su rol en lo pedagógico; sistematizar la actuación de los directivos en relación a la reforma de la LOE; identificar las condiciones para implantar modelos de evaluación de aprendizajes transversales enfocados en las competencias básicas.

El trabajo de campo y la recolección de datos inicial se realizaron en los IES de la provincia de Lugo (2013: 40). Luego se contrastaron los hallazgos con datos recopilados en los IES de A Coruña, Ferrol, Orense, Pontevedra, Santiago de Compostela y Vigo que accedieron a participar en la investigación. Fueron 32 de 66. Se utilizaron diversas técnicas: un censo con cuestionarios autoaplicados, encuestas en línea, observación no participante, entrevistas semiestructuradas, entrevistas abiertas, análisis documental, opinión de expertos, grupos de discusión, diario (Picón 2013, 205-221). Más de 30.000 datos.

El campo científico de la evaluación como forma particular de investigación aplicada (Scriven, 1991:143) implica el uso de instrumentos elaborados a partir de un diseño metodológico. En la transición actual desde una educación centrada en el contenido de las materias a otra en la que dichos contenidos facilitan el desarrollo de competencias básicas, los instrumentos de evaluación tradicionales deberían ser revisados pues se intenta medir desempeños que son transversales a varias asignaturas o a todo el currículo.

El proyecto fue ambicioso y abarcador. Aquí ofrecemos algunos emergentes que aportan una perspectiva para abordar la cuestión del éxito escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Cuando se habla de Uruguay, lo mencionamos expresamente.

## 2. Introducción: El concepto de cambio sostenible aplicado a la educación

En 1987 se publicó el Informe Brundtland (World Commission on Environment and Development), donde se presentó la - hoy en día clásica - definición de desarrollo sostenible: “*desarrollo que tiene como finalidad satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades*” (1987:41). Pensamos que este concepto podría inspirar una definición de cambio sostenible para la educación. Cambio sostenible en educación sería un proceso de transformación que tiene como finalidad satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad para futuras transformaciones que satisfagan necesidades emergentes. El principio que subyace es el de la flexibilidad. Aquí, sostenible es la resultante de coordinar diferentes variables que por

su naturaleza y desarrollo exigen nuevos arreglos que mantengan la viabilidad. El informe Brundtland sostiene que se trata de un proceso en el que una cantidad de elementos, y entre ellos el cambio institucional, “*están en armonía y mejoran tanto el potencial presente como el futuro para satisfacer las necesidades y aspiraciones humanas*” (1987:43). Esto implica encarar las mutaciones institucionales que sean necesarios hacia el futuro. El fundamento de los modos de ser y hacer de los centros educativos parece que debería estar en las necesidades futuras de las generaciones actuales, más que en la tradición o la historia.

La noción de círculo virtuoso en oposición al círculo vicioso, en el cual las causas y consecuencias retroalimentan un estatus quo anacrónico, que selecciona en lugar de incluir y apoderar, debería dar lugar a una concepción del cambio que no sea en función de oposición a algo sino que, con una perspectiva teleológica, tenga un propósito benefactor en sí mismo. Así, pues, la noción de cambio sostenible no se opone a la de cambio no sostenible, sino que se apoya ontológicamente en el potencial de traslación de un marco de referencia en equilibrio - *force field* (Lewin, 1946) - que satisface necesidades de algunos grupos – de algunos *stakeholders* (Freeman, 2010) – a uno que satisface necesidades de todos.

En el papel, esta última parece ser la situación en el marco de referencia del presente; y aun así, el ambiente del sistema educativo de los IES está impregnado de imperialismo cultural que se hace evidente cuando docentes de todas las ideologías admiten que un alumno suspenda o cuando acusan a las reformas de bajar el nivel y empeorar la educación (Picón, 2010: 57).

### 3. Un concepto de Educación Obligatoria

La educación obligatoria es un deber, pero fundamentalmente, un derecho. No se trata del acceso. Por disposición constitucional no solamente es obligatoria, sino, además, gratuita y en esencia laica. Nos referimos al hecho trascendental, para cada adolescente, de completarla con éxito. Bolívar sostiene que “*todos los estudiantes han de tener garantizado el derecho a la educación, entendido ahora como el dominio de aquellos aprendizajes imprescindibles que les permitan participar en la vida social sin riesgo de exclusión*” (2012:13). Esta idea está en línea con los documentos europeos sobre construcción de ciudadanía (Terrasêca, Caramelo y Medina 2011:50).

Titular en la educación básica no garantiza el futuro. Sin embargo, el fracaso restringe el acceso a numerosas oportunidades que históricamente estaban disponibles luego de completar el ciclo de Primaria. Por ejemplo particular: la posibilidad de ingresar en la función pública. Por ejemplo general: la posibilidad de acceder a empleos de mayor calidad. Por definición: la posibilidad de construir y reconstruir el marco de referencia para leer y comprender el mundo (Freire, 2005). Así, pues, el certificado de aprobación viene a delimitar, en general, el ámbito de desarrollo social, económico y cultural del potencial de cada individuo.

Partiendo de lo obvio y compartido, presentamos un enfoque de lo que podría ser un marco de referencia para construir oportunidades de aprendizaje singulares, desarrolladas localmente, con la iniciativa y compromiso de la comunidad educativa de cada centro. El foco de la propuesta es la evaluación de aprendizajes. Lo que hemos denominado círculo virtuoso de la evaluación de aprendizajes centrada en las competencias básicas; o, sencillamente, evaluación inclusiva.

### 4. Organización de la educación

El Sistema Educativo es una organización. Como tal cuenta con una serie de medios aplicados a fines. El sistema tiene dos grandes ramas con objetivos diferentes, pero aún no diferenciados: una dedicada a la educación obligatoria, otra dedicada a la educación no obligatoria. Este funcionamiento de hecho no está reflejado en su estructura. El sistema tiene agrupada la educación no universitaria por una parte y la educación universitaria por otra. Las dos dependen del gobierno de la Comunidad Autónoma. Hay un solapamiento de educación no obligatoria en ambas ‘mitades’. Esto opaca la rendición de cuentas pública frente a la sociedad.

Ocurre en Uruguay y en España, por igual: el Bachillerato y la Formación Profesional están en la misma organización que la ESO, la Educación Primaria y la Pre-escolar.

La educación obligatoria es inclusiva, lo cual significa que su objetivo es titular al cien por cien de sus alumnos, según recogíamos el planteo de Bolívar, que no es nuevo, sino una actualización de las conclusiones del equipo encabezado por Bloom y publicadas en castellano en 1971. Su responsabilidad sería apoderar a los alumnos para la vida adulta y que cada cual pueda encaminar sus pasos en la búsqueda de la felicidad. La educación no obligatoria es selectiva, lo cual significa que es posible que no todos los alumnos alcancen la titulación que eligen al comienzo de su trayecto. Cuando un alumno no se titula en la educación obligatoria se produce una pérdida para la sociedad en su conjunto. Esta pérdida no se refiere a los medios aplicados hasta el momento, que inevitablemente tienen un aprendizaje consecuente que podría medirse, sino que se trata de una pérdida hacia el futuro, porque en algún momento de su vida, el alumno que no ha completado la educación obligatoria podrá satisfacer menos necesidades y apropiarse de menor cantidad de recursos que si hubiera alcanzado dicha titulación (Kaztman, 1999). De hecho, puede decirse que al no completar la educación obligatoria ya está apropiándose de menor cantidad de los recursos disponibles, un activo que, en realidad, nadie más que él o ella podría conseguir. De modo que se trata de una pérdida evidente que nadie más puede aprovechar.

Cuando un alumno no se titula en la educación no obligatoria, que está diseñada para crear profesionales, no hay una pérdida para la sociedad. Por el contrario, los medios aplicados hasta entonces habrán cumplido dos finalidades, una de formación y una de control. Por la primera, se proporcionaba la oportunidad de aprender a un estudiante que eventualmente desempeñaría un rol específico y especializado en beneficio de la sociedad. Al mismo tiempo, esos mismos recursos están siendo utilizados como mecanismo de control para garantizar que quienes adscriben a una profesión están en condiciones de cumplir satisfactoriamente las tareas específicas y especializadas de su campo de actividad. En otras palabras: garantiza la competencia. Por lo tanto, la desafiliación de un candidato en la educación no obligatoria no es una pérdida y, en la práctica, hasta podría estar en tela de juicio la calidad de una titulación no obligatoria que no tuviera bajas en su trayecto.

Ahora bien, al decir que la estructura del sistema no responde a sus fines prácticos, también decimos que esa estructura conspira contra sus fines prácticos. Cuando se incluye dentro de una cultura profesional selectiva una etapa de la educación que no lo es, los resultados no coinciden con los fines. Es lo que ocurre en la Educación Secundaria, que originalmente estaba dedicada en exclusividad al Bachillerato. Esto no es responsabilidad de la línea operativa – en términos de Mintzberg. Esto no es responsabilidad de los docentes. En diferentes momentos – y en cada país el recorrido se va repitiendo al experimentar con prácticas ajenas que se hacen propias –, el trayecto intermedio al final de la educación obligatoria se ha instalado en primaria, o en secundaria, o en ambas. Una noción bastante asentada es la de la conveniencia de que los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria estén en contacto con el nivel superior, específicamente el Bachillerato, porque esto serviría de preámbulo para ir aprendiendo lo que podríamos denominar el marco de referencia de dicha etapa. Sin embargo, las estadísticas muestran que solamente la mitad de los alumnos que ingresan a Secundaria, en Galicia, tienen pensado continuar estudios en Bachillerato (Xunta de Galicia, 2010, 2012). Eso quiere decir que la transición solamente es útil para la mitad de los alumnos de la ESO, que deben concurrir a los institutos para completar la etapa. Por otra parte, existen centros educativos privados y algunos públicos, donde la etapa obligatoria no está en contacto con el Bachillerato. En estos centros el nivel de éxito es mayor que en la etapa obligatoria de los que tienen Bachillerato. En consecuencia, se pone en duda si los fines del Sistema Educativo público tienen como destinataria a toda la sociedad o simplemente a una parte de ella. O si la estructura satisface otros fines que no tienen que ver con la educación en particular. Naturalmente la pregunta no se refiere a la misión institucional, que según Gorz (1998) enuncia un discurso políticamente correcto de movilidad social positiva, sino a lo que realiza en la práctica.

Lo que discutimos es evidente y no puede decirse que quienes administran el sistema lo ignoren. Eso lleva a pensar que las diferentes corrientes de opinión transformadas en opción

político-partidaria, en realidad satisfacen necesidades, expectativas y anhelos del mismo grupo social. Puede tratarse del grupo social mayoritario. Probablemente. Puede tratarse del grupo social al que la mayoría desea acceder. También. No obstante, la práctica de tomar decisiones por mayoría, como en los procesos electorales de autoridades de diversa naturaleza y nivel, podría estar desdibujando la naturaleza esencial de la democracia en los centros educativos. La inclusión. No es legítima una opción pública – de la cosa pública – que sistemáticamente excluya de los beneficios proclamados de la educación obligatoria a una parte de los alumnos. Cuando abordamos con entusiasmo las nuevas teorías pedagógicas que nos incitan a centrar el proceso educativo en el alumno, deberíamos preguntarnos si lo decimos en serio. Porque en ese caso, si el centro desde donde se origina la acción – más bien la reacción – es el alumno, eso debería determinar no solamente las prácticas, los recursos, la organización del centro, sino también las estructuras y todo lo que haga falta adaptar en función del “*interés superior del niño*” (Convención sobre los Derechos del Niño, Art. 3 num. 1., 1989). El compromiso con la educación requiere pensar en ella desde los cimientos, sin limitaciones. No se trata de promover la anarquía estructural, sino de reflexionar que ciertos elementos del sistema, estructuras, ideas, prácticas, contrastados con los fines superiores de la educación obligatoria, resultan contradictorios y que optar por su mantenimiento vicia el discurso redentor.

## 5. Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

El concepto del título es amplio, y se aplica a todos los países que tengan una Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no solamente en España. Desde Canadá hasta Tierra del Fuego y allende al Atlántico, Europa, sin duda.

Siempre se habla de la diversidad de los alumnos desde la perspectiva de inclusión, por un lado, y de respeto a las características culturales, por otro. No es seguro que en Uruguay se use con el mismo sentido que en España u otros países europeos, de donde surge el concepto. Allí vive gente de diferentes etnias y fundamentalmente, recién llegados, donde incluso los niños son inmigrantes. En Uruguay se ha pretendido reconocer como cultura diferente formas de ser y hacer que muchas veces van a contrapelo de la idiosincrasia. Quizás sean más bien expresiones contraculturales. ¿Cómo reconocer la calidad de cultura particular y reproducible o perdurable a las comunidades de personas que residen en asentamientos marginales? Perrenoud (2001) se ha preguntado cuál es el límite de la normalidad social, por ejemplo.

Más allá de la realización práctica del concepto de diversidad, queremos referirnos a la experiencia en el aula. En la formación teórica para trabajar en contextos vulnerables, varios formadores de Uruguay han insistido en la necesidad del docente versátil, que es o debe ser capaz de llegar a todos los alumnos según sus diferencias para aprender. Atender la diversidad del aula. Una pregunta recurrente, y que nadie ha podido responder, refiere a qué cantidad de diversidad puede atender un docente en una hora de clase, sea de 45 minutos o de 60.

En España la ley de educación vigente LOE (Ley Orgánica 2/2006 de la Educación) atiende especialmente la diversidad por exceso o defecto de capacidad (aparente) - o, mejor dicho, de adaptación al Sistema Educativo formal -, con equipos de apoyo, dicho en forma genérica. En la práctica, por lo que hemos observado, y nos han comentado los directivos entrevistados, y especialmente los orientadores, muchos docentes ponen su marcha automática y derivan a los grupos de apoyo a los alumnos que consideran que no tienen o tendrán rendimientos satisfactorios. Es decir, no se ajustan para atender a la diversidad, sino que se sacan de encima a los alumnos que quedan fuera del entorno de tolerancia que se han autoimpuesto, aunque este término parece generoso en algunos casos que tuvimos a la vista.

Este ejemplo viene al caso para explicar el siguiente punto. Cuando hemos comentado sobre la diversidad en el aula y la capacidad de adaptación o absorción de diversidad que puede tener un profesor que imparte una hora de clase y cambia de grupo, todos los docentes han reconocido de su propia experiencia la dificultad que entraña abarcar dos, tres, treinta o treinta y cinco, si fuera el caso total, de estilos de aprendizaje diferentes. Una docente decía en uno de los IES que estudiamos: “*sí, imagínate en clase con 50 chavales diferentes intentando que*

*todos aprendan*". Es cierto, la tarea es no solo difícil y tal vez agotadora, sino probablemente imposible, a juzgar por la deserción o fracaso que se registra en varios países. Al menos un tercio de los alumnos no completa la educación obligatoria. "Caer" entre el primero y el último año de secundaria antes del Bachillerato. En Uruguay y en Galicia. No es la única diversidad presente en el aula, y aunque la mayoría es consciente de ella, no lo es tanto como para asociarla al problema de la acreditación de saberes.

## 6. Evaluación de aprendizajes y competencias básicas

Desde hace un tiempo se ha intentado globalizar – que no es malo en sí mismo – la evaluación de los estudiantes que están en edad de completar la educación obligatoria, más o menos a los 15 años de edad. La más conocida es la prueba del Programa Internacional para Evaluación de Estudiantes (PISA, por Program for International Students Assessment). "La prueba", en realidad, se presenta como tres pruebas, una de lengua materna, una de matemáticas y una de ciencias. Sin embargo, distan muchísimo de las tradicionales propuestas de evaluación o exámenes de tales asignaturas. Se trata, en realidad, de una encuesta que mide el comportamiento de los estudiantes, como usuarios competentes de los contenidos, que entran en la generalización de los títulos, y de otros más que pueden estar en todos y hasta en otras asignaturas no mencionadas. Esencialmente deben aplicar competencias a situaciones que podrían considerarse problemas cotidianos. O sea, qué tan preparados están estos adolescentes para incorporarse al mundo postescolar. Finlandia parece abrir el camino: "*un cambio en las metas y objetivos de los currículos en los que se nota cada vez más la preocupación por concretar qué son capaces de hacer con los conocimientos adquiridos en el centro escolar, si saben aplicarlos en contextos de la vida cotidiana, no sólo centrarse si han aprendido contenidos curriculares específicos*" (Gripenberg y Lizarte Simón, 2012:15).

Bloom y equipo escribieron y describieron una taxonomía de los objetivos de aprendizaje desde la etapa preescolar hasta los primeros años de la universidad (*college*). Hoy diríamos que son una lista de competencias que constituyen la meta de la educación. Algunos seguidores han actualizado la nómina del ámbito cognitivo (Churches, 2009; Marzano y Kendall, 2008, 2007), incorporando las tecnologías de la información y la comunicación de la nueva era; o de la tercera ola (Toffler, 1980). Más recientemente, un grupo de estudio describió las competencias básicas o clave para la sociedad del futuro (Rychen y Salganik, 2001). Estas competencias se establecen en función de la incertidumbre del mañana. Se reconoce que la historia no asegura una determinación del futuro y a partir de lo cual, se definen las competencias necesarias para integrar la sociedad por venir. La más importante, y que se ha reiterado desde numerosos autores, parece ser la competencia de aprender a aprender (Escamilla, 2008; Martín y Moreno, 2008). Es interesante cómo nuevos tiempos demandan nuevas formas de discurso para verdades permanentes.

En los setenta, Mintzberg (2009) había reconocido que uno de los mecanismos adaptativos a la interna de las organizaciones es el ajuste mutuo, sin reglas. Es sabido que los estudios organizacionales se basan en los estudios sobre la sociedad, ya que aquéllas son una parte, aunque pueden desarrollar culturas particulares que no sean idénticas a las de la sociedad que las contiene. Basta pensar en una empresa multinacional para entender esta idea. Aprender a aprender y ajuste mutuo no deberían estar semánticamente distantes. Y sin embargo, están semánticamente en las antípodas. Depende de los contenidos que se acepten para el primer término. Preferimos el significado que tiende más al "gusano loco" de Wimpi (Núñez-García, 1965): "*Aferrados al medio, los adaptados fueron quedando atrás. Por fortuna, en aquella colonia reptante apareció un gusano rebelde. Se sintió incómodo en el sitio que a los otros les satisfacía, y se apartó de ellos. Sin duda habría querido que lo siguieran*".

Lo cierto es que el Sistema Educativo formal español se ha impuesto, por la vía democrática de las leyes aprobadas por el parlamento, que los alumnos adquieran las competencias clave o básicas durante el período de la educación obligatoria; y, que este proceso de aprendizaje debe ocurrir mientras se imparten - o gracias a, o utilizando como medio - los contenidos de las tradicionales asignaturas, por cuyo intermedio existen numerosos puestos de trabajo para los

que los profesores se han formado. Todavía nadie se ha formado para enseñar competencias básicas per se, de modo que por el momento, el medio son los docentes en el inventario, en los planteles o claustros. Entonces, un nuevo enfoque de las asignaturas o de la evaluación, mejor dicho, es valorar los niveles de logro de las mencionadas competencias básicas, que no están directamente asociadas a ninguna asignatura en particular, pese a la similitud de algunos nombres. Todas las competencias clave o básicas se aprenden en, o a través de, todas las asignaturas del currículo. De este modo aparece la otra diversidad en el aula. La de los docentes.

Antes se mencionó la diversidad de los alumnos y la improbabilidad de que los docentes sean exitosos en abarcar la totalidad de estilos estudiantiles, que permitieran su aprendizaje suficiente y promoción, o mejor dicho, que evitaran la deserción o fracaso. Ahora corresponde invertir los papeles. Un niño o niña, preadolescente, llega a secundaria. Tiene diez o más asignaturas con otros tantos docentes. Está bien. Pero, ahora, parte de su calificación depende de cómo cada uno valora los mismos aspectos de este individuo estudiante, las competencias básicas. La pregunta inmediata es: ¿Cómo puede un niño de 11 ó 12 años abarcar la diversidad de criterios de 10 ó 12 adultos que valoran lo mismo según criterios particulares? Estamos pidiendo a estos niños un improbable... ¿O un imposible?

Si resultan exitosos, no necesariamente será por la adquisición de las competencias básicas, sino, quizás, por haber adquirido la competencia del estudiante profesional (Perrenoud, 2008, 2006): adaptarse a lo que quiere el profesor para obtener una buena nota. El alumno no es consciente de otros aprendizajes, solo de una conducta adaptativa a quien tiene el poder, y hacer lo necesario para que lo dejen en paz. No puede ver otra regularidad en el comportamiento docente, que percibe arbitrario – una exacerbación de la libertad de cátedra mal entendida, juez y parte – o sencillamente objeto, que no sujeto, de la inmediatez de sus necesidades cortoplacistas: sacarse de encima problemas a la vista.

Parece razonable reclamar que el plantel docente de un grupo acuerde criterios de evaluación de las competencias básicas, que aplicarán uniformemente. Mejor aún, más allá de los conocimientos específicos que crean conveniente verificar a través del criterio de evaluación de su departamento, supervisión, o nivel organizativo que corresponda, una parte de la decisión de éxito o no, de suficiencia o no, para continuar estudios en el siguiente nivel, debería basarse en los resultados de logro evidenciados según aquel acuerdo de evaluación. Notable, si para eso se construye uno o más instrumentos únicos, entre todos, que aplicados, aporten información a cada docente de cada asignatura y a su vez incidan de modo significativo en el resultado final: 30, 40, 60 %. Eso también debería ser parte del acuerdo. Si se logra, sobresaliente. Si funciona, CUM LAUDE.

Las prácticas educativas de esta naturaleza deberían ser orientadas desde la dirección, que además de tener la responsabilidad pedagógica, debería liderar el proceso. A eso hemos denominado implantación de modelos de evaluación desde la gestión institucional.

Durante la investigación se hizo evidente que las medidas administrativas: leyes, regulaciones, ordenanzas, no alcanzan. Lo cierto es que lo pedagógico no se lleva con lo burocrático. Es imposible predeterminedar el comportamiento concreto que requiere cada caso particular. Probablemente por eso, el término más popular sobre el comportamiento de los actores de la educación es compromiso, y compromiso docente, por encima de los demás.

## **7. Compromiso docente**

Llamamos compromiso a la acción evidente consecuente a una respuesta emocional (consecuente con el doble significado de las acepciones 1 y 2, en el DRAE, 22ª ed.). Es una definición operacional. Al principio nos habíamos preguntado si sería posible sistematizar un desagregado de las características del compromiso, o si sería necesario construirlo para cada instancia o contexto; si sería posible orientar algunas de las acciones, o si se trataría de una actitud implícita y estrictamente voluntaria, autogenerada. También nos preguntábamos si las

condiciones contextuales serían iniciador o catalizador. Porque entonces el directivo no debería enfocarse en el compromiso docente directamente, sino a través de generar el contexto y las condiciones que lo hicieran posible en la dirección de la misión y visión acordado o establecido. Y, aunque esto implique tratar de operar sobre actitudes o generar vínculos, el director no se enfoca en el estímulo del compromiso, sino en la construcción del contexto idóneo. De ese modo, lo que se llama cultura y valores compartidos pueden llevar a establecer un contexto donde sea posible desarrollar y poner en práctica un compromiso limitado porque no se haya alcanzado un contexto ideal. Alternativamente, el contexto ideal puede requerir la identificación de tipos personales concretos, y con ello limitar las opciones de acceso de los candidatos, dividiéndolos entre los profesionales que sirven y los que no sirven, para actuar como docentes en un centro particular. Sin embargo, la combinación ganadora no es necesariamente homogénea y, por eso, diferentes ambientes pueden alcanzar contextos de compromiso que conduzcan a resultados similares. Entonces, hemos identificado dos situaciones: por un lado la de la construcción del equipo fundacional, que puede o no ser controlada; por el otro, la construcción del equipo sobre la marcha, que puede llegar a ser una refundación, pero conceptual, ya que las personas preceden al momento de renovación conceptual y podría considerarse que el libre juego de la oferta y la demanda de puestos sugiere que las personas presentes son el mejor grupo de docentes posible en ese tiempo y espacio.

Desagregar las cualidades que construyen el llamado compromiso docente podría implicar una nómina extensa; y, aún luego de revisarla, la cantidad sería por lo menos, excesiva. Si bien es posible definir compromiso desde la acumulación de un número esencial de cualidades en cada docente “comprometido”, que podría denominarse masa crítica (Goleman, 2010; Picón, 2003), es posible que el compromiso deba construirse colectivamente en cada centro. Acordarse, de modo que puestas las cartas sobre la mesa, sea un elemento a tener en cuenta en las evaluaciones de desempeño. Evaluaciones que deberían ser de las llamadas formativas (Scriven, 1991), exclusivamente con el valor e intención de orientar el proceso de desarrollo profesional que pueda satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos en el contexto local.

## 8. El llamado “*The one best method*”

A principios del siglo XX Taylor (1911) llegó a convencer de que para todo proceso existía un método mejor y en cierto sentido, único: *the one best method*. Es una de esas ideas fundamentales que influyeron en la sistematización de la educación de masas, junto a la línea de producción de Ford (Cubberley, 1916a,b). Actualmente, sin embargo, y a pesar de las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas, estamos convencidos de que en realidad no hay tal “*one best method*” - como originalmente se propusiera en 1911 - para llevar adelante cualquiera de los objetivos de la educación obligatoria. En realidad, todas las teorías necesariamente recortan la realidad para estudiarla y para poder aislar variables presuntamente independientes.

Por ejemplo, Perrow (1967) ha mencionado un conjunto de variables desde las cuales comparar organizaciones. Utilizaba como variable independiente la tecnología en uso, es decir, la forma como se hacen las cosas: cómo se procesa la materia prima – objeto inanimado o personas. Para eso creemos que sería necesario pararse en un punto de la historia y tomarlo como origen, prescindiendo de lo anterior. Vale decir, para que la tecnología sea una variable independiente es necesario aislarla del proceso de causas que la tienen como variable dependiente. Entonces, como cada centro tiene una historia propia, el estudio, por más metodológicamente correcto que sea, no puede predecir regularidades futuras. Es decir, la predicción de que siguiendo un camino – una receta – se pueden lograr determinados objetivos prácticos es una ilusión. Quizás deberíamos hablar de aproximaciones permanentes.

Según Merton (1936) el supuesto de que al modificar una variable las demás se mantendrán fijas es una ilusión. Lo que actualmente denominamos perspectiva sistémica. En cuanto hay un cambio, las personas se reposicionan. Lo hemos recogido para discutir que el centro de los cambios e innovaciones es el director: la persona que debe tener la mirada panorámica - “*the*

*big picture*". De lo contrario, cada docente puede estar preparando un plan pensando en el status quo y cuando todos al mismo tiempo se pongan en marcha desde la misma premisa, el escenario no sería el supuesto.

Por lo tanto, pensamos que no hay más alternativa que avanzar muy lentamente y generando acuerdos de masa crítica (Picón, 2003). Masa crítica que puede ser diferente en cada caso o en cada paso de cada caso. Entonces, la discusión se traslada a la selección y formación de docentes o viceversa: la formación y selección de quienes tendrán la responsabilidad de apoderar a cada generación de ciudadanos. Estamos hablando de la educación gestionada por el estado, la educación pública. Aquí, es necesaria una discriminación por un carácter o tipo de docente específico. Evidentemente, esta discriminación puede ser objeto de cuestionamiento, pero se puede fundamentar. El sistema público, aunque sea una burocracia, no tiene el tipo de supervisión y flexibilidad de las organizaciones privadas, donde el propietario puede prescindir del trabajador si considera que su desempeño lleva a resultados insatisfactorios. En el sistema público el profesor es un funcionario docente fijo, para siempre, que se desempeña en una organización burocrática, y que tiene un marco de actuación y de reglas que están centrados en el docente y en el proceso. No en el alumno. Como no está sujeto a esa burocracia, el alumno solamente es vulnerable a la evaluación.

¿Qué características debería tener la persona que pueda desempeñarse éticamente en una burocracia que le garantiza que puede hacer lo que estime conveniente, según su concepción de las cosas? Porque las normas no pueden garantizar el aprendizaje y de hecho, si se desea desarrollarla para el caso particular de cada centro, no se puede avanzar sin la aceptación previa del propio funcionario docente. Todos los planes estratégicos deben ser aprobados por el claustro (plantel docente) de cada IES. Es decir, hay un peso importante de los sindicatos, pero su responsabilidad no es la ética del desempeño, sino los derechos de sus afiliados, en tanto cumplen las normas, lo cual es muy sencillo. Lo difícil es que cumpliéndolas, además, se alcance el objetivo de educar. Fernández Enguita (2007) plantea, recogiendo a otros autores, que el poder que se les ha dado a los profesores en España, a través de una presunta democratización de los centros y sus órganos de gobierno, ha producido una cuasi dictadura de los profesores. La democratización de los centros es la democratización de la educación; y eso debería significar que cada alumno matriculado en primer año de ESO alcanzará su titulación en ese nivel. Lo demás es puro cuento y distractores.

El enfoque curricular basado en competencias (ECBC) es aún tema de discusión en la educación superior (Fernández Cruz y Gijón Puerta, 2012; Santiago y Palomares, 2013). Así, pues, el problema está en la formación de los profesores. Por un lado, esa formación debería comenzar en el grado y libremente, para todos los interesados. Hoy todos los graduados universitarios están habilitados para la docencia en la Educación Secundaria, aprobando un máster de un año. Y por el otro lado, en la selección de los que ingresarán a la carrera docente en el sistema público, que es otra cosa. Una cualidad indispensable sería la del altruismo, que es difícil de medir. Por eso, la formación para el altruismo no tiene aún plan de estudios y, menos, contenidos. Altruismo, porque por el momento, parece que la actuación de los docentes en secundaria es más bien la del inspector de aduanas que determina quién entra o sale. Quizás la rigidez de la formación y los apremios para acceder a la formación que habilita el acceso a la carrera, y la propia competencia por los cargos, desarrollan un carácter discriminatorio disfrazado de responsabilidad social hacia la excelencia. Pero, definir la excelencia en términos de cualidad para continuar estudios superiores, es intrínsecamente ideológico y podría denominarse *darwinismo académico*, que puede ser válido si la función fuera seleccionar para estudios superiores. La ESO no es una etapa de selección para estudios superiores, o no debería serlo.

Bloom comenta: "*La educación en todo el mundo ha puesto énfasis durante muchos siglos en una función selectiva. Gran parte de la energía de los docentes y directivos estuvo dedicada a determinar qué estudiantes deben ser eliminados en cada etapa fundamental del programa de educación pública*" (19). ¿Es consciente un profesor de que cuando suspende a un alumno está redactando su partida de defunción civil? ¿Y de que entre todos la terminan de firmar el día que el alumno fracasa? ¿El alumno fracasa? Sí hay fracaso escolar. El término está bien

utilizado. Hay alumnos vulnerables al fracaso escolar. Los disparos le llegan de todas partes y el plantel docente forma parte de un pelotón.

Formar parte de los cuadros docentes del sistema público debería estar basado en la formación ideológica de los profesores. Igual que los soldados están formados en la ideología del amor a la patria a cualquier precio, los profesores de la ESO deberían estar impregnados del amor al alumno, no al sistema. Y del mismo modo que el centinela custodia su puesto con la consigna de que el enemigo no pasará, el profesor de la ESO debería invocar el lema de que ningún alumno quedará por el camino durante su guardia. Bloom y equipo dan cuenta del cambio de perspectiva: *“la tarea central de las escuelas consiste en desarrollar en los estudiantes aquellas características que les permitirán vivir eficazmente en una sociedad compleja”* (1971:19). Más adelante agregan su convicción de *“que el talento puede desarrollarse por medio de la educación y que los principales recursos de las escuelas deben dedicarse a incrementar la eficacia de los individuos en lugar de a predecir y seleccionar el talento”* (1991:19). Para eso, un docente probablemente debería dejar el pedestal del currículum de su asignatura y pararse en el más pragmático de la vida cotidiana, para apoderar a sus alumnos de las competencias que le permitan caminar por su cuenta. Mirándolos con ese cristal es posible que descubra virtudes que no son evidentes desde allá arriba. Para eso, tiene que intentar verlas, no solo mirar. Eso es lo que pretende un modelo de evaluación transversal, fabricar una lente que sea capaz de ver el potencial del alumno como miembro de una comunidad en un tiempo y espacio concreto.

Desde esa perspectiva, todo el plantel podrá enfocar su esfuerzo para darle a cada alumno – utilizando los contenidos de su asignatura - la posibilidad de desarrollarse como ciudadano, que es lo que en definitiva implica el título de la ESO. La alternativa es la muerte civil que anunciamos más arriba. Sugerimos que ser capaz de vincular los contenidos curriculares con las necesidades de los alumnos para desempeñarse en su medio es la pericia a que se refiere el término conocimiento de la materia, cuando hablamos de las competencias docentes.

## 8. Comentario final

Durante la investigación quedó en evidencia que la participación de los docentes en los órganos de gobierno de los Institutos de Educación Secundaria no se ha traducido en la democratización de la educación obligatoria. También, que las medidas burocráticas, cada vez más restrictivas, no han resuelto el problema del fracaso en la ESO. El compromiso docente debe dejar de ser una cuestión estadística o una entelequia subjetiva y discutirse en cada centro. Ha quedado claro que las soluciones particulares, singulares, deben construirse localmente, entre ellas, los comportamientos que denotan el compromiso docente en cada caso, adecuándolo a las necesidades educativas de los alumnos del centro. La educación obligatoria demanda que los docentes tengan la pericia de vincular los contenidos de cada asignatura con la realidad cotidiana del entorno de los alumnos. En esa línea, el currículum es el pretexto para apoderar a cada niño y niña de las competencias que le permitan insertarse en el mundo adulto y encaminar su propia búsqueda de la felicidad. Reconocidas las competencias, los docentes pueden acordar criterios para valorarlas y hasta construir instrumentos comunes que satisfagan las demandas de evidencia para formular los juicios pedagógicos en varias o en todas las asignaturas, a la vez.

## 9. Bibliografía

- Santiago, A., y Palomares, A. (2013). Percepciones de la función tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior del alumnado de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha, España). *Journal for Educators Teachers and Trainers* 4(2), 160-168.
- Bloom, B., Engelhart, M., Haill, W., Furst E., y Krathwohl, D. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas Educativas*. Tomo 1, ámbito del conocimiento. Alcoy, Valencia: Marfil.

- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Churches, A.. (2009). *Bloom's Digital Taxonomy*. Recuperado de: <http://edorigami.wikispaces.com/>
- Cubberley, E. (1916a). *Public School Administration*. Cambridge MA: The Riverside Press.
- Cubberley, E. (1916b). *Public school administration: A statement of the fundamental principles underlying the organization and administration of public education*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 109–119.
- Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir: resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, (344), 511-532.
- Freeman, R. E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge MA: CUP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gorz, A. (1998). *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Barcelona: Paidós.
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 14–24.
- Kaztman, R. (1999). *Activos y Estructuras de Oportunidades*. Montevideo: CEPAL.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Martín, E. y Moreno, A. (2008). *Competencias para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Marzano, R. y Kendall, J. (2008). *Designing and Assessing Educational Objectives*. London: Sage.
- Marzano, R. y Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. London: Sage.
- Merton, R. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, 1(6), 894-904.
- Mintzberg, H. (2009). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Núñez-García, A. (1965). *El gusano loco*. Letrópolis. Disponible en: <http://www.letropolis.com.ar/2006/08/wimpi.tex.htm> [Accedido en febrero de 2013].
- OCDE. (2005). *Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [Accedido en febrero de 2013].
- ONU. (1989) “Convención sobre los Derechos del Niño”. Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/44/25> [Accedido en febrero de 2013]
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2001). The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. En: En Rychen, Dominique y Salganik, Laura (Ed), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 121-149). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Perrow, C. (1967). A Framework for the Comparative Analysis of Organizations. *American Sociological Review*, 32(2), 194-208.
- Picón, A. (2013). *Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación de aprendizajes desde la gestión institucional* (Tesis Doctoral Inédita). Universidad Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Picón, A. (2010). *Adivina quién viene a estudiar* (Tesis de Maestría). Montevideo: UCUDAL-FCH, Recuperado de: [http://magix.ucu.edu.uy:8086/opac9/servlet/edu.magix.bibopac hbivepagbus?20041115,http://magix.ucu.edu.uy:8086/opac9/doctesis/ciencias\\_humanas/posgrado%20educ/115346.pdf](http://magix.ucu.edu.uy:8086/opac9/servlet/edu.magix.bibopac hbivepagbus?20041115,http://magix.ucu.edu.uy:8086/opac9/doctesis/ciencias_humanas/posgrado%20educ/115346.pdf)
- Picón, A. (2003). *El contrato liceal. En Derechos, ciudadanía y participación*. Montevideo: Unicef. Recuperado de: [http://www.unicef.org/uruguay/spanish/educacion\\_derechos\\_participacion.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/educacion_derechos_participacion.pdf)
- Rychen, D., y Salganik, L. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. London: SAGE.
- Taylor, F. W.(1911). *The Principles of Scientific Management*, NY,USA and London, UK: Harper & Brothers.

- Terrasêca, M., Caramelo, J., y Medina, T. (2011). Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida. *Journal for Educators Teachers and Trainers*, 2, 46-57.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: Morrow.
- World Commission on Environment and Development. Our Common Future. (1987). Ed. Gro Harlem Brundtland. Disponible en: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> [Accedido en febrero de 2013].
- Xunta de Galicia. (2012). *Informe de resultados da Avaliación de Diagnóstico de Galicia 2010/2011*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Disponibles en: <http://www.edu.xunta.es/web/node/4306> [Accedido en febrero de 2013].
- Xunta de Galicia. (2010). *Informe Avaliación de Diagnóstico de Galicia 2009*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Disponible en: [http://www.edu.xunta.es/web/system/files/protected/content\\_type/file/2011/02/28/informe\\_ad\\_2009\\_0.pdf](http://www.edu.xunta.es/web/system/files/protected/content_type/file/2011/02/28/informe_ad_2009_0.pdf) [Accedido en febrero de 2013].