

*Construyendo juntos
la Nueva Escuela Pública Paraguaya*

Ficha técnica

Presidente de la República

Fernando Armindo Lugo Méndez

Ministerio de Educación y Cultura

Autoridades

Ministro de Educación y Cultura

Luis Alberto Riart Montaner

Viceministra de Educación para la Gestión Educativa

Diana Carolina Serafini Fernández

Viceministro de Educación para el Desarrollo Educativo

Héctor Salvador Valdez Alé

Viceministra de la Juventud

Diana Beatriz García Galeano

Viceministro de Culto

Hugo Antonio Britez Ibarra

Directora General de Educación Media

Alcira Sosa Penayo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

15 de agosto 629 entre Gral. Díaz y Eduardo V. Haedo

Asunción, Paraguay

Telefax: (59521) 450014/15

www.mec.gov.py

ISBN: 978-9953-99-04-7

Publicación © 2010

Presentación

La Nueva Escuela Pública Paraguaya soñada por Ramón Indalecio Cardozo que hoy estamos construyendo nos interpela y nos induce a replantear los paradigmas que sostienen un modelo de educación, particularmente en el nivel medio, tanto en lo conceptual como en lo metodológico.

La escuela en el Paraguay sigue jugando un rol fundamental y en ese sentido, necesitamos promover políticas educativas que no sólo se sustenten en criterios de expansión y eficiencia, porque tales iniciativas no resuelven los problemas de calidad y pertinencia de la oferta educativa en sí misma y menos aún, aquellos relacionados con la equidad para el desarrollo social.

Por esto, desde la Nueva Escuela Pública Paraguaya planteamos la RESIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA, en el entendido de que las políticas no son adoptadas por los actores aunque el Estado garantice su implementación y sostenibilidad, sino que son recreadas en cada una de las organizaciones en un proceso de apropiación que le concede su propia significatividad dando lugar a las verdaderas transformaciones, muchas de las cuales no siempre son consideradas como resultado de las intencionalidades políticas.

Hay que reconocer que algunas estrategias desarrolladas en el marco de las políticas educativas de la década de los años noventa quedaron fuera de contexto, que en el aula no se han vivenciado los “aprendizajes significativos” que sostuvieron las propuestas curriculares; esto generó en los alumnos, docentes, padres y en la sociedad en general un sentimiento de insatisfacción con los resultados y la sensación de una cadena de cambios y ajustes discontinuos sin evaluaciones que den cuenta de los logros o debilidades de la propuesta planteada.

La educación media evidencia una disociación entre los objetivos que pretende y las condiciones reales de implementación del diseño curricular, dado que no considera el contexto real de la mayoría de nuestras instituciones educativas y esto ha tenido profundas implicancias en los logros de aprendizaje de nuestros estudiantes.

El desafío pasa tanto por la inclusión, dado que más del 40% de los jóvenes entre 15 y 17 años está fuera del sistema educativo como por el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la oferta, pues su culminación se relaciona más directamente con mejores oportunidades sociales para los jóvenes, tanto en el ámbito académico como laboral. Esto implica una profunda reflexión sobre la identidad de la educación en este tramo, porque es necesario definir una misión con sentido en sí misma y no sólo como articuladora entre dos niveles como históricamente fue construida.

Abordar la complejidad del nivel, desde la condicionante de que no es gratuita ni obligatoria hasta la necesidad de replantear los procesos que subyacen en la práctica educativa implica identificar en una primera etapa cuáles son las condiciones (de gestión, de infraestructura y equipamientos, de recursos didácticos, etc.) que debiera tener la educación media para el desarrollo de los procesos pedagógicos a corto plazo y planificar a mediano y largo plazo una

revisión y replanteamiento de la propuesta curricular y sobre todo, reconocer que esta complejidad no se resuelve con estrategias aisladas y cortoplacistas.

Asimismo, esta Nueva Escuela Paraguaya reconoce como fundamental la participación de los jóvenes como sujetos de derechos y se preocupa de que éstos se conviertan en actores críticos que aprendan a proponer, debatir y disentir, pero siempre argumentando, y esto se debe lograr considerando a la educación media no sólo como una etapa de formación sino como la etapa de construcción del proyecto de vida de la persona donde ésta debe mirarse en base a lo que quiere construir para orientar su vida y el futuro de su patria.

Como contrapartida al joven está la figura del docente, que necesitamos sea un articulador de experiencias, con propuestas innovadoras y herramientas necesarias para ver el potencial de esta nueva generación que nos pone ante un nuevo desafío pedagógico y de pensamiento, es decir, que sea la persona que transmita esa idea de proyecto en los jóvenes, esa idea de plan a largo plazo.

En cuanto a la incorporación de las nuevas tecnologías al aula, es decir: la computadora, el internet y hasta el uso del celular, éstas deben ser adecuadamente utilizadas por los docentes como herramientas auxiliares en el proceso de enseñanza - aprendizaje y como vehículo de comunicación, pero no como centro, porque es ahí donde se ubica la persona como ser libre, autónomo y solidario.

La Nueva Escuela Pública Paraguaya no puede renunciar a todos estos desafíos que hoy consideramos importante discutir y a las estrategias que queremos construir con la invaluable experiencia profesional y humana de los actores (internos y externos al campo de lo educacional) como un elemento que nos permitirá ampliar la mirada sobre lo educativo, por lo que proponemos instalar un es-

pacio de reflexión que nos permita, entre lo cotidiano y lo urgente, construir nuestros propios significados.

Para finalizar, consideramos que el intercambio de diferentes perspectivas y el replanteamiento de cómo se definen éstos en la práctica, a través de este documento que les presentamos, enriquecerá a cada uno de los lectores y los acercará a este nuevo concepto de escuela denominada LA NUEVA ESCUELA PÚBLICA PARAGUAYA, que hoy se encuentra en un proceso de resignificación a la luz de las ideas de Ramón Indalecio Cardozo, de nuestra historia reciente y del pensamiento pedagógico mundial.

Prof. Dr. phil. Luis Alberto Riart Montaner
Ministro de Educación y Cultura

La presente publicación pretende sistematizar algunas cuestiones referidas tanto al diagnóstico como a las estrategias desarrolladas, en el marco del Plan Nacional de Educación 2024, en relación a los desafíos asumidos desde la gestión de una política educativa participativa e inclusiva, que en el caso de la Educación Media centra su perspectiva en los/as jóvenes de nuestra patria, tanto de los que asisten como de aquellos a quienes queremos incorporar.

Se presenta un recorrido desde la cuestión estadística que tiene por objetivo centrar la atención en algunos aspectos que nos permiten dimensionar la complejidad de las situaciones y plantear intervenciones integrales que puedan incidir en el mejoramiento de la oferta educativa.

Asimismo aporta algunas cuestiones de revisión histórica, de innovaciones centradas en la dinámica del aula y de planteamientos para la gratuidad del nivel que intentan sumar al debate en el proceso de Resignificación de la Educación Media.

Sin dudas los cambios en la sociedad y en las nociones que argumentaban sobre la escuela secundaria han adquirido nuevas configuraciones, modificando tanto los imaginarios como a los sujetos, en un contexto en que la escuela ya no es pensada como una respuesta única para todos los colectivos.

En la búsqueda de esas respuestas alternativas, pertinentes y de calidad para todos y todas es que se presentan algunos planteamientos en esta edición.

This publication aims to systematize some questions regarding both the diagnosis and the strategies developed under the National Education Plan 2024, in relation to the challenges made from managing a participatory and inclusive education policy, which in the case of Media education focuses his perspective on the young people of our country, both those who attend as those who want to incorporate.

It presents a journey from the statistical issue aims to focus attention on some aspects that allow us to gauge the complexity of the situation and propose comprehensive interventions that may affect the improvement of educational opportunities.

It also provides some historical review issues of innovations focused on classroom dynamics and approaches to the free level trying to add to the debate in the process of redefinition of Media Education.

No doubt the changes in society and the notions about the school argued acquired new configurations by changing both the imaginary and the subjects in a context in which the school is no longer thought of as a single answer for all groups.

In pursuit of these alternative responses, relevant and quality education for everyone is presenting some proposals on this issue.

Capítulo I

La educación media en cifras

Mirna Vera Notario¹

El presente capítulo tiene como objetivo aportar información estadística sobre la Educación Media, para tal efecto se presenta una breve descripción de la demanda potencial para la educación media, los indicadores de cobertura, eficiencia interna, calidad de la educación e instituciones educativas. Las fuentes de información utilizadas son el Sistema de Información de Estadística Continua (SIEC) y de la Encuesta de Hogares (EPH) 2008.

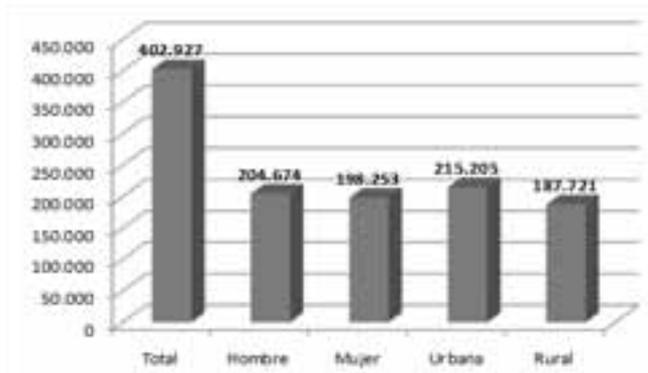
1. Demanda potencial

La demanda potencial está constituida por la población en edad oficial para un nivel o ciclo educativo, dimensionarlo es fundamental para la cuantificación de los requerimientos educativos y la previsión de los mismos. Es así que la misma es utilizada para definir la cantidad de docentes, recursos materiales didácticos y espacios educativos. Asimismo, es importante la caracterización de estos requerimientos pues aportan datos para la implementación de políticas focalizadas.

¹ Licenciada en Matemática - Estadísticas con un Masterado en Ciencias de la Educación. Directora General de Planificación Educativa. MEC

Para la Educación Media la población de 15 a 17 años de edad constituye la demanda potencial, en este rango de edad se encuentran 402.927 jóvenes, de los cuales el 53% reside en zonas urbanas. Diferenciado por sexo la distribución evidencia un porcentaje mayor a favor de los varones.

Gráfico 1: Población de 15 a 17 años por sexo y zona



Fuente: Secretaría Técnica de Planificación/Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (STP/DGEEC). Paraguay: Proyección de la población por sexo y grupos de edad, según departamento, 2000-2020.

2. Indicadores de cobertura

Los indicadores de cobertura o participación evalúan la capacidad que tiene el sistema educativo de atender a toda la población que demanda el servicio. Se presentan en esta sección información referida a la matrícula y a las tasas de escolarización bruta y neta.

Conforme a los datos reportados al Sistema de Información de Estadística Continua (SIEC), de la población total de 15 a 17 años el 68.8% (277.016) jóvenes están matriculados en algún programa educativo, sin que ello implique que esté en el nivel correspondiente a su edad, es decir, en la Educación Media. En este sentido, de

los 277.016 matriculados el 28% está en algún grado de la Educación Escolar Básica, el 62% se encuentra cursando la educación media y el 10% restante en otros programas educativos.

El desfase entre la edad y el nivel educativo puede ser explicado, entre otras cosas, por los altos índices de ingreso tardío al sistema educativo, además de los elevados niveles de repitencia en el primer ciclo de la EEB y el bajo nivel de conclusión de los 9 años de escolaridad obligatoria. Ante esto, se entiende que para mejorar los indicadores de la EM indefectiblemente se deberán darse cambios sustanciales en la EEB. Otro aspecto importante a destacar es que el 73% de los escolarizados asisten a instituciones educativas de zonas urbanas.

Además de lo expuesto, estos datos evidencian que aproximadamente el 31% (125.911) de la población en estudio está fuera del sistema educativo.

Cuadro 1: Matrícula por nivel, según edad. Año 2008

| Edad | Total | EEB - 1º Y 2º Ciclo | EEB - 3º Ciclo | EM | Educación Básica Bilingüe para Jóvenes y Adultos | Formación Profesional Inicial | Formación Profesional | Otros Programas* |
|---------------|----------------|---------------------|----------------|----------------|--|-------------------------------|-----------------------|------------------|
| Total | 277.016 | 6.090 | 71.855 | 170.933 | 13.539 | 5.053 | 6.980 | 2.566 |
| 15 años | 104.651 | 4.463 | 47.155 | 43.497 | 4.580 | 1.855 | 2.843 | 258 |
| 16 años | 93.168 | 1.280 | 18.015 | 64.977 | 4.709 | 1.670 | 2.002 | 515 |
| 17 años | 79.197 | 347 | 6.685 | 62.459 | 4.250 | 1.528 | 2.135 | 1.793 |
| Urbana | 201.431 | 2.090 | 44.051 | 132.149 | 9.875 | 4.330 | 6.564 | 2.372 |
| 15 años | 73.249 | 1.643 | 29.898 | 33.948 | 3.288 | 1.565 | 2.701 | 206 |
| 16 años | 68.403 | 367 | 10.448 | 50.331 | 3.483 | 1.446 | 1.877 | 451 |
| 17 años | 59.779 | 80 | 3.705 | 47.870 | 3.104 | 1.319 | 1.986 | 1.715 |
| Rural | 75.585 | 4.000 | 27.804 | 38.784 | 3.664 | 723 | 416 | 194 |
| 15 años | 31.402 | 2.820 | 17.257 | 9.549 | 1.292 | 290 | 142 | 52 |
| 16 años | 24.765 | 913 | 7.567 | 14.646 | 1.226 | 224 | 125 | 64 |
| 17 años | 19.418 | 267 | 2.980 | 14.589 | 1.146 | 209 | 149 | 78 |

Incluye: Formación Profesional de EM, Educación Especial – EEB, Alfabetización, Educación Media Alternativa para Jóvenes y Adultos, Educación Media a Distancia para Jóvenes y Adultos, Formación Docente, Educación Técnica Superior. No incluye los matriculados de otras edades.

Fuente: MEC, DGPE, SIEC 2008

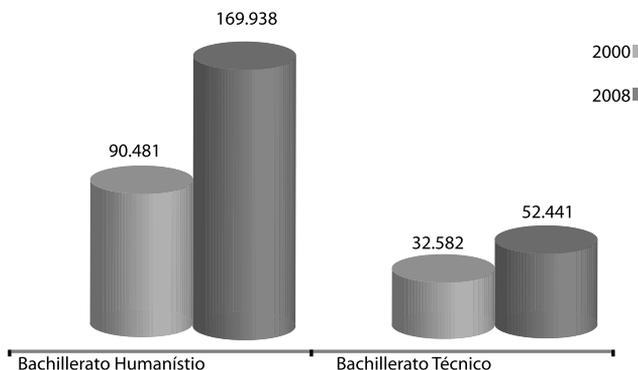
Con el propósito de aportar mayores datos sobre la evolución de la EM se presenta la información comparativa entre el 2000 y el 2008. Esta permite notar que la matrícula de este nivel se ha incrementado en 45% en el periodo de referencia y que los aumentos más importantes se dieron en las instituciones de gestión privada (82%), en las asentadas en zonas rurales (83%); sin embargo, a pesar de los incrementos registrados la composición de la matrícula del año 2008 evidencia que mayoritariamente la misma se concentra en instituciones de gestión oficial (76%) y de zonas urbanas (75%).

Cuadro 2: Educación Media. Distribución de la matrícula por sector, sexo y zona. Total país. Año 2000 y 2008

| Sector, zona y sexo | | Año | | Crecimiento porcentual (%) |
|---------------------|-------------|---------|---------|----------------------------|
| | | 2000 | 2008 | |
| Total País | | 153.198 | 222.379 | 45 |
| Sector | Oficial | 116.535 | 169.965 | 46 |
| | Privado | 19.096 | 34.727 | 82 |
| | Priv. Subv. | 17.567 | 17.687 | 1 |
| Sexo | Hombres | 75.251 | 109.198 | 45 |
| | Mujeres | 77.947 | 113.181 | 45 |
| Zona | Urbana | 123.063 | 167.200 | 36 |
| | Rural | 30.135 | 55.179 | 83 |

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura-Dirección General de Planificación Educativa (MEC-DGPE), SIEC, 2000 y 2008.

La desagregación de la matrícula por modalidad, científico y técnico, denota el crecimiento registrado en ambas modalidades y al mismo tiempo permite apreciar que el aumento de la matrícula de la EM se dio en mayor medida en el bachillerato humanístico/científico considerando que la participación de la modalidad mencionada sobre la matrícula total aumentó de 59% a 76% en el periodo 2000-2008.

Gráfico 2: Educación Media. Matrícula por modalidad. Años 2000 y 2008

Fuente: MEC-DGPE, SIEC, 2000 y 2008.

La tasa bruta de escolarización y la tasa neta de escolarización son indicadores que brindan información sobre la magnitud de la población escolarizada en un nivel o ciclo de enseñanza. La tasa bruta de escolarización considera el total de escolarizados (sin tener en cuenta la edad) en un nivel/ciclo educativo como porcentaje de la población en edad escolar para dicho nivel o ciclo, mientras que la tasa neta de escolarización considera a los matriculados en el rango de edad propio para cursar un nivel o ciclo como porcentaje de la población en edad escolar para dicho nivel o ciclo. En el análisis de las tasas mencionadas es importante resaltar que la diferencia entre la población escolarizada y la no escolarizada en el nivel/ciclo en estudio no debe entenderse que está fuera del sistema educativo considerando que la población puede estar matriculada en algún programa educativo de un nivel diferente.

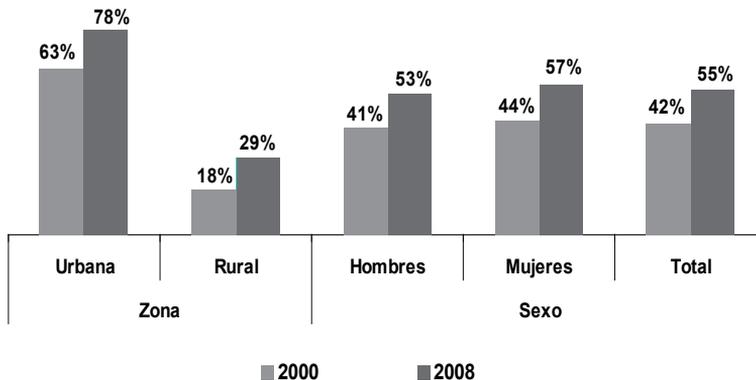
El aumento registrado en la matrícula se refleja en las tasas bruta y neta de escolarización, es así que la tasa bruta entre los años 2000 y 2008 experimentó un crecimiento de 13 puntos porcentuales a nivel país, pasando de 42% a 55%. La presentación de la tasa bruta por zona, muestra, entre otras cosas, que: i) la de zonas ur-

banas (78%) supera a la del nivel nacional (55%), ii) el crecimiento registrado en zonas urbanas (15 puntos porcentuales) es superior al registrado a nivel nacional y al de zonas rurales (11 puntos porcentuales), iii) la zonas urbanas (78%) es 2.7 veces más alto que las zonas rurales (29%).

La distribución por sexo muestra un equilibrio en el acceso a la EM de hombres y mujeres si bien las diferencias favorecen a las mujeres. Por su parte, la tasa neta de escolarización presenta similar comportamiento que la tasa bruta de escolarización. Cabe señalar que el mejoramiento de esta tasa indica que un mayor número de estudiantes están cursando la educación media en la edad correspondiente para este nivel educativo.

Las tasas de escolarización bruta y neta evidencian: i) que la cobertura en este nivel educativo es aún deficitaria, ii) persiste la inequidad en el acceso a la EM de la población que reside en zonas rurales, iii) que un gran número de jóvenes están matriculados en la EM con edades no correspondientes a este nivel educativo.

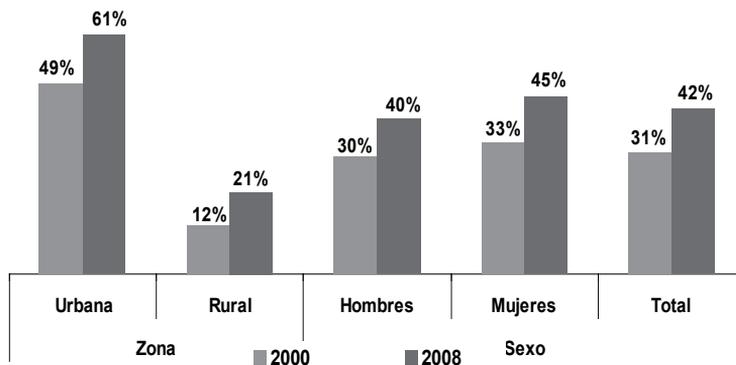
Gráfico 3A : Educación Media. Tasa bruta de escolarización por zona y sexo. Años 2000 y 2008



Fuente: MEC-DGPE, SIEC.2000 y 2008.

Nota: Los datos de población utilizados para el cálculo de las tasas corresponden a la STP/DGEEC. Paraguay: Proyección de la población por sexo y grupos de edad, según departamento, 2000-2020.

Gráfico 3B: Educación Media. Tasa neta de escolarización por zona y sexo. Años 2000 y 2008



Fuente: MEC-DGPE, SIEC.2000 y 2008.

Nota: Los datos de población utilizados para el cálculo de las tasas corresponden a la STP/DGEEC. Paraguay: Proyección de la Población por Sexo y Grupos de edad, según Departamento, 2000-2020.

3. Indicadores de eficiencia interna

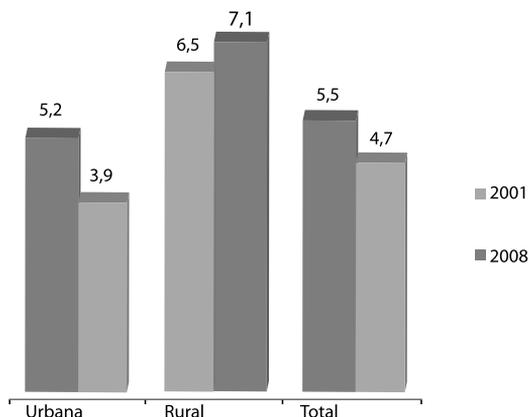
Los indicadores de eficiencia dan cuenta de la capacidad del sistema educativo de matricular a la población en edad escolar, retener y promover con fluidez de un grado/curso al siguiente, hasta lograr la culminación del respectivo nivel/ciclo. Los indicadores de eficiencia interna más utilizados son la repitencia, deserción, retención, sobreedad y la tasa de egreso.

La repitencia escolar es poco significativa en este nivel y afecta aproximadamente al 1% (1806) de la matrícula de la EM, se destaca que mayoritariamente la repitencia se da en instituciones de zonas rurales.

En contrapartida, es la deserción escolar uno de los principales problemas que enfrenta la EM, atendiendo que solo en el año 2008, más de 10.000 (4.7% de la matrícula total) estudiantes dejaron de asistir a las instituciones educativas antes de terminar el año lectivo. Los altos índices de deserción escolar sumada a la baja cobertura de la EM reducen considerablemente las posibilidades de la población de proseguir los estudios, limitando a su vez las probabilidades de mejorar la calidad de la vida.

En relación a los costos de la deserción, un estudio realizado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (2003) refiere a los elevados costos sociales y privados generados por la deserción escolar y alude que los primeros estarían vinculados a: i) los derivados de disponer de una fuerza de trabajo menos calificada y menos calificable, ii) la baja productividad del trabajo y su efecto en el crecimiento económico, iii) los gastos en programas sociales y de transferencias a sectores que no generan recursos, iv) la reproducción intergeneracional de las desigualdades.

En síntesis, si bien ha decrecido la deserción escolar, es de notar que los esfuerzos realizados en el país por incrementar la escolarización de la población en edad escolar no estuvo acompañado de estrategias de retención, convirtiéndose la deserción escolar en una de las principales fuentes de ineficiencia del Sistema Educativo Nacional.

Gráfico 4: Educación Media. Desertores por zona. Años 2001 y 2008

Fuente: MEC-DGPE, SIEC 2001 y 2008.

Nota: No se dispone de datos referente a desertores del año 2000, por lo tanto, para este indicador la serie analizada corresponde al 2001 y 2008.

Con la intención de aportar mayor información sobre las posibles causas de inasistencia a instituciones educativas, se presenta datos de la Encuesta Permanente de Hogares 2008, según esta fuente alrededor del 27% (121.456) de la población de 15 a 17 años no asiste a instituciones educativas de enseñanza formal. A nivel nacional el 58% de esta población aduce como primera causa de inasistencia las razones económicas (sin recursos, necesita trabajo, costo de materiales y matrícula), esta causa se da también en zonas urbanas y rurales como en ambos sexos. La segunda razón de inasistencia aparecen las que podrían ser denominadas escolares (no existe institución cerca, no ofrece escolaridad completa, requiere educación especial, no quiere estudiar) esta razón afecta al 27% de la población en estudio.

Sin embargo, las causas no han de restringirse a los presentados anteriormente, considerando que estudios realizados (JUNAEB,

2003)² al respecto señalan que la deserción escolar debe ser entendida como un proceso multicausal donde interactúan factores de riesgo y factores protectores institucionales (de la escuela y de la cultura escolar), socioculturales (condiciones socioeconómicas, expectativas sociales, capital social), familiares (interacciones, condiciones de vida, expectativas) así como las percepciones de los/as adolescentes sobre su experiencia y sus expectativas educativas, profesionales y existenciales.

Cuadro 3: Población de 15 a 17 años. Razones de inasistencia a una institución de enseñanza formal

| Razón de inasistencia | Zona | | Sexo | | Total |
|--------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Urbana | Rural | Hombres | Mujeres | |
| Sin recursos | 31% | 43% | 33% | 45% | 39% |
| Necesita trabajo | 28% | 14% | 25% | 12% | 18% |
| Muy costoso mater. y matrícula | 0% | 1% | 1% | 0% | 1% |
| Considera terminó estudios | - | 0% | - | 1% | 0% |
| No existe Institución cerca | 1% | 6% | 4% | 5% | 4% |
| Docente no asiste regularmente | - | 0% | - | 0% | 0% |
| No ofrece escol. completa | - | 3% | 3% | 2% | 2% |
| Requiere educación especial | 4% | 2% | 3% | 3% | 3% |
| Por enfermedad | 2% | 4% | 4% | 3% | 4% |
| Motivos familiares | 11% | 8% | 5% | 12% | 9% |
| No quiere estudiar | 19% | 17% | 22% | 12% | 17% |
| Asiste enseñanza no formal | 1% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Otras razones | 3% | 1% | - | 3% | 2% |
| Total de grupo | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fuente: DGEEC, EPH 2008, Elaboración propia.

La tasa de sobreedad, por su parte, aporta información sobre el porcentaje de alumnos/as con dos o más años de edad respecto a la edad oficial establecida para cursar un determinado grado/curso. Es uno de los indicadores que brinda una aproximación de los problemas de ingresos tardíos, repitencias, reinserción en el sistema educativo.

² Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), Gobierno de Chile

Entre los años 2002-2008 se han dado avances importantes en la reducción de la sobreedad; en este sentido a nivel nacional la sobreedad ha decrecido en 12 puntos y 16 puntos en zonas rurales; no obstante, la tasa supera en 10 puntos al de zonas urbanas. Por sexo no se aprecian diferencias significativas en las tasas, aunque la misma es favorable para las mujeres.

Es importante destacar que a pesar del mejoramiento registrado, la sobreedad a nivel nacional sigue afectando al 17% de los/as estudiantes de la EM, esto significa que 17 de cada 100 estudiantes cuentan con 2 años o más de edad a las establecidas para este nivel (15 – 17 años), mientras que en zonas rurales afecta al 25% de los/as estudiantes.

Cuadro 4: Educación Media. Porcentaje de sobreedad por zona y sexo. Años 2002 y 2008

| Zona y sexo | | Año | | Variación en puntos porcentuales |
|-------------|---------|------|------|----------------------------------|
| | | 2002 | 2008 | |
| Total país | | 29 | 17 | -12 |
| Zona | Urbana | 26 | 15 | -11 |
| | Rural | 41 | 25 | -16 |
| Sexo | Hombres | 34 | 21 | -13 |
| | Mujeres | 24 | 14 | -10 |

Fuente: MEC-DGPE, SIEC.2002 y 2008.

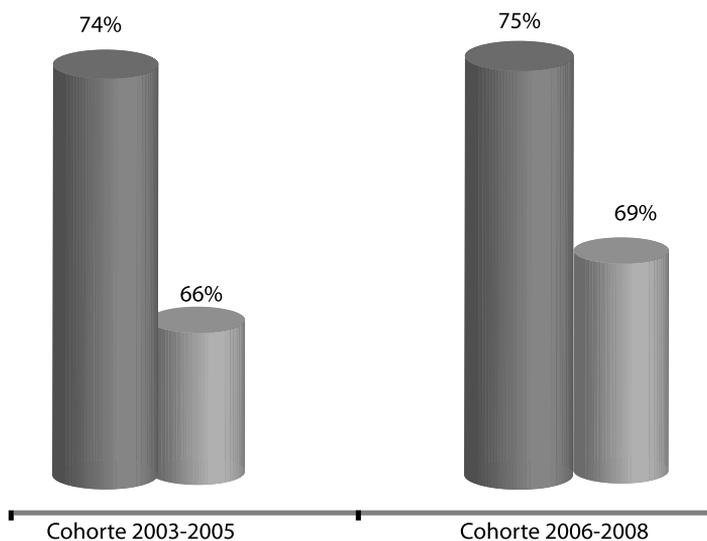
Nota: A partir del 2002, se relevan los datos con la desagregación requerida para el cálculo de la sobreedad.

La tasa de retención escolar, así como la tasa de egreso de la EM (cohorte de 3 años de escolaridad) evidencia claramente los efectos de la deserción, es así que para la cohorte 2006-2008 la retención escolar es de 75% y el egreso es de 69%, lo que significa que

75 de cada 100 alumnos/as que se matricularon en el primer curso en el 2006 llegan al tercer curso en el 2008 y 69% egresan del tercer curso en el mismo año teniendo en cuenta todos los exámenes.

Si bien se observa un aumento en la retención y egreso escolar entre las cohortes comparadas el mismo es poco significativo, evidenciando que el desafío de la EM no es solo el de mejorar el acceso a este nivel, sino también la eficiencia interna.

Gráfico 5: Educación Media. Retención escolar y tasa de egreso



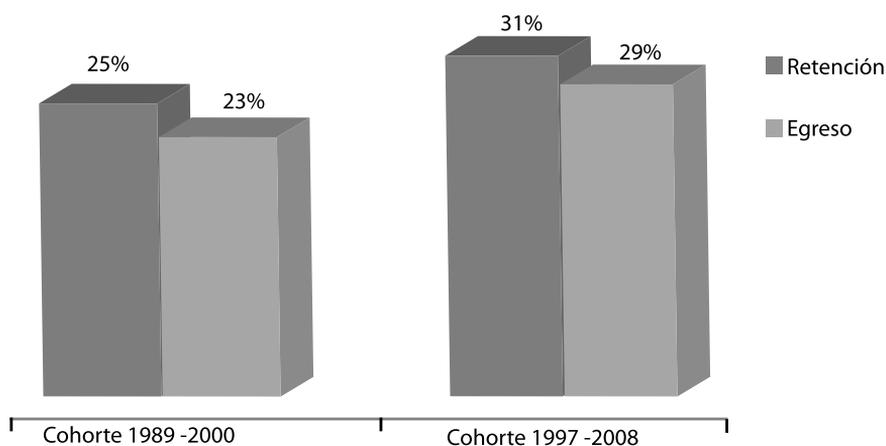
Fuente: MEC-DGPE, SIEC.2002 y 2008.

Nota: tasa de egreso, incluye aprobados en exámenes finales y datos estimados de aprobados en exámenes complementarios, de regularización y extraordinarios.

La cohorte de 12 años de escolaridad a nivel país muestran progresos significativos en la retención escolar y tasa de egreso en las dos cohortes analizadas, sin embargo, indudablemente se debe seguir trabajando en la implementación de estrategias para ir mejoran-

do estos indicadores de eficiencia interna, teniendo en cuenta que se requiere en promedio, 12 años de educación formal (CEPAL, 1999b) para obtener una ocupación que asegure una alta probabilidad de evitar la pobreza a lo largo del ciclo de vida.

Gráfico 6: Educación Media. Retención escolar y tasa de egreso



Fuente: MEC-DGPE, SIEC.2002 y 2008.

Nota: Tasa de egreso, incluye aprobados en exámenes finales y datos estimados de aprobados en exámenes complementarios, de regularización y extraordinarios.

4. Calidad

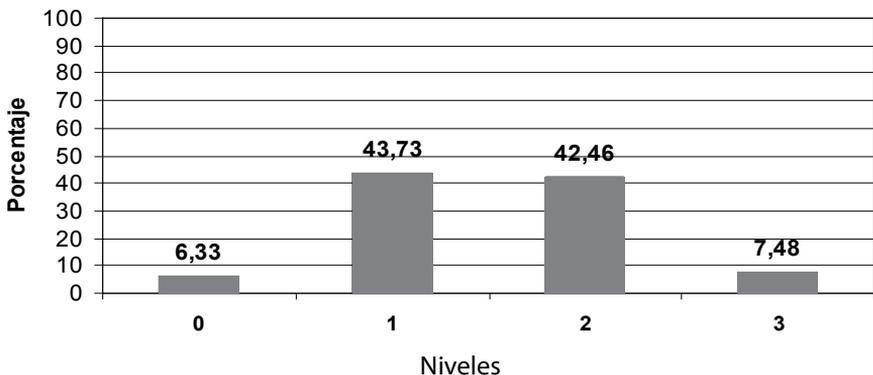
Otro de los principales problemas que enfrenta la Educación Media en el Paraguay radica en los bajos niveles de calidad de la educación impartida en este nivel, reflejada en los niveles de desempeño alcanzados en las pruebas administradas por el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE).

Los resultados de las pruebas nacionales aplicadas por el SNEPE en el año 2006 a los estudiantes del segundo curso de la educación

media, se presentan por niveles de 0 al 3, estos niveles son estándares internacionales utilizados para medir el desempeño o logros de aprendizaje de los/as estudiantes, el nivel 3 es el de mayor complejidad y se espera que todos/as se ubiquen en este nivel.

Esta categorización por niveles da como resultado en el área de Lengua y Literatura Castellana que alrededor del 50% de los estudiantes no superan el nivel 1, esto implica que el estudiante solo es capaz de realizar lectura literal, además de reconocer características de lenguaje escrito, descodificación de los signos y las reglas del sistema de escritura y que no está capacitado para el uso comprensivo de los códigos (nivel 2) y mucho menos para explicación y uso de los códigos (nivel 3). Se destaca que solo el 7.48% de los estudiantes alcanzaron el nivel 3.

Gráfico 7: Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Literatura Castellana

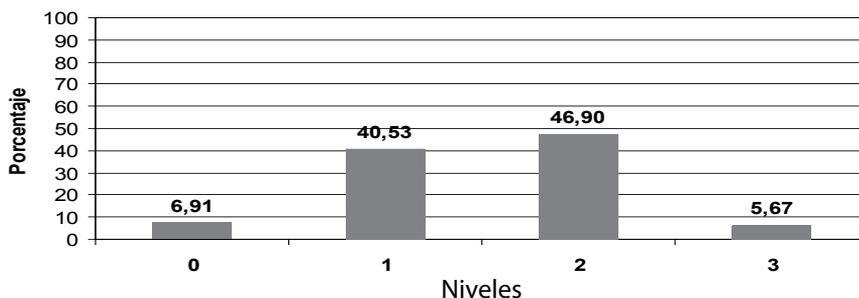


Nota: Los niveles 0 al 3 son estándares internacionales utilizados para medir el desempeño o logros de aprendizaje de los estudiantes, estos estándares son los utilizados actualmente en el Paraguay y la descripción de los mismos se presenta en el anexo 1.

Fuente: MEC, Dirección de Evaluación Educativa, SNEPE 2007.

En el área de Matemática el nivel de desempeño de los alumnos y las alumnas por niveles es similar al de Lengua y Literatura Castellana. En esta área aproximadamente el 41% de los alumnos/as son capaces solo de reproducir ejercicios familiares (nivel 1), estos estudiantes no poseen la capacidad de realizar conexiones e integración de datos para resolver problemas de menor complejidad, mientras que solo el 5.67% de los estudiantes son capaces de realizar inferencia y modelización de estrategias eficaces para resolver problemas de mayor complejidad (nivel 3).

Gráfico 8: Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Matemática



Nota: Los niveles 0 al 3 son estándares internacionales utilizados para medir el desempeño o logros de aprendizaje de los estudiantes, estos estándares son los utilizados actualmente en el Paraguay y la descripción de los mismos se presenta en el anexo 2.

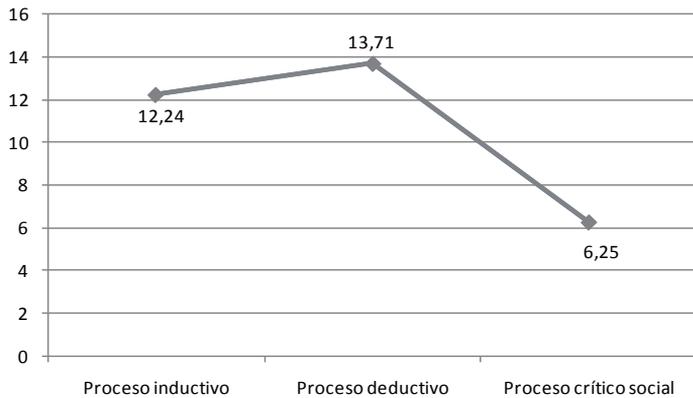
Fuente: MEC, Dirección de Evaluación Educativa, SNEPE 2007.

Además de las pruebas en áreas específicas en el 2006, también se aplicó el test de pensamiento crítico³. El pensamiento crítico en este estudio se definió como la capacidad de un sujeto de responder adecuadamente a un conjunto de tareas, ítems, que incluyen silogismos, identificación de supuestos, inferencia a partir de datos, distinción entre hechos y opiniones e interpretación de escenas; estímulos de tipo proyectivo, sobre situaciones lúdicas o conflictivas de contenido social.

³ MEC (2007) Informe de resultados Test Pensamiento Crítico.

Los resultados se presentan en tres componentes: proceso deductivo, inductivo y crítico-social, donde el puntaje máximo por componente es 20 puntos y estableciendo cinco puntos de corte. Las medias nacionales por componente ubican a nuestros estudiantes en el nivel medio alto (12-15) en los procesos deductivo e inductivo, mientras que el proceso crítico-social está en el nivel medio bajo (4-7).

Gráfico 9: Medias nacionales por componente



| Nivel de criticidad | Puntos |
|---------------------|---------|
| Alto | 16 - 20 |
| Medio alto | 12 - 15 |
| Medio alto | 8 - 11 |
| Medio bajo | 4 - 7 |
| Bajo | 0 - 3 |

Fuente: MEC, DGPE, Informe de resultados test PC.

Atendiendo que los docentes constituyen uno de los factores asociables a la calidad de la educación se presenta una caracterización de los mismos en este apartado. En la EM la docencia es ejercida por 25.068 docentes, de los cuales más del 52% poseen como máximo nivel alcanzado la formación docente y el 39% formación universitaria.

Cuadro 5: Docentes de Educación Media, según máximo nivel de formación alcanzado

| Máximo Nivel de Formación alcanzado | Cantidad de Docentes | % |
|-------------------------------------|----------------------|-------------|
| Formación Docente | 13058 | 52,1% |
| Universitaria | 9861 | 39,3% |
| Post Superior no Universitaria | 36 | 0,1% |
| Post Superior Universitaria | 346 | 1,4% |
| Otro nivel | 1767 | 7,0% |
| Total | 25068 | 100% |

Nota: Los datos corresponden a las instituciones que presentaron planillas estadísticas en el año 2008. Se refiere a la cantidad de docentes que declararon el máximo nivel de formación alcanzado. Para contabilizar a los docentes se tiene en cuenta que sea único por cédula de identidad. Los datos incluyen a los docentes catedráticos. No incluye asistentes de cátedra. En otro nivel están agrupados los que declararon como máximo nivel de formación alcanzado: primaria, secundaria, formación profesional, técnica superior.

Fuente: MEC, DGPE, SIEC 2008.

De los docentes que ejercen en la EM el 69% lo hace solo en instituciones de gestión oficial y el 14% solo en instituciones privadas.

Cuadro 6: Docentes por tipo de gestión de la institución donde enseña. Año 2008

| Combinación de Sector | Cantidad de Docentes | % |
|-------------------------------------|----------------------|-------------|
| Solo oficial | 17322 | 69% |
| Solo privado | 3569 | 14% |
| Solo p. subvencionado | 1190 | 5% |
| Oficial y privado | 1557 | 6% |
| Oficial y p. subvencionado | 1184 | 5% |
| Privado y p. subvencionado | 112 | 0% |
| Oficial, privado y p. subvencionado | 134 | 1% |
| Total | 25068 | 100% |

Fuente: MEC-DGPE, SIEC. 2004

Atendiendo que mayoritariamente los docentes de este nivel ejercen la docencia en instituciones de gestión oficial y con el propósito de contribuir a la identificación de los requerimientos de formación de los docentes de los mismos, se presenta la desagregación de los datos conforme a la habilitación para la materia curricular que está enseñando en instituciones educativas de gestión oficial.

En promedio el 52% de los mismos no están habilitados para la materia que enseña. Las materias curriculares donde se observan mayor cantidad de requerimientos son: Lengua Extranjera, Física, Química, Economía y Gestión.

Cuadro 7: Porcentaje de docentes de educación según, materia curricular para la que está habilitado

| Materias curriculares | Habilitados | % | No Habilitados | % | Total |
|---|-------------|------|----------------|------|-------|
| Lengua Castellana y Literatura | 1855 | 62,4 | 1855 | 62,4 | 2942 |
| Guaraní | 2623 | 81,3 | 2623 | 81,3 | 3226 |
| Lengua Extranjera | 692 | 38,4 | 692 | 38,4 | 1804 |
| Ciencias Naturales y Salud | 1605 | 60,8 | 1605 | 60,8 | 2639 |
| Física | 663 | 28,7 | 663 | 28,7 | 2308 |
| Química | 727 | 33,5 | 727 | 33,5 | 2172 |
| Matemática | 1936 | 71,6 | 1936 | 71,6 | 2705 |
| Historia y Geografía | 1692 | 56,4 | 1692 | 56,4 | 2999 |
| Economía y Gestión | 343 | 10,0 | 343 | 10,0 | 3355 |
| Formación Ética y Ciudadana | 1598 | 56,6 | 1598 | 56,6 | 2823 |
| Psicología | 1276 | 47,2 | 1276 | 47,2 | 2704 |
| Filosofía | 729 | 33,4 | 729 | 33,4 | 2181 |
| Sociología y Antropología Cultural | 2748 | 66,0 | 2748 | 66,0 | 4166 |
| Educación Física | 1407 | 63,2 | 1407 | 63,2 | 2225 |
| Educación Artística | 1043 | 36,9 | 1043 | 36,9 | 2825 |
| Orientación Educacional y Sociolaboral | 1449 | 31,9 | 1449 | 31,9 | 4546 |
| Estadística Aplicada | 915 | 57,5 | 915 | 57,5 | 1618 |
| Investigación Social | 531 | 32,4 | 531 | 32,4 | 1641 |
| Política | 703 | 44,2 | 703 | 44,2 | 1591 |
| Otras materias extracurriculares | - | - | - | - | 1915 |
| Total docentes | - | - | - | - | 20676 |

Nota: Los datos corresponden a las instituciones que presentaron planillas estadísticas en el año 2008. Se refiere a la cantidad de docentes que declararon enseñar las asignaturas curriculares y poseen títulos habilitantes para dichas materias. Incluye el primer curso del bachillerato científico. No es correcto sumar los docentes

porque un docente puede enseñar más de una asignatura y está contabilizado en cada asignatura. Un docente puede enseñar en más de una zona y sector por lo que fue priorizado la zona urbana sobre la rural y el sector oficial sobre la subvencionada y privada. El total es la cantidad de docentes sin repetir.

Fuente: MEC, DGPE, SIEC 2008.

La movilidad del docente de la EM de una institución a otra es uno de los posibles factores asociado con la calidad de este nivel; en este sentido el hecho que un docente no tenga la permanencia exclusiva en una institución educativa supone, el hecho que un docente no tenga la permanencia exclusiva en una institución educativa supone, entre otras cosas, que puede restarle tiempo para preparar sus clases, no tener sentido de pertenencia con la institución educativa, no conocer a sus estudiantes, sin embargo, estos supuestos tendrán que ser analizados con mayor profundidad. Lo concreto es que actualmente el 61% de los docentes de la EM ejercen en una institución educativa sin que ello implique que los mismos permanezcan tiempo completo en la institución educativa.

Cuadro 8: Educación Media. Docentes, según cantidad de instituciones en las que enseña. Año 2008

| Cantidades de instituciones | Cantidad de docentes | % |
|-----------------------------|----------------------|-------------|
| 1 Institución | 15248 | 61% |
| 2 Institución | 5547 | 22% |
| 3 Institución | 2396 | 10% |
| 4 Y más Instituciones | 1877 | 7% |
| TOTAL | 25068 | 100% |

Nota: Los datos corresponden a las instituciones que presentaron planillas estadísticas en el año 2008. Para contabilizar a los docentes se tiene en cuenta que sea único por cédula de identidad. Los datos incluyen a los docentes catedráticos. No incluye asistentes de cátedra.

Fuente: MEC, DGPE, SIEC 2008.

5. Instituciones educativas

Los esfuerzos realizados para garantizar el servicio educativo a la población en edad escolar, se refleja en el incremento de la cantidad de instituciones habilitadas (796) en el periodo considerado. El aumento de las instituciones educativas se dio en mayor medida en el sector oficial y en la zona urbana facilitando así, el acceso de poblaciones que anteriormente no accedían a la EM por falta de oferta educativa.

Cuadro 9: Educación Media. Cantidad de instituciones por sector y zona. Años 2000 y 2008

| Sector y zona | | Año | | Crecimiento |
|---------------|------------|-------|-------|-------------|
| | | 2000 | 2008 | |
| Total País | | 1.543 | 2.339 | 796 |
| Sector | Oficial | 1.121 | 1.832 | 711 |
| | Privado | 231 | 359 | 128 |
| | Priv. Subv | 191 | 148 | -43 |
| Zona | Urbana | 872 | 1.154 | 282 |
| | Rural | 671 | 1.186 | 515 |

Nota: Existen instituciones educativas que tienen más de un local ubicados en distintas zonas y con distintos sectores, por lo que está contabilizado en cada sector y zona. El total es la cantidad de instituciones sin repetir.

Fuente: MEC-DGPE, SIEC. 2000 y 2008.

Un aspecto que caracteriza a las instituciones que ofrecen la EM es la combinación de niveles/programas educativos que funcionan en la misma. La desagregación por la característica mencionada muestra que en el 70% de las instituciones educativas de EM se ofrecen otros niveles educativos, considerando todas las combinaciones donde aparece la combinación de EM y EEB se puede dar la combinación de los niveles mencionados en el 68.6%.

Cuadro 10: Porcentaje de instituciones de EM, según combinación de niveles. Año 2008

| Combinación de niveles | Instituciones | Porcentaje |
|---|---------------|--------------|
| Solo Educ. Media | 692 | 29,5 |
| Educ. Media y Escolar Básica | 1058 | 45,1 |
| Educ. Media, Educ. Inicial y Escolar Básica | 534 | 22,7 |
| Educ. Media, Educ. Inicial, Escolar Básica y Educ. Permanente | 19 | 0,8 |
| Educ. Media y Formación Profesional de la Media | 3 | 0,1 |
| Educ. Media y Educación Permanente | 5 | 0,2 |
| Educ. Media y Educación superior no Universitaria | 3 | 0,1 |
| Otras combinaciones | 34 | 1,4 |
| Total | 2348 | 100,0 |

Fuente: MEC-DGPE, SIEC. 2000 y 2008.

De las instituciones que ofrecen la EM a nivel nacional aproximadamente el 47% son muy pequeñas considerando que tienen como máximo hasta 50 alumnos/as, en este rango el 68% de las instituciones educativas de rurales y el 50% de las instituciones de gestión oficial. Es de notar que en la tipología de instituciones referidas se concentra solo el 16% del total de alumnos/as matriculados/as en este nivel educativo.

En general, los cuadros 11 y 12 permiten apreciar que el 50% de las instituciones educativas tienen entre 50 y 399 alumnos/as matriculados/as y en ella se concentran el 62% de la matrícula de la EM.

Cuadro 11: Porcentaje de instituciones de EM, según rango de matrícula. Año 2008

| Rango | Zona | | Sector | | | Total |
|------------|--------|-------|---------|---------|---------|-------|
| | Urbana | Rural | Oficial | Privado | P. Subv | |
| Menor a 50 | 25,3 | 67,9 | 50,2 | 40,5 | 21,2 | 46,8 |
| 50 a 199 | 55,6 | 31,6 | 41,2 | 46,8 | 62,3 | 43,4 |
| 200 a 399 | 13,3 | 0,5 | 5,5 | 9,6 | 15,9 | 6,8 |
| 400 a 599 | 2,8 | 0,0 | 1,1 | 2,7 | 0,7 | 1,4 |
| 600 a 799 | 1,0 | 0,0 | 0,6 | 0,3 | 0,0 | 0,5 |
| 800 a 999 | 0,7 | 0,0 | 0,4 | 0,0 | 0,0 | 0,3 |
| 1000 y más | 1,4 | 0,0 | 0,9 | 0,0 | 0,0 | 0,7 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: MEC-DGPE, SIEC. 2000 y 2008.

Cuadro 12: Porcentaje de matrícula de EM, según rango. Año 2008

| Rango | Zona | | Sector | | | Total |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | Urbana | Rural | Oficial | Privado | P. Subv | |
| Menor a 50 | 5,2 | 46,5 | 17,4 | 10,3 | 6,3 | 15,5 |
| 50 a 199 | 38,9 | 51,2 | 39,6 | 46,5 | 55,1 | 41,9 |
| 200 a 399 | 25,4 | 2,3 | 16,4 | 27,0 | 36,2 | 19,6 |
| 400 a 599 | 9,1 | - | 5,9 | 14,1 | 2,4 | 6,9 |
| 600 a 799 | 5,1 | - | 4,6 | 2,1 | - | 3,8 |
| 800 a 999 | 4,4 | - | 4,3 | - | - | 3,3 |
| 1000 y más | 11,9 | - | 11,8 | - | - | 9,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fuente: MEC-DGPE, SIEC. 2000 y 2008.

Conclusión

Se han dado avances importantes en la EM; en este sentido, es de resaltar el incremento en la escolarización de la población en edad escolar, no obstante se enfrenta los desafíos de: i) aumentar la cobertura en este nivel educativo, ii) mejorar la equidad en el acceso a la EM, especialmente para aquellas personas que residen en zonas rurales. Es de considerar que en gran medida el mejoramiento del acceso a la EM depende de la eficiencia interna de la EEB.

A más de los desafíos de la cobertura, se deberá poner especial énfasis en el mejoramiento: i) de los indicadores de eficiencia interna, atendiendo que persisten los elevados niveles de deserción y sobreedad y los bajos niveles de egreso, ii) de la calidad de la educación, considerando los bajos niveles de desempeño de los/as estudiantes en las pruebas estandarizadas en las áreas evaluadas y el test de pensamiento crítico, iii) de la formación de los/as docentes, considerando que en promedio más del 50% no están formados/as para la materia curricular que enseñan.

En síntesis, los desafíos de la EM hacen al mejoramiento de la cobertura, equidad, eficiencia interna y calidad de la educación.

Capítulo II

Lo que piensan los actores de la comunidad educativa

Dominic Labrie⁴

31

La coyuntura histórica que experimenta nuestro país desde abril del año 2008 exige repensar en los modelos societarios que han estado vigentes hasta la fecha. En este sentido, la interpelación que la sociedad realiza en torno a una educación de calidad para los y las adolescentes que cursan la Educación Media obliga a reflexionar la política educativa, tanto en lo conceptual como en lo metodológico.

1. Acciones para la educación media

Como una de las primeras acciones en el marco de la Resignificación de la Educación Media, la Dirección General de Educación Media y la Dirección General de Planificación Educativa han elaborado una “ENCUESTA NACIONAL A DIFERENTES ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE LA EDUCACION MEDIA” en el año 2008, a objeto de contar con información sobre la percepción desde las perspectivas de diferentes actores: directivos, docentes, estudiantes, padres y madres.

En el año 2009, se crea la Unidad de Resignificación de la Educación Media, cuyo propósito principal es instalar un debate respecto al derecho a la educación y la pertinencia de la misma en contextos, en los cuales la pobreza y la exclusión son los elementos que atraviesan las trayectorias educativas de los y las adolescentes.

⁴ Licenciado en Estudios Internacionales y Lenguas Modernas, Magister en Administración y Evaluación en Educación. Coordinador de Investigación de la Unidad de Resignificación de la Educación Media. MEC.

Resignificar la EM requiere, por un lado reconocer que se dieron algunos avances a nivel educativo; y por otro, asumir que dichos avances deben ser recreados por diferentes actores según su propia significatividad temporal e histórica.

En el año 2010, se concluye la sistematización de la Encuesta Nacional que permitió identificar las fortalezas y debilidades de la EM. Los resultados muestran las dimensiones más resaltantes que deben ser encaradas como un proceso a largo plazo desde este nivel. Estas dimensiones según el análisis dan cuenta dónde se concentran las preocupaciones coincidentes de los diferentes actores.

A partir de este diagnóstico, queda el desafío de abordar la EM desde la complejidad y con la base de datos obtenida generar nuevas estrategias y replanteamientos que encaminen un proceso de formación integral y técnica de los y las estudiantes.

2. Metodología e investigación

La ausencia de información que permita evaluar las fortalezas y debilidades de la Reforma Educativa “Reforma Joven”, iniciada en el 2002, requirió que a finales del año 2008 se realice un estudio exploratorio con un instrumento de investigación abierto y esencialmente cualitativo. El instrumento se aplicó en los 17 departamentos, en 1200 colegios y se recolectaron 6000 encuestas, que incluyeron a directivos, docentes, estudiantes padres y madres.

Las instituciones que participaron pertenecen al sector oficial, privado y privado subvencionado, de zonas urbanas y rurales y de las dos modalidades del bachillerato: científico y técnico.

De los 6000 formularios completados, se construyó una base de datos a partir del mes de abril del año 2010. Al mes de junio, el 41% de los formularios fueron digitalizados íntegramente.

Para este informe preliminar, se constituyó una muestra de 160 instituciones a razón de 40 colegios en 4 departamentos cuya localización representa a las cuatro zonas del país (Norte, Sur, Este, Oeste). Esta muestra constituye aproximadamente 13% de las instituciones que participaron en la encuesta y que implementaron la reforma desde el año 2002. Considerando el tamaño importante de la base de datos, se eligió hacer un análisis estadístico del vocabulario a partir del programa Alceste. Para procesar estas informaciones con el programa, se constituyó un solo documento y se procedió a la codificación de las variables demográficas (departamento, zona geográfica, actor) e institucionales (código de la escuela, tipo de bachillerato y el sector educacional).

Alceste es un programa que permite hacer un tratamiento estadístico del vocabulario en un corpus de texto, en este caso, las respuestas de la encuesta nacional realizada en el 2008.

El programa efectúa el análisis del vocabulario en 4 etapas. En la primera, efectúa una clasificación descendente jerárquica del vocabulario basándose en la frecuencia relativa (Khi^2) de las palabras en todo el corpus de datos y la co-ocurrencia, o sea la aparición simultánea de ciertos conjuntos de palabras (ver figura 1 y 2). Se denomina clase a los conjuntos de palabras creados por el programa. Estas clases de palabras permiten identificar los temas y subtemas (ver tabla 1).

En la segunda operación, Alceste conecta cada una de las clases a las variables demográfica e institucional que caracterizan a los y las participantes que son estadísticamente asociados al corpus del texto. Cabe mencionar que esta asociación no es exclusiva y no permite hacer una comparación de los y las participantes entre ellos. Esta asociación se entiende como una relación estadística que permite verificar las variables que más resaltaron en una clase de palabras.

La tercera operación consiste en la selección automática de los extractos del texto más significativos o representativos de cada clase en función a la presencia de palabras que tienen los coeficientes (Khi^2) más elevados. Esta etapa permite contextualizar las palabras y recrear los diferentes discursos presentes en el texto.

Finalmente, Alceste efectúa un análisis factorial de correspondencia que permite posicionar las clases entre ellas en un plano cartesiano. En el plano cartesiano, cada eje corresponde a un factor de interpretación. El eje horizontal (X) es el primer factor de interpretación y el eje vertical (Y) el segundo factor. Esta representación cartesiana permite hacer un análisis y la interpretación del vocabulario y de las variables en función a su posicionamiento. Esto permite visualizar que los elementos de cada clase de palabras pueden estar relacionados o ser contradictorios entre sí.

3. Resultados alcanzados

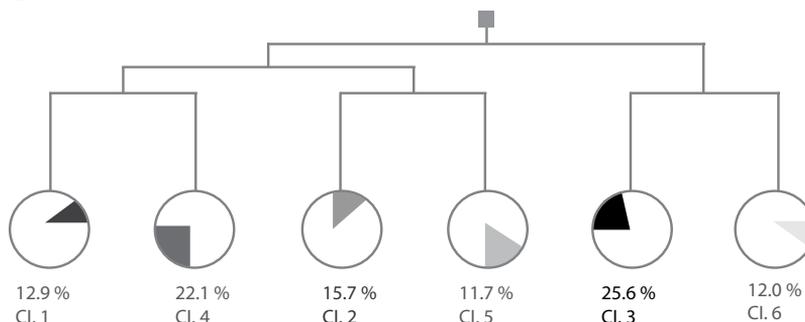
3.1 El análisis descendente jerárquico y el análisis temático de las clases

Como se observa en la figura 1, la primera etapa del análisis con Alceste permitió destacar 6 clases de palabras y describir la manera en que estas clases están conectadas o en oposición. Directores/as, docentes, estudiantes y padres/madres que participaron del estudio describen de 6 maneras la educación media. El programa destacó la clase 3 y 6 en su primer análisis descendente jerárquico. Estas clases tienen un discurso con elementos comunes que se distinguen del resto de las otras clases. Posteriormente, Alceste reagrupó las clases 1, 4, 2 y 5 en un tronco común antes de dividir las otra vez. Al final, se evidencia que la clase 1 y 4 comparten elementos de un mismo discurso, así como la clase 2 y 5.

En la figura 1, se observa también que cada clase tiene un porcentaje. En este estudio, no se tomó en cuenta estos porcentajes

que serían muy útiles en un estudio lingüístico. En un estudio social como este, interesan los vínculos o las relaciones entre cada clase de palabras y sus discursos.

Figura 1: Árbol de clasificación descendente



Una vez que se identifica cómo las clases se conectan, el análisis del vocabulario basadas sobre el Khi^2 permite identificar las temáticas propias a cada clase.

Tabla 1. Temas, vocabularios y variables asociados a cada clase

| Clase 1 | Clase 2 | Clase 3 | Clase 4 | Clase 5 | Clase 6 |
|--|--|---|--|--|--|
| El profesor idóneo, característica necesaria que deben observar los docentes | La condición de trabajo de los docentes, capacitación y recursos necesarios | Las fortalezas y las debilidades del sistema de evaluación por proceso | Las finalidades de la educación media, necesidad de formación de los jóvenes por su futuro | La provisión de infraestructura y equipamiento en la educación media | La provisión de infraestructura y equipamiento en la educación media |
| Vocabulario | Vocabulario | Vocabulario | Vocabulario | Vocabulario | Vocabulario |
| Profesor, valor, moral, puntual, democrático, respeto, diálogo, amor, cristianos, responsables, honestos | Infraestructura, materiales docente, didácticos, capacitación permanente, salario, recurso, rubro, tecnología, | Evaluación, proceso, examen, sistema, saber capacidad alumno, etapa, promoción, instrumento | Educación media, laboral, terminar, estudio, seguir, trabajo, formación, universidad, acceder, joven | Laboratorio informática, sala, biblioteca Internet, iluminación, muebles, ventilador | Laboratorio informática, sala, biblioteca Internet, iluminación, muebles, ventilador |
| Variables | Variables | Variables | Variables | Variables | Variables |
| 1. Padres y madres 2. Escuelas privadas 3. Estudiantes | 1. Docentes 2. Director 3. Estudiantes | 1. Director 2. Docente 3. Estudiantes | 1. Estudiantes 2. Padres y madres 3. Zona rural | 1. Estudiantes 2. Padres y madres 3. Sector oficial | 1. Estudiantes 2. Padres y madres 3. Sector oficial |

Discurso de la clase 1

En la lectura de la tabla 1, se observa que el discurso de la clase 1 trata del/la profesor/a idóneo/a y de sus características. En orden de importancia, esta clase es más representativa en el discurso de padres y madres, de escuelas privadas y de los estudiantes. Cabe mencionar que esta diferenciación no excluye a las otras variables (departamento, zona geográfica, sector educativo y otros actores), que no tienen una proporción estadística significativa para considerarlas.

Aquí se presentan algunas transcripciones asociadas a esta clase:

Valores espirituales, éticos y morales. Buen relacionamiento entre profesores y alumnos para dar la oportunidad de diálogo. (Padre y madre)

Debe ofrecer calidad de enseñanza, oportunidad de practicar. Seriedad, amor a los indígenas, respeto, conocer la materia. (Estudiante)

Deberían hacer el contenido de manera más práctica que teórica para que podamos entenderlo mejor. Un ambiente de respeto y de responsabilidad, buenas instalaciones y equipamientos, apariencia ordenada y uniforme. (Estudiante)

Un local propio del colegio, más puntualidad, que cumplan sus horarios establecidos algunos profesores y sean más responsables en cuanto a no poner reemplazantes que no tienen capacidad. (Estudiante)

Buenos ejemplos que lleven a altos los valores éticos y morales de la biblia, porque aun se define el rumbo de toda una nación. Competentes académicamente y socialmente, amantes de la materia que enseñan. Personas que se involucran con la vida de los jóvenes. (Padre y madre)

Del grupo de palabras relacionadas a la clase 1 y la lectura de estas palabras en su contexto se permiten identificar 2 sub-temas al respecto del/a profesor/a idóneo/a. El primer subtema hace referencia a sus características profesionales, en cuanto el segundo, se refiere más a sus características personales. En lo profesional, se exige al/la docente una alta idoneidad en su gestión docente. Se insiste en la correcta preparación académica y particularmente, en una actualización constante. En lo personal, existe una coincidencia detectada acerca de la moral y la ética basadas en los valores cristianos. Se insiste especialmente en el trato adecuado de los/as docentes en su relacionamiento con sus estudiantes.

Discurso de la clase 2

El análisis de la clase 2, permitió identificar que el tema general se concentra en las condiciones de trabajo de los/as docentes y de sus necesidades de formación y materiales didácticos. En orden de importancia, esta clase es más representativa en el discurso de docentes, directivos y estudiantes.

Algunas transcripciones asociadas a esta clase son:

“Asignación de mayores recursos económicos para la compra de materiales didácticos e insumos. Mejor salario a los docentes, capacitación permanente por parte del MEC en forma gratuita. Dotar de mejor infraestructura y recursos profesionales y técnicos como orientador, evaluador, psicóloga. Además, contar con una biblioteca con tecnología adecuada.” (Docente)

“Constante capacitación, mejor infraestructura edilicia, mobiliarios, materiales didácticos actualizados proveídos por el MEC a docentes y alumnos, mayor integración de los actores de la educación entre ellos. Además se necesita infraestructura adecuada mínima para todos.”(Director)

“La urgente implementación de la jornada única, equipamientos mobiliarios y tecnológicos suficientes materiales didácticos, equipo técnico y de apoyo, infraestructura adecuada, ofrecer una educación acorde a la realidad social.”(Docente)

“Mejorar el salario del docente, infraestructura general mejorada, infraestructura adecuada, sala y muebles en general, capacitación continua y gratuita a los docentes en su lugar de trabajo, disponibilidad de materiales didácticos debería de ofrecer a los alumnos.” (Docente).

A partir del análisis de estas palabras, es posible identificar algunos subtemas del discurso alrededor de las condiciones y necesidades de la profesión docente en la EM. Asimismo se observa la importancia de contar con docentes capacitados, con materiales didácticos y equipamientos actualizados, así como un ambiente cómodo y un mejor salario.

Necesidades identificadas

Capacitación: La falta de capacitación de los/as docentes por área y disciplina en forma continua por parte del MEC se evidenció como mayor necesidad por parte de los/as docentes y directivos.

Materiales didácticos y equipamientos: Puede evaluarse en los resultados la necesidad de una mayor cobertura para cubrir las necesidades de los/as docentes en lo que se refiere a materiales didácticos. De hecho, las palabras material, didácticos, adecuada, permanente son muy representativos de la clase 2 y se evidencian como una sentida necesidad por parte de directivos y docentes.

Rubros: El análisis de las palabras indica que los/as docentes buscan mejorar sus condiciones de trabajo. Asimismo las palabras salario, rubros, recursos y ambiente constituyen un grupo de palabras que son recurrentes.

Discurso de la clase 3

El discurso de la clase 3, trata del sistema de evaluación que es referido por los tres actores directamente comprometidos en este aspecto, es decir docentes, estudiantes y directivos. En cuanto a las otras variables, no tienen una proporción estadística significativa para considerarlas.

Aquí se presentan algunas reflexiones asociadas a esta clase.

“El sistema de evaluación provoca ausencia de motivación en los alumnos. Facilita la evaluación de proceso y permite la utilización o aplicación de diferentes tipos de instrumentos de evaluación.” (Directivo)

“Da demasiadas oportunidades a los aplazados que sea más duro para obligar a los educandos a tomar con más responsabilidad. Solo dos etapas de evaluación ordinaria y una complementaria al comienzo del año o al-final del año en curso y que se cambie este sistema del curriculum.” (Docente)

“Es procesual, se aplican diferentes tipos de instrumentos evaluativos. Hay demasiadas evaluaciones, es muy flexible, no incentiva al buen alumno, demasiadas oportunidades a los alumnos irresponsables.” (Estudiante)

“Permite la conexión más cercana del alumno con las asignaturas. La facilidad de aprobar. Es difícil de lograr el 100% de las capacidades nacionales. Volver al 70% con las puntuaciones de trabajos individuales, grupales, pruebas escritas y orales parciales y globales.” (Docente)

“Da mucha facilidad al alumno con el re test logran calificaciones elevadas con esta evaluación con poco esfuerzo. Según mi experiencia el sistema de evaluación debería volver a utilizarse el acumulativo, el 100% es muy pesado para los alumnos y ellos se acomodan con el re test.” (Docente)

El análisis de las palabras de esta clase en su contexto, revela varios aspectos a considerar sobre el sistema de evaluación implementado en la Educación Media. De manera más significativa, se destaca el valor de una práctica evaluativa por proceso y producto, donde los actores mencionados encuentran puntos positivos y negativos.

En lo positivo, la evaluación desarrollada por proceso da la oportunidad al/la docente de aplicar diferentes técnicas e instrumentos evaluativos y favorece una mejor participación de los/as estudiantes en cada disciplina.

En lo negativo, el mismo sistema de evaluación es muy flexible, por las muchas oportunidades brindadas, buscando solamente la promoción del mismo y además, genera desmotivación en los/as estudiantes aplicados/as. Asimismo se observa una crítica generalizada respecto al nivel de exigencia muy alto para la promoción. Se considera un error pretender el cumplimiento total (100%) de las capacidades establecidas, considerando las condiciones que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Discurso de la clase 4

Según el análisis de las palabras de la clase 4, el discurso de esta clase trata de la finalidad de la educación desde el punto de vista de los/as estudiantes y de padres/madres. Esta clase de palabras, revela cuáles son los intereses de estos actores por la EM y sus necesidades de formación para enfrentar la próxima etapa, su futuro a corto plazo. Se identificó también una mayor representatividad de este discurso en las escuelas de zonas rurales.

“Le sirve para que pueda seguir sus estudios terciarios además obtiene una formación integral. Al término de su bachillerato no tiene ningún oficio que le pueda servir para sustentar los gastos que requiere un nivel terciario, lo que le habilita a insertarse a un mundo laboral.” (Padre y madre, zona rural)

“Debería responder la educación media a las necesidades de formación integral, participativa, duradera y significativa, de esta manera vamos a poder superar las dificultades que se nos presentan y afrontar las situaciones problemáticas y llevar una vida digna.” (Estudiante, zona rural)

“Responde porque se prepara bien tanto para su desenvolvimiento personal como para el ingreso a la universidad. La educación media debe ofrecer a los jóvenes una enseñanza acorde a sus necesidades ya sea para proseguir sus estudios como para insertarse directamente al mercado laboral.” (Padre y madre, zona urbana)

“La formación que se recibe en la educación debe preparar suficientemente a los jóvenes para enfrentar los desafíos que se presenta teniendo, la suficiente preparación que posibilite la opción de elegir cualquiera de las carreras terciarias.” (Estudiante, zona urbana)

Según los actores consultados, la **Educación Media** responde a las necesidades básicas exigidas pero debiera de preparar *“suficientemente a los jóvenes, que al concluir su bachillerato puedan desenvolverse bien, elegir cualquiera de las carreras terciarias e ingresar con facilidad a la universidad”*. (Estudiante, zona urbana).

En relación a las necesidades de formación: acorde a lo que solicitan padres/madres y estudiantes, se sugiere una formación integral y una formación laboral de calidad que posibilite a afrontar la problemática de la sociedad, poder responder a cada situación y enfrentar los desafíos en el futuro.

En cuanto a oportunidades para acceder al mundo laboral: la necesidad de insertarse a un trabajo es más relevante en la zona rural, no obstante, es planteada también esta necesidad por estudiantes que viven en las zonas urbanas. Se supone que la falta de

trabajo es un problema preocupante en la actualidad, ya que el/la joven no puede acceder o no tiene la posibilidad de un primer empleo. Cabe destacar que muchos de los actores consultados hablan de un primer empleo como una necesidad para seguir estudiando.

“En algunos aspectos hace falta que se oriente hacia un oficio o profesión al término de su tercer curso para insertarse al mundo socio laboral y así proseguir su estudio terciario.” (Padre y madre, zona urbana)

“Debería ofrecer una preparación profesional de mando medio para desempeñarse en un campo laboral específico y de esta manera seguir sus estudios universitarios, terciarios y otros.” (Docente, zona rural)

“La educación media debería ofrecer oportunidad de profesión para acceder a un trabajo que será el fruto de un joven maduro, responsable, capaz de desenvolverse y responder a cada situación que se le presenta y donde les toca actuar.” (Director, zona rural)

Discurso de la clase 5

En el análisis de la clase 5, las palabras informan sobre las necesidades en materia de infraestructura y de equipamiento en las escuelas de la educación media. Cabe mencionar que esta necesidad es un poco más relevante en el sector oficial o público. Se atribuye este discurso con mayor representatividad en la voz de los/as estudiantes así como de padres y madres.

Algunas expresiones asociadas a esta clase:

“Muralla perimetral para seguridad del alumnado, equipos de sonido, materiales audio visuales, laboratorio de ciencias básicas, fotocopiadora. Laboratorio de informática con acceso a internet y de ciencias básicas. Biblioteca, baños sexados, buena iluminación de las aulas, ambiente climatizado, pizarra acrílica.”(Docente)

“Equipamientos de laboratorios y reactivos. Mejores comodidades: sillas, acondicionador de aire, buena iluminación, pista deportiva, computadoras, fotocopiadora.” (Estudiante)

“Mayor iluminación, sala de profesores con comodidades, equipos de informática para docentes, biblioteca mejor equipada, con internet liberado de costo y mayor cantidad de (ventiladores) por aula. Sillas pedagógicas suficientes y de buena calidad, mesas y sillas para profesores, equipos visuales, ampliación de sala de informática.”(Docente)

El análisis de la clase 5 indica con mayor claridad cuáles son las necesidades de infraestructura y equipamiento y cuáles son las prioridades. En orden de importancia, aquí se presentan las categorías de infraestructura y equipamiento necesitados.

Necesidades identificadas

Laboratorio científico: acogedor, con materiales que sean un soporte para las investigaciones de las materias relacionadas a las Ciencias.

Sala de informática: equipada con una cantidad importante de computadoras, las mismas deben contar con acceso a Internet, ya que en la actualidad, es una herramienta de apoyo fundamental para la expansión de conocimientos y una ruta confiable para la adquisición de información precisa y actualizada para realizar trabajos de investigación.

Biblioteca: espacio necesario para la lectura de materiales didácticos, lugar confortable para fomentar la lectura, por lo tanto, debe contar con buena iluminación, equipado con muebles cómodos, para llevar a cabo el análisis de comprensión lectora.

Recreación: lugar de distensión, para la práctica de deportes y educación física, podría ser un polideportivo que cuente con sanitarios y sea un espacio recreativo de relajación.

Discurso de la clase 6

Las palabras contenidas en la clase 6 muestran diversas consideraciones sobre el Currículum y el plan común de la Educación Media. El análisis estadístico de esta clase indica también que este discurso es más representativo de directivos y de los/as docentes. No se han identificado otras variables significativas para esta clase.

Aquí se transcriben frases asociadas a esta clase de palabras:

“Autonomía institucional y docente para toma de decisiones. Aprendizajes basados en logro de capacidades. Desarrollo del sentido crítico. Muchas disciplinas, falta enfatizar en las disciplinas instrumentales, lectura escritura, matemática, la excesiva cantidad de materia en el plan común en el área de ciencias sociales y el plan específico de los diferentes énfasis.” (Director)

“Falta de alfabetización en la tecnología. Debería trabajarse más las distribuciones de disciplina en el área de ciencias básicas y dar más tiempo a lengua extranjera como también los números de disciplinas de ciencias sociales tan ambicioso pero el factor tiempo no favorece a todo el mundo.” (Director)

“Excesiva cantidad de áreas y disciplinas con enfoques superficiales. Me parece que un aspecto que debe ser revisado es la cantidad de disciplinas que integran un área y su enfoque a través del eje vertebrador que en algunas áreas es muy ambiguo y dificulta su enfoque integral.” (Director)

A partir del análisis realizado de las palabras en su contexto, se identificaron varios temas recurrentes en el discurso de directivos

y de docentes. El primer elemento destacado es **la cantidad de asignaturas en los planes común y específico**. En cuanto a las asignaturas del plan común, las áreas más cuestionadas en relación a su cantidad son las de Ciencias Sociales y Ciencias Básicas; en relación al específico se cuestionan todas las que conforman los planes para cada bachillerato científico o técnico.

“muchas las disciplinas” (...) la excesiva cantidad de materias en el plan común, en el área de ciencias sociales y el plan específico de los diferentes énfasis (Director)

“excesiva cantidad de disciplinas por área, “la cantidad de asignaturas que tienen que rendir” (...) la división de las áreas en muchas disciplinas” (Docente)

Además, se considera que “falta enfatizar en las disciplinas instrumentales, como lectura escritura, matemática” (...) “la alfabetización en la tecnología” “el estudio del idioma extranjero” (Director)

El segundo, **la cantidad de horas asignadas a las diferentes asignaturas** que conforman el plan de estudio de la EM fue el elemento representado con mayor proporción estadística. Los actores consultados consideran que son pocas las horas destinadas a asignaturas instrumentales y de formación general y lo expresan así:

“Dar más tiempo a lengua extranjera (...)” (Director)

“Distribución de más horas cátedra, considerando que algunas son esenciales, eso refiriéndose a las disciplinas como Inglés, Literatura y los de Ciencias Sociales” (Docente)

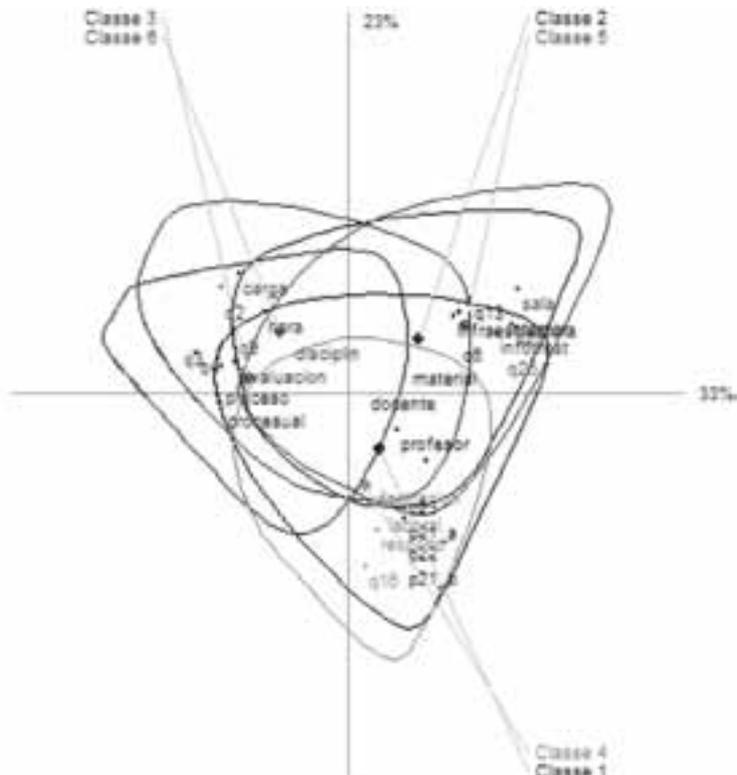
Los contenidos de los programas de estudio: es otro aspecto que mencionan con interés, sobre todo los/as docentes que consideran que los contenidos de algunas asignaturas son muy extensos y repetitivos.

“Contenidos programáticos muy extensos” (...) “los contenidos son muy repetitivos dando mucho énfasis a ellos y otros se logran a dar solo superficialmente.” (Docente)

3.2 El análisis de correspondencia factorial y la identificación de los ejes

En esta etapa, el análisis de correspondencia permite situar las clases de palabras en un plano cartesiano y colocar el vocabulario asociado en relación a los dos ejes. Los ejes aparecen aquí como factor de interpretación para identificar las relaciones o las oposiciones que pueden existir entre los discursos. (Ver figura 2).

Figura 2. Análisis de correspondencia factorial



El centro del plano cartesiano: es el punto de referencia para saber la correlación de las clases o de las palabras asociadas en el corpus del texto. O sea, cuanto más cerca está una palabra del centro, es más representativa o significativa en el texto entero. Como se observa en la figura 2, las palabras más significativas en la encuesta fueron docentes, profesores, evaluación, proceso, material y disciplinas.

El eje horizontal: representa el primer factor de interpretación y explica la relación entre las palabras situadas a la izquierda versus las palabras que se encuentran a la derecha. Del lado izquierdo, se visualiza el discurso representativo de directivos, respecto a la evaluación (clase 3) y al curriculum (clase 6). Del lado derecho, se tienen los discursos representativos de docentes, padres y madres respecto a los recursos materiales e infraestructuras (clase 2 y 5), recursos humanos (clase 2 y 1) y de la finalidad de la educación (clase 4) estudiantes. Cabe destacar la dialéctica entre un discurso tratando dos aspectos de la reforma educativa que se hizo a partir del año 2002 versus un discurso relatando la realidad de la educación media y de sus necesidades. Es decir, el ideal buscado por la reforma se enfrenta a la realidad vivida en los colegios.

El eje vertical: representa el segundo factor de interpretación y pone en relación las palabras que se encuentran por arriba del plano cartesiano versus las palabras situadas abajo. Arriba del plano cartesiano, se encuentran palabras relacionadas a la estructura de la colegio (disciplinas, evaluación, carga hora) y a los materiales (infraestructura, material, sala, etc.). Por abajo, se identifican palabras que forman un discurso sobre los procesos (clase 3), las relaciones entre docentes y estudiantes (clase 1) así como la relación del estudiante hacia la escuela (clase 4, laboral, formación). O sea, el segundo factor se interpreta como un discurso donde se oponen lo estructural, lo material a los valores, a las personas y a las relaciones humanas.

4. Interpretación de los resultados en función de las dimensiones más resaltantes

Según el análisis de correspondencia factorial en el punto 3.2 se ha identificado el cuerpo principal de la encuesta. Las palabras más significativas en la encuesta (docentes, profesores, evaluación, proceso, material y disciplinas) indican cuáles son las dimensiones más resaltantes a ser priorizadas en la educación media. Estas dimensiones son los/as docentes, el currículum y la evaluación.

4.1 Dimensión I: los/las docentes

A partir del análisis temático de las clases y del análisis estadístico textual, se ha evidenciado que la dimensión docente, constituye un elemento central del discurso de los actores en la educación media, con dos clases de palabras (1 y 2) que apuntan directamente a la profesión docente y con tres clases indirectamente asociadas (3, 4 y 6), eso indica que existe una tensión en torno a esta dimensión. Dicha tensión está expresada diferentemente por todos los actores. Los/las estudiantes se preocupan por su futuro y la pertinencia de su formación académica. Ellos se refieren directamente a la profesión docente para describir lo que sería un/a buen/a profesor/a.

“Educación más técnica o con una base sólida para una profesión. Que garantice el ingreso a la universidad o al estudio técnico superior para no hacer un año más de estudio en los cursillos de ingreso que preparan más especializadamente para ingresar a la universidad.”(Estudiante)

“Que los profesores tengan la capacidad de explicar y que sus explicaciones sean claras para que los alumnos puedan tener la capacidad de expresar sus ideas.” (Estudiante)

“Todos los docentes deberían tener un trato más adecuado con sus alumnos con respeto y amabilidad. Algunos deben cumplir más con

su obligaciones y una mejor preparación académica actualizada porque se debe apuntar también que hay buenos profesores capaces, responsables y comprensibles.” (Estudiante)

Cuando padres y madres hablan de los/as profesores/as, se refieren a ellos para expresar sus preocupaciones en cuanto al futuro de sus hijos/as, a los valores que son transmitidas por los/as docentes, a la relación entre estos y estudiantes y a las calificaciones de los mismos.

“La educación media debe ofrecer a los jóvenes una enseñanza acorde a sus necesidades ya sea para proseguir sus estudios como para insertarse directamente al mercado laboral.” (Padre y madre)

“Valores espirituales, éticos y morales. Buen relacionamiento entre profesores y alumnos para dar la oportunidad de dialogo.” (Padre y madre)

“Colegios modelo de dignidad, ética y moral, intelectualmente capaz y que la educación sea competitiva con valores cristianos que apunten a la excelencia.” (Padre y madre)

“Las características que deberían tener los profesores para que los hijos aprendan más son que todos los que enseñen sean profesores/as del área correspondiente, sean también creativos, reflexivos, democráticos y responsables.”(Padre y madre)

Docentes y directivos hablan de la profesión docente refiriéndose a su práctica en lo cotidiano. Ellos/as expresan sus necesidades en términos materiales y de formación. El discurso se concentra en demostrar el interés de mejorar el salario de los/as profesores/as, de recibir más capacitación y a denunciar la falta de materiales pedagógicos para ejercer su profesión.

“Capacitación docente continua, infraestructura adecuada conectada con la tecnología de punta, mejorar el salario en base al trabajo docente por área, depuración de los centros de formación docentes, infraestructura edilicia, tecnología de punta, personales capacitados en distintas áreas.” (Docente)

“Capacitación continua gratuita con profesionales bien capacitados por área. Contar más materiales de apoyo para cada área. Mejorar el salario del docente ya que es una tarea tan delicada y sacrificada.” (Director)

“Los docentes necesitan capacitación constante y elementos didácticos para facilitar el aprendizaje. Buena infraestructura edilicia, estar conectado a la tecnología.” (Director)

“Las condiciones básicas que requieren los docentes de mi institución para mejorar la calidad de la enseñanza serían sin lugar a duda la formación profesional y capacitación permanente de todos los mismos en forma gratuita por el MEC.” (Director)

Capacitación continua gratuita a los docentes en su lugar de trabajo y disponibilidad de materiales didácticos.” (Docentes)

4.2 Dimensión II y III: currículum y evaluación

Considerado como los dos otros elementos centrales del discurso de la educación media, el currículum y la evaluación están representados por la clase 6 y la clase 3. De hecho, el análisis descendente jerárquico destacó la clase 6 y 3 de las otras clases de palabras en la primera división que refleja la importancia que ellas tienen en el discurso de la educación media. Estas dimensiones representan tensiones que existen en la educación media, desde la reforma iniciada en el año 2002. Estos elementos del discurso son representados de la misma manera por directores y docentes.

Con respecto al currículum, los actores identificaron problemáticas en la carga horaria, la cantidad de asignaturas en los planes común y específico y los contenidos de los programas de estudio.

“La reforma exige más la capacitación del docente. Existe una excesiva cantidad de disciplinas por área, la falta de infraestructura, y recursos. Las horas cátedras son muy pocas para el desarrollo de algunas disciplinas. El curriculum se debería revisar a la realidad, ya que está bien elaborado pero las instituciones carecen de recursos para cumplir a cabalidad todos los objetivos propuestos.” (Director)

“Pienso que falta revisar la cantidad de asignaturas que tienen que rendir los alumnos. Por ejemplo: en Historia, antes se dividía en aspectos políticos, sociales, religiosos. Hoy en día dividimos todos en asignatura como Historia y Geografía, Antropología, Sociología.” (Docente)

“Necesitaría ser revisados las disciplinas y áreas del plan común y específico, en algunos casos los contenidos son muy repetitivos dando mucho énfasis a ellos y otros se logran dar superficialmente.” (Director)

Con respecto a la evaluación, los actores identificaron aspectos positivos y negativos. En lo positivo, la evaluación desarrollada por proceso permite una mayor libertad al/la docente en cuanto a la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación. Además, la evaluación por proceso favorece una mejor participación de los/as estudiantes en cada disciplina.

“Facilita la evaluación de proceso y permite la utilización o aplicación de diferentes tipos de instrumentos de evaluación.” (Director)

“La valoración se da por proceso y permite la aplicación de diversos instrumentos para el logro de las competencias.” (Docente)

“Existe mayor posibilidad de inclusión de los alumnos.” (Docente)

“Permite la conexión más cercana del alumno con las asignaturas.” (Docente)

En lo negativo, el sistema de evaluación está considerado por los actores como “muy flexible”, por las muchas oportunidades brindadas

buscando solamente la promoción del/la estudiante. Además, existe una crítica generalizada sobre el nivel de exigencia que es muy alto para la promoción. Según este análisis es difícil decir si estas problemáticas tienen un efecto de causalidad. Lo que se puede afirmar sin embargo, es que existe una confusión y falta de conocimiento para poder construir evaluaciones que permiten aprovechar bien los aprendizajes. En la práctica, un proceso de evaluación débil puede generar desmotivación en los/as estudiantes según los datos.

“Es demasiado flexible, permite al alumno varias oportunidades para lograr una capacidad determinada, perjudicando a otros compañeros y haciendo trabajar un tanto mal al docente.” (Director)

“Es difícil de lograr el 100% de las capacidades nacionales. Volver al 70% con las puntuaciones de trabajos individuales, grupales pruebas escritas y orales parciales y globales. Según mi experiencia el sistema de evaluación debería volver a utilizarse el acumulativo, el 100% es muy pesado para los alumnos y ellos se acomodan con el re test.” (Docente)

“Los instrumentos de evaluación no siempre satisfacen el aprendizaje real de los contenidos, solo mide no evidencia.” (Docente)

“El sistema de evaluación, porque provoca ausencia de motivación en los alumnos.” (Director)

Conclusión

Este informe se inserta en un proyecto mayor y constituye un análisis preliminar. Los resultados que se evidenciaron en este documento son bastante significativos. La muestra utilizada para este informe representa el 10% de las instituciones que respondieron al cuestionario y que fueron parte del proceso de reforma del año 2002.

Este estudio representa una información sistematizada y científica para entender con certeza cuáles son las dimensiones de la reforma que merecen mayor atención del MEC. Como se observó en

el análisis factorial, las palabras más significativas en la encuesta fueron docentes, profesores, evaluación, proceso, material y disciplinas. De este análisis, se identificaron las dimensiones siguientes: los/as docentes, el currículum y la evaluación.

Una vez identificado el discurso central de los actores con respecto a la educación media, se profundizó en la comprensión a partir del análisis temático de las clases de palabras constituidas por el programa Alceste. Estas clases son:

Clase 1: El profesor idóneo, características necesarias que deben observar los/las docentes

Clase 2: Condición de trabajo de los/las docentes, capacitación y recursos necesarios

Clase 3: Las fortalezas y las debilidades del sistema de evaluación por proceso

Clase 4: Finalidades de la educación media, necesidad de formación de los/las jóvenes para su futuro

Clase 5: La provisión de infraestructura y equipamiento en la EM

Clase 6: Consideraciones sobre el currículum y el plan común de la EM

Se interpreta la relación entre estas clases en el análisis factorial representado en la figura 2. En esta figura se encuentran 2 factores de interpretación. En el primero, se identificaron en los discursos de los actores la existencia de una dialéctica entre el ideal de la reforma buscada por los directivos y la realidad vivida en la institución por docentes, padres/madres y estudiantes. En el segundo, se observó en el discurso cómo se oponen lo estructural, lo material a los valores, las personas y las relaciones humanas.

Estos resultados, son consideraciones importantes para la Dirección General de Educación Media en el proceso de revisión y reorientación de la política educativa, ya que se encuentran factores que apuntan directamente a las razones por las cuales las reformas encuentran resistencia al querer implementarlas.

Instrumentos utilizados

Guía para la reflexión y el diálogo compartido con directores de la Educación Media

Identificación de la institución

| | |
|----------------|---|
| Departamento: | Código: |
| Distrito : | |
| Localidad : | |
| Institución : | |
| Bachillerato : | <input type="radio"/> Científico <input type="radio"/> Técnico <input type="radio"/> Científico y Técnico |
| Zona : | <input type="radio"/> Urbana <input type="radio"/> Rural |
| Sector : | <input type="radio"/> Oficial <input type="radio"/> Privado <input type="radio"/> Priv. Subvencionado |

Estimados/as Directores/as

El Ministerio de Educación y Cultura abre un nuevo espacio de diálogo sobre la Educación Media, como una invitación a la reflexión, al análisis y al debate que como ciudadanos y ciudadanas debemos plantearnos. Le invitamos a pensar juntos en la Educación Media que queremos para nuestro país.

Para facilitar la tarea de pensar juntos, le presentamos esta guía que tiene como finalidad conocer sus expectativas sobre temas que con seguridad son de su interés.

Le pedimos que reflexione sobre cada una de las preguntas y exponga sus respuestas, de manera a contar con una propuesta de su institución.

Le agradecemos la participación, las ganas y el compromiso de ir construyendo juntos la educación para los/as jóvenes paraguayos/as.

Preguntas para pensar, compartir y proponer

1. ¿Cuáles son a) las fortalezas y b) las debilidades de la Educación Media?

2. ¿Qué aspectos del currículum considera que necesitarían ser revisados? Explique las razones.

3. ¿Cuáles son a) los aspectos positivos, y b) los aspectos negativos del sistema de evaluación?

4. ¿Cómo debería ser según su experiencia el sistema de evaluación? ¿Por qué?

5. ¿Cuáles son las condiciones básicas que requieren los docentes de su institución para mejorar la calidad de la enseñanza?

6. ¿Cuáles son las tres características principales que debería tener el colegio a su cargo?

7. ¿Qué debería ofrecer la Educación Media para garantizar mejores oportunidades a los/as estudiantes?

Guía para la reflexión y el diálogo compartido con docentes de la Educación Media

Identificación de la institución

Departamento: _____ Código: _____

Distrito : _____

Localidad : _____

Institución : _____

Bachillerato : Científico Técnico Científico y Técnico

Zona : Urbana Rural

Sector : Oficial Privado Priv. Subvencionado

Estimados/as docentes

El Ministerio de Educación y Cultura abre un nuevo espacio de diálogo sobre la Educación Media, como una invitación a la reflexión, al análisis y al debate que como ciudadanos y ciudadanas debemos plantearnos. Les invitamos a pensar juntos en la Educación Media que queremos para nuestro país.

Para facilitar la tarea de pensar juntos, les presentamos esta guía que tiene como finalidad conocer sus expectativas sobre temas que con seguridad son de su interés.

Les pedimos que reflexionen cada una de las preguntas y consensúen las respuestas, de manera a contar con una propuesta única de los docentes de la institución.

Les agradecemos la participación, las ganas y el compromiso de ir construyendo juntos la educación para los/as jóvenes paraguayos/as.

Preguntas para pensar, compartir y proponer

1. ¿Cuáles son a) las fortalezas y b) las debilidades de la Educación Media?

2. ¿Qué aspectos del currículum considera que necesitarían ser revisados? Explique las razones.

3. ¿Cuáles son a) los aspectos positivos, y b) los aspectos negativos del sistema de evaluación?

4. ¿Cómo debería ser según su experiencia el sistema de evaluación? ¿Por qué?

5. ¿Cuáles son las condiciones básicas requeridas para mejorar la calidad de la enseñanza?

6. ¿Cuáles son las tres características principales que debería tener el colegio donde enseña?

7. ¿Qué debería ofrecer la Educación Media para garantizar mejores oportunidades a los estudiantes?

Guía para la reflexión y el diálogo compartido con estudiantes de la Educación Media

Identificación de la institución

| | |
|----------------|---|
| Departamento: | Código: |
| Distrito : | |
| Localidad : | |
| Institución : | |
| Bachillerato : | <input type="radio"/> Científico <input type="radio"/> Técnico <input type="radio"/> Científico y Técnico |
| Zona : | <input type="radio"/> Urbana <input type="radio"/> Rural |
| Sector : | <input type="radio"/> Oficial <input type="radio"/> Privado <input type="radio"/> Priv. Subvencionado |

Joven estudiante

El MEC abre un nuevo espacio de diálogo sobre la Educación Media, como una invitación a la reflexión, al análisis y al debate que como ciudadanos y ciudadanas debemos plantearnos. Les invitamos, entonces, a pensar juntos en la Educación Media que queremos para nuestro país.

Para facilitar la tarea de pensar entre todos, hemos elaborado esta guía que tiene como finalidad que nos organicemos en torno a qué vamos a hacer. La guía contiene preguntas sobre temas que seguramente conocen muy bien, puesto que los viven cotidianamente.

Lean juntos las preguntas, tómense unos minutos (escriban las respuestas en sus cuadernos, si lo desean) y luego compartan las respuestas como una lluvia de ideas. Aquí hará falta un compañero o compañera que anote todas las respuestas. Una vez que tengan todas las respuestas, tómense otro tiempo para leerlas y, a partir de la lectura, consensúen una respuesta que represente su pensamiento como curso.

El pensamiento del curso se debe compartir y consensuar con los demás cursos para tener una propuesta única del colegio.

Les agradecemos la participación, las ganas y el compromiso de ir construyendo juntos la educación de los/as jóvenes paraguayos/as.

Preguntas para pensar, compartir y proponer

1. ¿Qué opinas de la educación que recibes actualmente? Señala a) las fortalezas, y b) las debilidades.

2. ¿A qué necesidades de formación tendría que responder la Educación Media? Justifica tu respuesta.

3. ¿Qué opinas del sistema de evaluación? Señala a) los aspectos positivos, y b) los aspectos negativos.

4. ¿Qué debería ofrecerte la Educación Media para garantizarte mejores oportunidades?

5. ¿Qué características crees deberían tener tus profesores para que aprendas más?

6. ¿Cuáles son las tres características principales que debería tener el colegio donde estudias?

Guía para la reflexión y el diálogo compartido con padres y madres de la Educación Media

Identificación de la institución

Departamento: _____ Código: _____

Distrito : _____

Localidad : _____

Institución : _____

Bachillerato : Científico Técnico Científico y Técnico

Zona : Urbana Rural

Sector : Oficial Privado Priv. Subvencionado

Estimados padres y madres

El Ministerio de Educación y Cultura abre un nuevo espacio de diálogo sobre la Educación Media, como una invitación a la reflexión, al análisis y al debate que como ciudadanos y ciudadanas debemos plantearnos. Les invitamos entonces a pensar juntos en la Educación Media que queremos para nuestro país.

Para facilitar la tarea de pensar juntos, les presentamos esta guía que tiene como finalidad conocer sus expectativas sobre la Educación Media.

Les pedimos que reflexionen cada una de las preguntas y acuerden juntos las respuestas, de manera a contar con una propuesta única de l padres y madres de esta institución.

Les agradecemos la participación, las ganas y el compromiso para ir construyendo juntos la Educación Media que queremos.

Preguntas para pensar, compartir y proponer

1. ¿Qué opinas de la educación que reciben actualmente tus hijos e hijas? Señala a) aspectos positivos, y b) aspectos a mejorar.

2. La educación que reciben actualmente tus hijos e hijas en la Educación Media, ¿responde a tus intereses como padres y madres? Justifica tu respuesta.

3. ¿Qué debería ofrecer la Educación Media para garantizarles a tus hijos e hijas mejores oportunidades?

4. ¿Qué características consideras que deberían tener los profesores para que tus hijos e hijas aprendan más?

5. ¿Cuáles son las tres características principales que debería tener el colegio donde estudian tus hijos e hijas?

Fuente: MEC-Dirección General de Planificación Educativa y Dirección General de Educación Media



Capítulo III

Significado histórico de la educación media y el compromiso con los sujetos

Sara Raquel López Cristaldo⁵

El presente capítulo pretende iniciar un breve abordaje histórico de la configuración de la escuela como una institución necesaria para un modelo económico incipiente y, a partir de ahí, colocar la preocupación de la Educación Media, como un nivel que en esta década está incorporado en las discusiones de la agenda regional e internacional.

Los aportes de diferentes autores permitirán pensar en los principales desafíos que se presentan en la actualidad en nuestro país, considerando el proceso de resignificación de la Educación Media iniciado a finales del 2008.

No cabe duda que pensar en la educación como un derecho insoslayable es uno de los principales desafíos del Estado, más aún, considerando que los recursos existentes son absolutamente insuficientes para iniciar transformaciones que posibiliten efectivamente que los/as estudiantes, independientemente de su condición socioeconómica, concluyan sus estudios y, a futuro, puedan caminar hacia la búsqueda de nuevos horizontes.

⁵ Licenciada en Trabajo Social, Magister en Trabajo Social y en Educación con énfasis en Gestión Educativa. Coordinadora de la Unidad de Resignificación. MEC

1. La escuela como institución

La llamada “invención de la escuela” en los albores de la Modernidad significó, entre otras cosas, la universalización de la educación. La educación pública, como responsabilidad del Estado vendría a garantizar la posibilidad de que cualquier niña o niño pueda acceder a un espacio donde además de instruirse, podría desarrollar vínculos socializadores con sus pares.

La escuela moderna, al decir de Pineau y otros (2001), nació como una “máquina de educar”, valiéndose de esta metáfora, en consonancia con las exigencias del nuevo modelo de producción, el capitalismo en su fase industrial. Este nuevo contexto colocaba exigencias a la sociedad, y la escuela vendría a colaborar con las nuevas necesidades: *“una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa”* (Pineau y otros, 2001: 22)

Al decir de Tenti Fanfani (2001: 35), las políticas educativas de esta etapa histórica buscaron que el sistema educativo realizara *“prácticas conducentes a la producción de individuos fácilmente adaptables a los procesos políticos y productivos vigentes”*. Esto requeriría trabajar ciertas actitudes y estimular valores que pudieran coadyuvar al cumplimiento del objetivo señalado.

En este contexto, era necesario organizar las rutinas institucionales conforme a las nuevas necesidades. Dicha organización se traduciría en los horarios escolares, las filas, la organización del aula, los pupitres y el uniforme, que no hacían otra cosa que uniformar a niñas y niños bajo los criterios de racionalidad y eficiencia, de un modo de producción en serie.

Desde los inicios hasta por lo menos la mitad del siglo XX, la educación de masas se constituyó en uno de los principales objetivos

del Estado. Tenti Fanfani (2001) señala que dicha educación era percibida como una inversión clave para el crecimiento económico y la justicia social, motivo por el cual los esfuerzos por incluir a la mayoría de la población en la escuela sería el leit motiv de la época.

2. ¿Cómo la Enseñanza Media se hizo indispensable en este siglo?

Caillods y Hutchinson (en Braslavsky, 2001) nos recuerdan que la división del sistema educativo en primaria, secundaria y universitaria ha sido realizada recién a principios del siglo XX.

Siguiendo con este análisis, la división en ciclos, correspondía según dichos autores, a la división de clases de una sociedad. Así, como fuera señalado más arriba, el nuevo modelo productivo requería fuerza de trabajo calificada que necesitaba además de estar disciplinada, conocer las habilidades básicas de leer, escribir y sumar. Para ello, eran necesarios sólo 6 ó 7 años y las personas que entrarían en este ciclo eran fundamentalmente obreros, obreras, campesinos y campesinas.

Por su parte, la enseñanza secundaria estaba dirigida para mandos medios, que según los autores eran mucho menos. Finalmente, el nivel universitario era una formación de élite, destinado a futuros dirigentes, por lo que llegar a dicho nivel era muy restringido.

Si se centra el análisis en la educación secundaria, hoy Educación Media, se puede afirmar que desde su inicio tenía dos objetivos que en la actualidad siguen vigentes; por un lado, seleccionar a quienes podrían ingresar a la universidad y, por el otro, formar a quienes iban a ingresar al mundo del trabajo. Así, este nivel podía tener dos brazos: la formación humanística científica, que correspondía al primer grupo y la formación técnico profesional, para quienes optarían por desempeñarse en un empleo.

Los cambios en el modelo productivo actual, que difiere en gran medida de la época de la revolución industrial, sitúan a un mundo cada vez más globalizado, donde la producción de la riqueza y su consecuente apropiación tienen repercusión directa en la mayoría de las personas en el mundo, generando desigualdad, pobreza y exclusión.

En la actualidad, el sistema productivo requiere cada vez más de fuerza de trabajo especializada, lo que a su vez genera una rápida desactualización de saberes y competencias que dejan al margen a un gran segmento de la población, en su mayoría joven. Las exigencias en el mercado de trabajo están marcadas por edades que restringen que todas las personas, en igualdad de condiciones puedan competir por un puesto de trabajo. Esto tiene una implicancia fundamental en toda la sociedad, especialmente en la franja juvenil, cuyos segmentos poblacionales cada vez más, están lejos de la posibilidad de un empleo.

Si la secundaria forma a jóvenes para el mundo del trabajo como uno de sus objetivos, cada vez más se hace necesario repensar en las reales posibilidades de acceso a empleo.

El problema de desempleo ha afectado a miles de adolescentes, quienes han concluido su educación media y si no tienen condiciones de estudiar en la universidad, quedan expuestos/as a una serie de dificultades que afectan su desarrollo personal y social. Debido a esto, considerando que el nivel de desempleo afecta principalmente a esta franja etaria, fue necesario repensar en políticas que puedan dar respuesta a esta nueva problemática.

Filmus, citando a otros autores (en Braslavsky, 2001) señala que los esfuerzos en la década del 80 estaban concentrados ante todo en la universalización de la enseñanza primaria; asimismo, también había una gran demanda en la educación superior. Sin embargo,

en la educación media, al decir del autor *“la pirámide se angostaba relativamente”*, situación que generó que en dicho nivel se visualizara una desigualdad educativa.⁶

Concomitante a la expansión de la primaria, en la Educación Media se sucedía un fenómeno que vendría a afectar de manera importante el sistema económico. Filmus, explica que a fines de la década del 70 en “algunos países la oferta de egresados del secundario comienza a superar la demanda del mercado de trabajo” esto tuvo una implicancia directa que se profundizaría en las décadas siguientes. El sector egresado de la educación secundaria comenzaría a subutilizarse. De esta forma, jóvenes egresados de la Educación Media, con competencias laborales, serían subutilizados en el mercado de trabajo (Figueira y Geneletti, 1981, citado por Filmus, en Braslavsky, 2001).

En América Latina, se visualizan índices de desigualdad social. Esta situación tiene incidencia directa en el sistema educativo, y es posible afirmar que gran parte de la población tiene dificultades para mantenerse en el sistema educativo por varios años, y según lo afirma (en Braslavsky, 2001), esto se produce aunque exista oferta educativa gratuita en algunos países.

De hecho, esta situación se explica por la necesidad que de los sectores más pobres se incorporen al mercado de trabajo, sacrificando incluso su educación, además de ello, al decir de Attanasio y Székely, 1999, citado por Filmus (en Braslavsky, 2001) *“el aporte familiar que requiere aun la educación pública, el costo oportunidad que significa retirar al niño del trabajo y la segmentación de expectativas culturales parecen desempeñar un papel decisivo”*.

Con estas consideraciones, es de señalar que la educación media en este siglo se hizo imprescindible, fundamentalmente para

⁶ Datos del BID, 1998. Filmus (En Braslavsky 2001: 161).

la movilidad social, considerando la necesidad de un mercado de trabajo, contradictoriamente que necesitaba de personas cada vez más calificadas, pero, que a su vez no era capaz de incorporar efectivamente al mercado laboral. En estas condiciones, la educación media fue desarrollándose en la sociedad.

3. ¿Qué desafíos plantea la enseñanza media en esta nueva época?

Braslavsky (2001: 224) señala que en la década de los 90 el contexto de reformas e innovaciones planteaba nuevos escenarios que serían acompañados o no por la educación. En este sentido, la autora señala que en dicha época *“se hacía insostenible el agravamiento de los conflictos entre un mundo externo en acelerado proceso de cambio, la inmutabilidad de la educación secundaria y lo que podría considerarse su invasión por adolescentes y jóvenes de sectores sociales para quienes no había sido creada”*.

De hecho, a mediados de la década del 90, diversos países latinoamericanos han iniciado procesos de discusión y cambio de sus modelos educativos en la enseñanza media; Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Perú y Bolivia han incluido prioritariamente en sus agendas la discusión sobre la enseñanza media. Paraguay también lo ha hecho y como consecuencia de ello se han producido las llamadas Reformas Educativas que han sido un intento por introducir algunas innovaciones en la escuela, pero a su vez, se han constituido en los modelos que los organismos multilaterales han logrado imponer en estos países.

No obstante, dichas reformas han logrado también que cada país pueda hacer un análisis crítico de la implementación de las mismas y, en estos países, se han iniciado procesos de revisión que han permitido resituar a la escuela, y en este caso particular, a la educación media, en un escenario donde las poblaciones que recurren

a ella cada vez son más diversas y requieren de una revisión profunda de sus políticas educativas.

Para este análisis, los aportes de Braslavsky (2001) respecto a la educación media en relación a las tendencias de desarrollo contemporáneo serán de mucha utilidad, por lo cual retomaremos brevemente algunos de ellos y lo situaremos en nuestra realidad.

Un mundo de trabajo heterogéneo, decreciente y aceleradamente cambiante, donde la oferta de empleo es cada vez menor, existe un crecimiento del trabajo informal y se desarrollan cambios cada vez más acelerados de los perfiles ocupacionales.

Estos fenómenos que si bien son principalmente económicos, afectan directamente las políticas educativas, considerando que la disminución del trabajo disponible necesariamente implicará la postergación del ingreso al mercado de trabajo y consecuentemente, la escuela tendrá que responder a este fenómeno extendiendo su escolarización obligatoria, tal como ya ha ocurrido en algunos países.

A su vez, esto significará un cambio en la misma concepción de escuela, considerando que las características de la escuela actual no difieren de la escuela del siglo XIX, ya que han ocurrido muy pocos cambios, sobre todo en lo relacionado a su estructura y su forma de concebir al/la adolescente estudiante. Asimismo las formas de disciplinamiento que internamente existen en las instituciones educativas reproducen formas de exclusión al interior de las mismas.

El informe de Desarrollo Humano 2010, señala que a nivel regional (Argentina, Brasil y Uruguay) el nivel de desempleo juvenil alcanza casi el 60% del total de desocupados. En Paraguay esta cifra aumenta, llegando al 70%. Señala, además, dicho informe que en estos países se destacan los altos niveles de informalidad laboral, situación que muestra de por sí una precarización del empleo, que

se ve reflejado en los ingresos entre los y las jóvenes de hoy comparados con los y las de hace diez años atrás. Otro dato preocupante es que los datos de la región muestran que *“dos de cada diez jóvenes no estudian ni trabajan. Y, los jóvenes en condición de pobreza crónica representan entre 60% y 70% del total de los pobres crónicos del Mercosur”*. (PNUD 2010: 17, 21)

La profundización de las desigualdades sociales, cuyo origen se debe al desarrollo económico desigual de los países latinoamericanos y que profundiza las desigualdades preexistentes y hace emerger otras nuevas.

Diversos autores sostienen que *“el punto de partida sería cada vez más relevante como determinante de los destinos de las personas. La movilidad social sería muy débil y las diferencias en la posibilidad de acumulación de capital educativo por parte de niños y jóvenes determinaría que las desigualdades en los destinos fueran aún mucho mayores que las desigualdades en los puntos de partida”*. (Fitousi y Rosanvallón, 1997, Altimir, 1997 y Minujin, 1999, citado por Braslavsky, 2001)

Si se considera la pobreza como la exclusión de las relaciones sociales y la privación de capacidades, el PNUD señala que *“la exclusión social supone límites para el desarrollo de las capacidades”*. En este sentido, dicha organización midió las dimensiones: salud y riesgo ambiental (saneamiento); acceso a la educación; ingreso; condiciones de vivienda (hacinamiento); y exclusión social o ausencia de lazos institucionales en el mercado de trabajo y los sistemas de protección social (desafiliación). Dicho análisis permitió conocer que en los países del Conosur más de la mitad de los jóvenes enfrenta al menos una privación en las cinco dimensiones consideradas. La situación de Paraguay es alarmante, ya que casi el 80% de los/as adolescentes experimenta al menos una privación. (PNUD 2009: 17)

Esta situación requiere pensar en alternativas ofrecidas desde la educación media, que no repliquen las actuales modalidades cerradas que impiden proponer alternativas educativas a adolescentes y jóvenes con menos capital social, implica pensar en alternativas diferenciadas que reconozcan las particularidades, el capital social y las expectativas de los y las adolescentes. Araujo y Oliveira, 1994, De Moura Castro, 1984, en Braslavsky (2001) proponen, al respecto *“la combinación de una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos y tecnológicos con metodologías pedagógicas de contextualización”*.

Una diversidad más reconocida en un contexto de cambio acelerado, lo que supone eliminar algunos supuestos que al decir de Braslavsky (2001: 232) estuvieron presentes a lo largo de la historia cultural. *“El primero es que los sistemas educativos fueron pensados para transferir cultura de las generaciones adultas a las generaciones más jóvenes, el segundo, la cultura adulta es homogénea, el tercero, las generaciones jóvenes también son homogéneas, el cuarto, la cultura adulta y como parte de ella, las características de la producción y de las estructuras de los conocimientos son estables a través del tiempo, el quinto, los sistemas educativos y las escuelas son el principal experto en la transmisión de información”*.

Estos supuestos han contribuido a pensar la escuela como ámbito de homogeneización, desconociendo la diversidad existente en cada país y en cada establecimiento educativo, asimismo, desconoce la propia cultura juvenil, que si bien es cambiante, responde a patrones culturales determinados en tiempo.

En la actualidad, el aula es un centro multicultural que exige atención diversa, según necesidades, capacidades, saberes y situaciones, que la escuela hasta ahora no es capaz de responder.

La adolescencia, etapa reconocida de la transgresión, imposibilita correr las miradas estereotipadas. Es sabido, que en esta etapa la

oposición a cualquier normativa o mecanismo disciplinador es producto de transgresiones por parte de los y las adolescentes. Este tipo de lectura posibilitará entender cómo se establecen las relaciones entre adolescentes y autoridad, y cómo se recrean los vínculos sociales entre ellos mismos. Sumado a esto, la nueva relación de los y las adolescentes con la tecnología complejiza aún más la comprensión de sus problemáticas. Cabría preguntarse, si la escuela tiene condiciones para afrontar este desafío. (SITEAL, 2008)

La búsqueda de profundización democrática: mejor representación y mayor protagonismo. La presencia de diferentes actores que están buscando alternativas para transformar los actuales modos de hacer política, han tenido como una de sus causas la crisis de representación y de legitimidad presentes en los países de América Latina.

Este desafío representa para la educación media repensar en cómo la escuela asumió el concepto de democracia y en plantear nuevas formas de hacer política, basados en principios democráticos. Esto es fundamental, ya que países como los nuestros han pasado por largos procesos de dictadura que han impedido reflexionar al interior de las instituciones educativas sobre su significado. Los modelos existentes de autoridad difieren del planteamiento democrático, por lo cual, este es un desafío a ser construido desde las aulas a través de experiencias que permitan que los y las estudiantes puedan ensayar mecanismos democráticos de participación.

El informe SITEAL (2009) señala que las nuevas generaciones, a diferencia de las anteriores son más proclives de participar en *“instancias donde la relación es cara a cara, y se pondera la eficacia del esfuerzo y la tangibilidad de los resultados (...) Participan, mediante acciones puntuales, con reclamos concretos, relacionados a su vida por cierta cercanía, y no canalizadas a través de organizaciones tradicionales (...) Son generaciones más orientadas al presente y menos a un futuro que siempre aparece en un horizonte incierto”*. (SITEAL 2008: 117)

El informe mencionado coloca algunos señalamientos respecto a la participación, ya que en la consulta sobre la disposición de participar en la defensa de derechos humanos, de la educación pública y otros similares, las respuestas de participación hacia dichas iniciativas señalan signos altamente positivos; lo que lleva a suponer que se necesitan realizar esfuerzos intencionados para posibilitar que participen activamente.

A modo de cierre

En el mes de agosto del 2008, se ha iniciado un proceso denominado RESIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA. Dicho proceso requiere hacer un análisis crítico de la Reforma Educativa iniciada en el año 2002 y resituar la Educación Media a la luz de los nuevos desafíos que se presentan en este siglo.

Los datos aportados en el diagnóstico⁷ plantean problemáticas que necesitan ser pensadas a la luz de este compromiso; principalmente, porque ponen en evidencia las debilidades en relación a la cobertura de este nivel. El 40% de adolescentes en edad escolar (15 a 17 años) no cursa la educación media, situación que representa un problema si se toman en consideración las expectativas que este grupo etéreo tiene sobre su futuro y sobre su vida.

El desafío que se presenta en este proceso de resignificación se refiere fundamentalmente a situarlo en la perspectiva de las y los sujetos. Si se asume que la escuela debe comenzar a incluir efectivamente a un número mayor de adolescentes, esto significa comenzar a plantear la comprensión de sus subjetividades.

En este sentido, es interesante pensar en el planteamiento de Lechner (2002:12, citado en PNUD 2009: 31), quien sugiere que las políticas de subjetividad se refieren a la capacidad de *“acoger los deseos y los malestares, las ansiedades y las dudas de la gente, e incorporar sus vivencias al discurso público. Así, dando cabida a la*

⁷ Capítulo I de esta publicación.

subjetividad, la política da al ciudadano la oportunidad de reconocer su experiencia cotidiana como parte de la vida en sociedad”.

De hecho, pensar en políticas de subjetividad, requiere pensar también en las políticas de materialidad, esto es, cómo las condiciones materiales de la escuela pueden o no impactar significativamente en los aprendizajes y en el deseo de permanecer en la escuela, de los/as estudiantes.

Diseñar espacios que permitan el desarrollo de la creatividad, del relacionamiento y de la expresión de los intereses, los desafíos y las expectativas juveniles, representa una exigencia en torno al cumplimiento del derecho a la educación. Es importante en este punto reconocer la diversidad de adolescentes presentes en la escuela, en la intención de generar posibilidades según la población existente.

Por otro lado, en el punto en que se juegan la incertidumbre laboral y el ciclo escolar, es necesario pensar en una variedad de mecanismos que permitan al/la adolescente concluir su educación media, el compromiso de proponer estrategias de conclusión del bachillerato indica los esfuerzos del Estado por contribuir a la mejora de las posibilidades laborales y sociales. De acuerdo con esto, las políticas educativas deben ser pensadas no sólo genéricamente, sino como una variedad de opciones para que los y las jóvenes finalicen su ciclo educativo.

Finalmente, en cuanto a la participación de los y las adolescentes, es necesario promover estrategias, programas y/o proyectos que apunten al desarrollo de las capacidades de participación de los/as mismos/as, “Participar se aprende participando”, y si bien las instancias educativas formales podrían coadyuvar al logro de este objetivo, es importante no circunscribirlo en el ámbito formal. Generar espacios educativos donde el compromiso social se evidencie y se construya, es una necesidad y hasta un compromiso para formar a paraguayos y paraguayas.

Capítulo IV

¿De qué hablamos y qué estamos haciendo?

Alcira Sosa Penayo⁸

No es ajeno que algo pasa en la escuela secundaria, aunque algunos sostienen que en las últimas décadas ha ido en declive, que la masificación ha atentado contra la calidad (entendida más bien como un atentado al elitismo), que los/as docentes ya no son portadores del conocimiento, que los jóvenes no tienen intereses o están desmotivados, que hay una crisis de valores, entre otras apreciaciones que terminaron por constituirse en frases hechas a la hora de hablar de la educación secundaria. Sin embargo en esa escuela se vivencian otras cuestiones que no sólo tienen que ver con los desencantos sino con las oportunidades y los sueños de las nuevas generaciones.

Y es que todos nos sentimos “habilitados” a hablar de educación porque de una u otra forma nos afecta, lo cual de cierta manera permite a quienes estamos en la gestión de las políticas educativas contar con la posibilidad de una participación amplia a la hora de abordar el tema, con la atención de posicionar a los actores desde diferentes puntos de referencia para no caer en generalizaciones que en nada aportan a la construcción de respuestas y alternativas para los jóvenes de nuestro país.

Sin dudas, lo que la escuela no ha resuelto pasa también por reconocer que su estructura y sus estrategias responden a unos objetivos y a un colectivo que definitivamente hoy no es el mismo, por lo tanto, lo que queremos evaluar de sus fines no guarda estrecha relación con los modos en que opera, y esto constituye una de las incongruencias más evidentes que limitan las posibilidades de las intervenciones.

⁸ Profesora de Nivel Medio, Licenciada en Ciencias de la Educación y Magister en Gestión Educativa. Directora General de Educación Media. MEC

1. Un breve diagnóstico

En el escenario de las últimas décadas las desigualdades sociales han invadido las aulas, lo que lleva a los países a incluir en sus agendas de política educativa, particularmente en lo que a educación secundaria se refiere, además de las estrategias propias de cobertura y calidad, estrategias que contemplen cuestiones más concretas en la realidad de la escuela, como ser la relación de los/as jóvenes y la educación, tanto de los que están en nuestras aulas, como de aquellos que aún están fuera del sistema, en el marco de las políticas de equidad.

La cuestión de la gratuidad y obligatoriedad de la Educación Media constituye un aspecto clave que no se agota en la discusión de la política educativa, sino de la política económica y social de los países, dado que independientemente de los discursos que ubican a la educación como motor de desarrollo, existen otras correlaciones que tienen que ver con el presente y futuro del país, en términos de costo beneficio sobre la inversión que se pudiera destinar hoy a educación y sus efectos a mediano y largo plazo.

La crisis de la identidad de la escuela secundaria pasa por la pérdida de su sentido, los cambios del currículum se asocian con actualización de contenidos, y en ocasiones cada nueva propuesta otorga su legado de nuevas asignaturas sobre las ya existentes, pero no alteran el dispositivo pedagógico de la enseñanza, ni garantizan un clima de aprendizaje, lo que sumado a las debilidades en la gestión en los diferentes niveles de participación del sistema educativo (central, departamental e institucional) condicionan fuertemente las propuestas. Algunas de estas limitaciones⁹ identificadas en diferentes ámbitos de intervención son:

- **La organización del diseño curricular vigente:** las tensiones entre su elaboración y su implementación: no se evidencia una interacción del currículo y la evaluación con los procesos pedagógicos

⁹ Análisis situacional. DGEM-MEC. 2008.