



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA MÉXICO**

**Maestría en Ciencias Sociales
XIX (décimo novena) promoción
2012 – 2014**

***Armando el rompecabezas: un análisis sobre la importancia de
concepciones, espacios y prácticas en la construcción de equidad
educativa para el caso uruguayo.***

**Tesis que para obtener el grado de Maestría en Ciencias Sociales
Presenta:**

Cecilia Inés Alonso Bianco

Directora de tesis: Dra. Úrsula Zurita Rivera
Seminario de tesis: Educación, innovación y políticas públicas
Línea de Investigación: Educación, innovación, trabajo y dinámica económica
México, DF., Junio 2014

Este posgrado fue realizado gracias a la beca otorgada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno de México.

Índice

AGRADECIMIENTOS	IV
INTRODUCCIÓN: LA EQUIDAD EDUCATIVA COMO PROBLEMA	1
LAS PARTES QUE CONFORMAN EL TODO.....	8
1 LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO EN DEBATE.....	10
1.1 CONCEPTUALIZANDO LA EQUIDAD	12
1.1.1 <i>La equidad educativa</i>	17
1.1.2 <i>Inclusión vs exclusión: el desafío de la inclusión educativa en contextos de desigualdad...</i>	20
1.1.3 <i>Inclusión para la equidad</i>	22
1.1.4 <i>Programas inclusivos: las tensiones entre universalismo y focalización</i>	30
1.2 ESPACIOS Y ACTORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE EQUIDAD	32
1.2.1 <i>El territorio</i>	32
1.2.2 <i>La configuración de identidades</i>	35
2 ENTRE LA PROPUESTA UNIVERSAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LAS POLÍTICAS FOCALIZADAS: UN CAMINO SINUOSO.....	43
2.1 LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO.....	44
2.1.1 <i>Educación Media Básica: en su “modalidad tradicional”</i>	47
2.1.2 <i>La inclusión educativa a partir del Programa Aulas Comunitarias</i>	50
2.1.3 <i>Una mirada a los números</i>	54
2.2 LAS VENTAJAS DE UN ABORDAJE CUALITATIVO	57
2.2.1 <i>“Para muestra basta un botón” ... o tres</i>	62
2.3 LAS IMPLICACIONES DE UNA COYUNTURA PARTICULAR	64
2.4 DE BARRIOS, ESCUELAS Y ACTORES	68
2.4.1 <i>Las escuelas</i>	69
2.4.2 <i>Los actores</i>	75

3	CONCEPCIONES, ESPACIOS Y PRÁCTICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE EQUIDAD.....	82
3.1	¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EQUIDAD?	83
3.2	¿Y AL SALIR A LA CANCHA?	91
3.2.1	<i>Las visiones de comunidad educativa</i>	<i>93</i>
3.2.2	<i>El espacio sí importa.....</i>	<i>112</i>
3.2.3	<i>¿Están los docentes formados para este desafío?.....</i>	<i>118</i>
3.2.4	<i>El programa Aulas comunitarias: experiencias, valoraciones y sus aportes a la construcción de equidad.....</i>	<i>125</i>
3.2.5	<i>Constreñimientos y habilitaciones del sistema</i>	<i>138</i>
4	CONCLUSIONES: EDUCARNOS Y APRENDER EN LA EQUIDAD, UN DESAFÍO DE TODOS.....	146
	BIBLIOGRAFÍA.....	154
	ANEXO I: ACTORES ENTREVISTADOS	158
	ANEXO II. GUÍAS DE ENTREVISTAS.....	159
	ANEXO III. GUÍA ACTIVIDAD DE TALLER	161
	ANEXO IV. GUÍA DE OBSERVACIÓN	162

Resumen

El presente trabajo, expone los resultados de la investigación que tiene por objetivo, identificar la importancia de concepciones, espacios y prácticas en la construcción de procesos educativos equitativos en tres centros de Educación Secundaria, de la ciudad de Montevideo (Uruguay), cuya característica particular es la recepción de egresados de una de las políticas insignias en materia de re-vinculación educativa, el Programa Aulas Comunitarias (PAC).

El enfoque que ha predominado es entender la equidad desde el punto de vista de los logros de aprendizaje medidos en resultados, sin embargo, y sin renegar la importancia que estos tienen, esta investigación propone centrar la mirada en otros aspectos, considerados tan relevantes como los primeros. A partir de un abordaje cualitativo, que prioriza el discurso de los actores (adscriptos, directores, docentes y estudiantes), se pretende dar cuenta de cómo la manera de pensar de los involucrados, los tipos de relaciones que imperan en los centros, así como las prácticas educativas desarrolladas, se relacionan a la hora de construir procesos educativos más equitativos.

Palabras claves: equidad educativa, actores, concepciones, espacios, prácticas.

Abstract

This work presents the results of research that aims to identify the importance of concepts, spaces and practices in building equitable educational processes in three secondary schools in the city of Montevideo (Uruguay), whose particular feature is receiving graduates of one of the political insignia in educational re-linking, Community Classrooms Program (PAC).

The approach that has dominated equity is to understand from the point of view of learning achievement measured results, however, without denying the importance they have, this research intends to focus his eyes on other things, considered as important as the first. From a qualitative approach, which prioritizes the speech of the actors (seconded, principals, teachers and students), it seeks to explain how the thinking of those involved, the types of relationships that prevail in schools and developed educational practices are related to the time to build more equitable educational processes.

Keywords: educational equity, actors, concepts, spaces, practices.

Agradecimientos

“Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

—El mundo es eso —reveló—. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.

No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende” (Eduardo Galeano)

Entre otras cosas, en esta vida he tenido la oportunidad de rodearme de muchos fuegos de esos que “arden la vida” que han sido de una u otra manera participes de este y otros procesos...

A los fuegos con que compartimos la satisfacción de un trabajo finalizado, un proyecto concluido, que me incentivaron desde la valoración de mi trabajo a meterme en esta...

A mi familia, toda una fogata, por el apoyo incondicional. Por las visitas, las esperadas y las sorpresas. Por estar pendiente de mí regreso (aunque fuera enero del 2013). Por aguantarse las diferencia horaria y las perdidas en el mundo cibernético...

A mis fuegos del alma, porque hace algunos o muchos años, decidimos elegirnos como hermano y hermanas de la vida. Por ser objetadores de conciencia, más consultados que la almohada, presentes en la cercanía y aún más en la distancia...

A los fuegos encontrados (desde acá y para siempre), faros desperdigados por nuestro hermoso continente. Por dejarme vivir y sufrir sus pasiones, por hacer de su familia mi familia. Por las charlas, la música, las angustias, los bailes, las tardes en Coyoacán...

Al fuego que acompaña cada uno de mis pasos, contra viento y marea. Por hacer de cada lugar donde estemos un hogar. Por los saltos en plena madrugada generados por una idea. Por ser *mi amor, mi cómplice y todo...*

A todos ustedes...

GRACIAS!!!

Introducción: la equidad educativa como problema

La preocupación por la equidad en educación es una problemática de larga data que ha sido trabajada desde diversas perspectivas, sin embargo, aún constituye una prioridad en las agendas públicas y políticas de los países de la región y de Uruguay en particular.

En América Latina las políticas educativas durante la década de los 90' estuvieron focalizadas al logro de la calidad en educación y la modernización de los sistemas educativos. Se promovió la inversión educativa, particularmente en infraestructura, para dotar a los centros educativos de mejores aulas, materiales didácticos y técnicos. En relación con la calidad, la preocupación se concentró en los resultados. Se implementaron, para todos los países a lo largo de la década, una serie de pruebas estandarizadas para hacer un seguimiento en los aprendizajes de los estudiantes. Si bien existió en dicho período un aumento de la cobertura y la matriculación en la educación preescolar, primaria y secundaria, la década llegó a su fin con el desafío de que todos los niños y adolescentes que ingresaran al ciclo educativo lo concluyan, obteniendo los mejores niveles en el aprendizaje (Gajardo; 1999).

Considerar la equidad educativa como problema refiere no solo a la necesidad de que todos los adolescentes y jóvenes tengan iguales oportunidades en el acceso a la educación, sino que a partir de este “estar” en el sistema educativo se alcance los mismos puntos de llegada a pesar de los diferentes puntos de partida (diversidad en cuanto a tiempos de aprendizaje, formas de vincularse, origen socioeconómico, entre otras) (Mancebo; 2003).

El enfoque que ha predominado es entender la equidad desde el punto de vista de los logros de aprendizaje medidos en resultados, sin embargo, y sin renegar la importancia que estos tienen, la apuesta va más allá. No sólo se trata de aumentar la inversión en educación; también es necesario profundizar en las cuestiones de equidad, en la segmentación territorial existente, que hace que los estudiantes reciban una formación diferente con base a las escuelas que asisten; en la necesidad de reformar la currícula para que la propuesta educativa sea más atractiva para los estudiantes y se contemplen los diferentes puntos de partida, lo que requiere repensar la formación que reciben los

formadores. Es fundamental centrarse en las relaciones que se desarrollan entre la diversidad de actores que conforman las comunidades educativas.

Considerando las situaciones problemáticas y compartidas planteadas por Peraza “presupuestos escasos, formatos institucionales estandarizados, docentes en crisis con trayectorias profesionales empobrecidas y poco estimulados” (Peraza; 2009: 265), se observa cómo cada vez más se precisa una transformación del sistema educativo que busque modificar las lógicas tradicionales para proponer nuevos formatos educativos, con equipos docentes preparados y motivados para la construcción de un sistema más equitativo. Dado el rol crucial que desempeñan los colectivos docentes en esta nueva configuración, éstos necesitan de una formación que les otorgue las herramientas suficientes para hacer frente a las necesidades de un alumnado diverso. Al mismo tiempo, se necesita incorporar la percepción de los jóvenes respecto a cómo vivencian su pasaje por el centro educativo; cuáles son sus inquietudes y demandas; qué vínculos generan con pares y docentes. Aspectos fundamentales a considerar, particularmente a partir de la generalización de argumentos que remiten a la carencia de sentido que tienen los jóvenes respecto a las funciones y posibilidades que les brinda la educación (Calvo; 2009).

En este marco se observa la implementación de una serie de políticas que, a partir de la incorporación de nuevos actores y estructuras curriculares más flexibles, apuntan a la re-escolarización de adolescentes y jóvenes que, habiéndose desvinculado del sistema educativo formal, deciden retomar sus estudios. Es de destacar que las razones de abandono encuentran entre sus explicaciones más frecuentes dos elementos, que pueden actuar en forma vinculante o independiente. En primer lugar, las razones personales/familiares, referidas a la necesidad del ingreso al mercado laboral, al cuidado de menores, o de adultos mayores, que dificultan en gran medida o imposibilitan la continuidad educativa. En segundo lugar, pero no por ello de menor importancia, los factores atribuidos a la institución escolar, considerando los efectos expulsivos que la misma presenta para estos jóvenes (Gelber; 2012).

En este sentido, existe una tendencia, de origen relativamente reciente, a considerar que las particularidades que hacen a los programas de inclusión y permanencia exitosos deberían extenderse a la práctica educativa formal¹; entre otros motivos porque los problemas que intentan dar solución no solo se observan en los sectores más vulnerados de la población sino en los jóvenes en general. La apuesta a largo plazo, implica la transformación del sistema educativo en su conjunto.

Por su parte, la matriz de políticas de inclusión educativa en Uruguay, se ha propuesto en los últimos años la concreción de dos grandes objetivos. En primer lugar “*fortalecer la integración a la escuela de adolescentes y jóvenes escolarizados pero que tienen un alto nivel de riesgo de abandonar el curso* [En segundo lugar] *re-vincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando*” (Fernández & Pereda, 2010: 205). En consecuencia el diseño e implementación de planes y programas se desenvuelve a partir de dichos objetivos.

Entre los programas que apuntan particularmente a concretar el primer objetivo se observan: el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) y el Programa Transito. Entre los que refieren al segundo, se encuentran: el Plan de Estudios 2009; el Programa Aulas Comunitarias (PAC); el Plan de Formación Profesional Básica (FPB)². Todos estos programas se caracterizan por innovar en la propuesta educativa que realizan. Coinciden en la incorporación de nuevos actores al quehacer educativo; la flexibilización de formatos curriculares a partir de estrategias semestrales o modulares; el fortalecimiento del vínculo entre adolescentes y jóvenes, sus familias y los actores del centro educativo, de forma tal de fortalecer el proceso de aprendizaje.

¹ Algunas experiencias, aunque en diferentes niveles educativos, la constituyen los estudios sobre el Programa Escuela Busca Niño en Colombia en Primaria; al Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal en México, en Media Superior.

² Por mayor información respecto a las características y modalidades de implementación de estos programas pueden ser consultados entre otros documentos: ANEP-CES (2008). *Elementos para el análisis del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en las Asambleas Liceales*. Montevideo. www.anep.edu.uy/transito. Tránsito Educativo un proyecto en marcha. Alonso, C (2011). *El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos Centros de Montevideo*. Monografía Final Licenciatura en Ciencia Política. Facultad de Ciencias Sociales.

El PAC, se desarrolla como “un modelo de intervención educativa dirigido a adolescentes que: se desvincularon de la educación formal; nunca registraron matriculación en el segundo ciclo; cursan el Primer Año del Ciclo Básico y presentan alto riesgo de desafiliación (inasistencias reiteradas, dificultades en el comportamiento y la convivencia en el aula, bajo rendimiento). La enseñanza de las asignaturas del ciclo básico está a cargo de docentes de Educación Secundaria, quienes trabajan cotidianamente con los referentes técnicos de las OSC contratadas. [...] A través del PAC los adolescentes pueden cursar 1er. Año del Ciclo Básico, para luego continuar 2º en un liceo o escuela técnica³”.

De esta manera el programa se presenta como un “puente” para que estos adolescentes tengan la oportunidad de una efectiva continuidad educativa a partir de su revinculación al sistema educativo formal. Siendo este carácter de puente, el elemento que se constituye como una de las principales dificultades de la propuesta: *el Aula Comunitaria trata de poner el énfasis en el proceso seguido por cada estudiante y adecúa la evaluación a sus tiempos, pero estas condiciones están frecuentemente ausentes en el liceo o la escuela técnica, donde los egresados del PAC cursarán segundo año*” (Mancebo & Monteiro; 2009: 282). En este sentido se considera un aspecto fundamental profundizar sobre las concepciones y prácticas de equidad de los diferentes docentes, de forma tal de contemplar la diversidad de los estudiantes en cuanto a sus tiempos de aprendizajes, necesidades y demandas. Es preciso destacar que los alcances de esta investigación no se limitan a la interacción que refiere exclusivamente a los egresados del programa, sino al conjunto de docentes, adscriptos, directores y estudiantes que se relacionan en los centros seleccionados.

En consecuencia, el presente trabajo profundiza acerca de cómo la puesta en práctica de uno de estos programas, particularmente Aulas Comunitarias (PAC) en Uruguay, se constituye en una herramienta propicia para favorecer la construcción de procesos educativos más equitativos.

³ Extraído de www.infamilia.gub.uy

Entre los abordajes del programa seleccionado existen estudios de caso sobre implementación (Fernández & Alonso: 2012); su diseño institucional (Pérez; 2011) y resultados del programa (Mancebo & Monteiro; 2009), que marcan las potencialidades y dificultades que experimenta la propuesta. Al mismo tiempo, el Área de Seguimiento y Evaluación del programa Infamilia y la coordinación técnica del PAC, en coordinación con el Consejo de Educación Secundaria realizan la evaluación y seguimiento del programa⁴. Sin embargo, poco se ha profundizado acerca de los procesos que se viven en el centro educativo tradicional (Liceo – UTU) una vez que los adolescentes y jóvenes egresan del programa y se incorporan al sistema universal.

En este sentido, se pretende identificar la importancia de concepciones, espacios y prácticas en la construcción de procesos educativos equitativos en centros a los que los jóvenes egresan; considerando que la referencia directa con el programa, y la experiencia docente en él, pueden potenciar dicha construcción. De esta manera, si bien se reconoce que las aportaciones concretas de esta investigación serán válidas para los casos de estudio, tiene en su dimensión más amplia la preocupación de dar cuenta de la importancia de las concepciones y prácticas que desarrollan docentes y estudiantes para la reconfiguración del sistema educativo. En el entendido que el análisis de las relaciones que imperan y caracterizan a unos y otros centros, generará elementos para una reflexión más amplia sobre las potencialidades y dificultades que enfrenta actualmente la educación en la construcción de estos procesos. En este sentido, se hace referencia a las posibilidades de generalización analítica que presenta esta investigación, más allá de las limitaciones de validez externa a la que nos enfrentamos debido a la realización de un estudio de caso.

El trabajo se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, en tres centros educativos de la ciudad de Montevideo. A través de éste tipo de enfoque se profundiza en una mirada que prioriza un recorte micro social de las realidades de los diversos involucrados en

⁴ A partir de una serie de formularios, que registran información sobre las características de los adolescentes, sus familias, el desempeño de los estudiantes, la opinión de los docentes y coordinadores respecto a los resultados obtenidos, los vínculos desarrollados y el trabajo a nivel de equipo, se elaboran reportes que dan cuenta del proceso desarrollado por los diversos actores en el programa.

cada uno de los centros educativos; al tiempo que se indaga en la subjetividad de los actores.

Las fuentes principales de información radicaron en la realización de entrevistas a directores, adscriptos, profesores, de cada uno de los liceos, así como a los coordinadores y miembros del equipo educativo de las Aulas Comunitarias. Se concretaron un total de siete entrevistas por centro, destacándose para algunos casos la modalidad grupal, a solicitud de los diferentes actores. De forma de recabar las percepciones de los adolescentes se trabajó en la modalidad de taller, en donde, de forma individual y grupal se les consultó sobre su sentir respecto a su estar en el centro educativo, identificando aspectos de agrado y desagrado en relación a su experiencia en el centro. Estas actividades constaron de dos momentos; uno para la presentación de la propuesta de trabajo, el otro para el desarrollo específico de la actividad de taller. Finalmente la observación de prácticas de aula; así como de las formas de relacionarse en los espacios externos al salón de clases, pero intra-liceo, permitieron identificar concordancias y tensiones con los relatos obtenidos en las entrevistas y las actividades de taller. Se realizaron aproximadamente quince visitas por centro educativo.

Para el desarrollo de esta investigación se partió de la siguiente pregunta guía: ¿Cómo se relacionan concepciones, espacios y prácticas en la construcción de equidad educativa, en algunos Liceos donde ingresan los adolescentes egresados del programa Aulas Comunitarias?

Por detrás de este cuestionamiento general se consideran como interrogantes secundarias y de corte empírico las siguientes: ¿Cuáles son las concepciones de equidad de algunos actores educativos⁵ (docentes, directores, adscriptos⁶)?; ¿Cómo dichas concepciones se

⁵ Es de destacar que las familias son consideradas actores educativos de primer orden, Sin embargo, dadas las propias limitaciones de la presente investigación, no se pudo relevar información a nivel de familias; elemento que enriquecería los hallazgos de la misma y que se pretenderá incorporar en futuras investigaciones.

⁶ Los adscriptos se han consolidado dentro de los liceos con el rol administrativo y docente de asistir a directores y profesores. Les compete la elaboración de fichas de los alumnos, la supervisión de los espacios extra aula dentro del centro, entre otras diversas actividades. En los hechos este actor tiene un vínculo muy estrecho con los estudiantes, ya que con ellos comparten todos los días todo el turno escolar,

constituyen en prácticas educativas cotidianas?; ¿Cómo influyen la configuración de espacios y territorios en la construcción de dicha equidad? ¿Cómo perciben los adolescentes y jóvenes⁷ dichas prácticas? De esta manera se buscará poder generar hallazgos que permitan dar pistas para identificar en qué medida el sistema educativo habilita o constriñe prácticas pro equidad.

A partir de dar respuesta a las interrogantes propuestas, se destacan entre los principales hallazgos de la presente investigación los siguientes:

Existen, entre los diferentes actores, concepciones diversas respecto a lo que se entiende por equidad educativa. Las mismas se relacionan con las visiones que se tienen de los estudiantes y sus familias, así como la idea que se tiene del rol docente y el sentido asignado a la educación. Si bien no se puede hacer generalizaciones, por centro educativo se visualizan tendencias que permiten identificar centros más propensos y menos propensos a la construcción de procesos equitativos.

El espacio se torna un elemento importante, no solo en relación a las condiciones de infraestructura y disposición de materiales didácticos, sino en términos de las relaciones que posibilitan o restringen procesos más equitativos, desde la perspectiva de la mayoría de los actores.

La experiencia en el Programa Aulas Comunitarias, posibilita al colectivo docente replantearse sus prácticas, en búsqueda de propuestas diversificadas que contemplen la diversidad existente entre el alumnado. De igual manera el desconocimiento de la propuesta, aunado a una visión tradicional sobre el dictado de clases, redundan en muchos casos en un proceso de etiquetamiento y estigmatización a quienes egresan de dicho programa. Se remarca a partir de la práctica en el marco del programa la posibilidad de experimentar nuevos enfoques en el salón de clases y fuera de él, que van

al tiempo que se proponen como articuladores de las diferencias entre profesores y equipo de dirección o estos y los estudiantes.

⁷ La incorporación de los estudiantes remite particularmente a la percepción sobre las prácticas de los docentes, aunque a partir de ellas se desprenderán elementos que permitan identificar la construcción de equidad que está por detrás de dichas prácticas desde su perspectiva.

desde la docencia en pares, diferentes métodos de evaluación, respaldo en el seguimiento académico por parte del equipo, entre otros. Elementos que se tornarían deseables de universalizar, pero que se consideran inviables por aspectos que refieren a la propia estructura de Secundaria.

El desafío de la construcción de procesos educativos equitativos se constituye en un horizonte difícil de alcanzar si no se contemplan transformaciones que repercutan en la relación educativa de la que se parte, que exige entre otros aspectos replantearse el vínculo profesor- estudiante; la reducción de los grupos; la reestructura de la formación de los docentes, la incorporación de la voz de los estudiantes en la construcción de contenidos más pertinentes. Finalmente, de forma más genérica, la intersectorialidad de políticas sociales más amplias que atiendan a las dificultades de poblaciones vulneradas en una gama de derechos y oportunidades.

Las partes que conforman el todo

El presente documento se elaboró a partir de la concreción de cuatro capítulos generales, que dan cuenta de las discusiones y reflexiones desarrolladas acerca de la construcción de procesos educativos más equitativos, particularmente en la Educación Media Básica, tomando como principales dimensiones de análisis las concepciones, las prácticas y la configuración de los espacios donde se desenvuelven los diversos actores educativos, considerando como principal fuente de información sus propias narraciones.

El primer capítulo acerca al lector a los diferentes conceptos teóricos que hacen a las principales discusiones respecto a las dimensiones de análisis utilizadas. Un primer conjunto de apartados realiza un recorrido por los principales autores que han trabajado la conceptualización de equidad en términos generales y las de equidad educativa en particular. Al mismo tiempo, se recuperan discusiones que hacen a las transformaciones sociales y educativas de las últimas décadas que nos obligan a pensar estos procesos a la luz de la dicotomía entre exclusión e inclusión y sus implicancias en un contexto de marcada desigualdad en la región, realidad que no escapa a la situación uruguaya. De igual manera se establecen los parámetros sobre los que se entenderá por la configuración de los espacios en un territorio determinado, en donde se relacionan

diversos actores, dando cuenta de la construcción de identidades propias y ajenas que transversalizan dichas interacciones.

El segundo capítulo propone un recorrido por los aspectos descriptivos- metodológicos que dan sustento a esta investigación. A partir de la caracterización de la estructura del sistema educativo se dará cuenta de las relaciones y tensiones que se desarrollan entre la estructura “tradicional” de Educación Media Básica y el Programa seleccionado; al mismo tiempo que se caracterizan ambas propuestas. Con base a estas consideraciones se profundizará sobre las ventajas que brinda la elección de un abordaje cualitativo, dando cuenta de los objetivos planteados, las técnicas utilizadas y las dimensiones de análisis consideradas. Finalmente se presentan las características de la coyuntura particular en la que se insertó la investigación, signada por el conflicto, al tiempo que se desarrolla una breve descripción del perfil de los barrios, las escuelas y los actores.

En el tercer capítulo se realiza el análisis de la información recabada en función de la matriz de datos elaborada, enmarcada en los fundamentos teóricos desarrollados. Se trata de profundizar acerca de cuáles son las concepciones de equidad entre los actores, al tiempo que se profundiza acerca de qué ocurre “al salir a la cancha”, es decir en sus prácticas cotidianas, identificando cómo se relacionan las distintas visiones de la comunidad educativa, la configuración de los espacios, las experiencias vinculadas al Programa Aulas Comunitarias, la formación recibida por el colectivo docente, en la construcción de procesos educativos más equitativos. Reconociendo a partir estos elementos cuáles son los principales constreñimientos que enfrenta el sistema educativo en la construcción de estos procesos.

Finalmente, el cuarto capítulo presenta las conclusiones dando respuesta a las preguntas de investigación y objetivos planteados, así como también, la elaboración de algunas recomendaciones de cara a superar las tensiones encontradas.

1 La construcción de un marco teórico en debate

El presente capítulo abordará las diferentes perspectivas teóricas que se utilizarán para el desarrollo de esta investigación. Tal como su título lo denota, esta construcción no está exenta de dificultades y debates, dado que se trabajará en diferentes niveles y considerando aportes diversos. En este sentido se propone una estructuración de tres apartados generales que den cuenta de los grandes ejes que guiarán el trabajo; a saber: la conceptualización de la equidad; el debate inclusión vs exclusión; y finalmente, los argumentos que refieren a la importancia de valorar a los actores educativos y sus prácticas en el centro educativo, enmarcado en un determinado espacio, para la construcción de un proyecto más equitativo e inclusivo.

En el primer apartado, se realiza un recorrido por la literatura que trabaja la conceptualización de equidad, desde las perspectivas más abstractas hasta las concepciones más recientes, que refieren a la problematización del concepto en la realidad de América Latina.

En las discusiones propuestas por Rawls (2002) y Walzer (1993) se ilustra el debate desde la teoría y filosofía política. Estos autores se enfocan en proponer una idea de equidad a partir de considerar cuáles son los principios de igualdad a sostenerse para la construcción de una sociedad más justa. Por su parte los aportes realizados por Sen (1992; 2010) a este respecto, incorporan mayor complejidad a la cuestión, al incluir la perspectiva de capacidades. A partir del interrogante propuesto por Sen, referido a la imposibilidad de alcanzar una sociedad por completo igualitaria, ya que pregonar la igualdad de una variable redundará en la desigualdad en otra, el punto crucial radica en identificar el aspecto fundamental sobre el cual se promoverá dicha igualdad. En este sentido, se retoma de los trabajos desarrollados por Rodríguez (2008), las categorías propuestas por Demuse de forma tal identificar las igualdades priorizadas. Este abordaje permitirá dilucidar las concepciones de equidad existentes entre el colectivo de actores para los casos seleccionados. A partir de estos debates, se visualiza la discusión particularmente en el campo educativo, elemento fundamental para la realización del análisis propuesto.

En un segundo apartado, dentro de esta misma línea de argumentación, se refiere a las situaciones actuales en las que se pretende dicha construcción de equidad. Elemento que requiere considerar la dicotomía exclusión e inclusión y sus implicancias en el contexto de desigualdad social que enfrentan los países de la región, realidad que no escapa a la situación uruguaya. En este sentido, se remite a los aportes realizados por López (2005; 2011), particularmente en la identificación de una distancia entre el “alumnado ideal” para el que el docente está formado y “acostumbrado” a recibir en un centro de Educación Secundaria, y las características “reales” que los mismos presentan. Aspectos, estos, relacionados a las discusiones respecto al rol de reproducción de las desigualdades sociales, que despeñan los sistemas educativos, lectura realizada a través de los trabajos propuestos por Bourdieu & Passeron (2006). Interesará a efectos de este trabajo, incorporar a estas discusiones las implicaciones que tiene la visión, particularmente difundida en los últimos años, de asegurar el derecho a la educación. Los estudios realizados por Tomasevski, retomados para el caso uruguayo por Filardo & Mancebo (2012), nos dan elementos para reflexionar acerca de los desafíos que implica la consecución de la educación como derecho humano. Tal como lo identifican las autoras, no basta con una aproximación legal al problema, sino que es necesaria la concreción real de los siguientes elementos: la *asequibilidad*, *accesibilidad*, *aceptabilidad* y *adaptabilidad*, poniendo de relieve que no solo se debe hacer énfasis en cuestiones de acceso y permanencia, sino también en lo que refiere a la calidad y pertinencia de los aprendizajes. Así mismo se retomarán los trabajos de Román, Murillo & Reyes (2011), que ilustran los elementos a reunir en la construcción un tipo ideal de equidad educativa. Finalmente, para dar respuesta a los objetivos particulares de la investigación, que se concentra en las potencialidades de un programa de inclusión educativa como herramienta propicia para la construcción de equidad, se retoma la tensión entre la focalización y la universalidad de las políticas, específicamente las educativas.

En un tercer apartado, se refiere a la importancia de los espacios y actores para la construcción de un proceso educativo más equitativo. En este sentido se trabajará en visualizar cómo la construcción de identidades en relación a un ser docente, con sus potencialidades y obstáculos, interactúa con la construcción del ser adolescente –

estudiante, implicando una serie de relaciones y tensiones. Así mismo se referirá a la importancia de considerar los espacios y el territorio, no solo en tanto habilitantes o constrictores de infraestructura o recursos tanto humanos y materiales, sino en la identificación de cuáles son las configuraciones que unos y otros actores hacen del mismo y sus efectos sobre estos procesos. Aspectos que se abordaran con especial énfasis a partir de los trabajos realizados sobre el campo educativo por Cobetta (2009) y Funes (2010).

Es de destacar que en los diversos apartados se presentarán las discusiones teóricas y los contextos empíricos que remiten a los avances en la materia en la región y en particular en el caso concreto, Uruguay.

1.1 Conceptualizando la equidad

Antes de adentrarnos en la discusión específica de la equidad educativa, consideramos pertinente realizar una breve síntesis respecto a cómo el concepto de equidad entra en debate en la escena académica, y las implicaciones que el mismo genera para pensar en elaboración de políticas.

Una de las primeras aproximaciones al concepto de equidad lo proporciona la obra teórica de Rawls, conformándose como uno de los pilares de la teoría política a considerar respecto al desarrollo de una teoría de la justicia. Ya sea para reformular sus postulados o para cuestionarlos, todos los teóricos, liberales, comunitaristas o multiculturalistas parten de sus escritos. Aquí radica la importancia realizar un recorrido por este autor al momento de analizar cualquier perspectiva de equidad.

A partir de la concepción de los seres humanos como seres dotados de razón que viven en una sociedad caracterizada por la existencia de conflicto, al mismo tiempo que por la comunidad de intereses, el autor aboga respecto a la necesidad de una serie de principios de justicia, ya que con base a estos cada persona aceptarán y sabrán que los demás aceptan los mismos principios, siendo las instituciones sociales básicas las responsables de satisfacer generalmente estos principios. En consecuencia, dichos principios, son los que *“proporcionan un modo para asignar derechos y deberes en las instituciones*

básicas de una sociedad y definen la distribución apropiada de los beneficios y las cargas de la cooperación social” (Rawls; 1971: 21).

Esta perspectiva remite a una fuerte crítica de la teoría utilitarista. El utilitarismo, en tanto se constituye como una teoría teleológica, define su concepción del bien de manera independiente de la concepción de lo justo. En este sentido, lo considerado justo es lo que se entiende como lo bueno para cada individuo y eso llevaría a la determinación de la justicia a partir de los juicios de valor individuales. Con base a esta crítica, el autor plantea una perspectiva teórica diferente, en la cual sostiene que los individuos llegan a un consenso sobre cuáles serán los principios de justicia no por medio de su concepción de lo bueno, sino intrínsecamente de lo justo a través de la *posición original*. La posición original responde a una situación hipotética, caracterizada por el hecho de que nadie sabe qué lugar, status o clase va a ocupar en la sociedad; nadie conoce su suerte respecto a la distribución de ventajas y capacidades (Rawls; 1971).

En consecuencia, en esta posición, los individuos se encuentran en un “*velo de ignorancia*” que les permitirá definir qué es lo correcto por encima de lo que se considere bueno o deseable. Esta perspectiva considera que las libertades y la distribución de ventajas y capacidades son fundamentales, en consecuencia este estado de ignorancia permitirá lograr un “*equilibrio reflexivo*” en donde ningún individuo será injusto considerando que no conoce el lugar que desempeñará en la sociedad. De esta manera, la justicia como equidad es una justicia distributiva, que actúa con base a dos principios a los que se llegará a partir de la posición original. El primero: “*la igualdad en la repartición de derechos y deberes*”. El segundo “*las desigualdades sociales y económicas sólo son justas si producen beneficios compensadores para todos, y en particular para los menos aventajados en la sociedad*” (Rawls; 1971:32).

A partir de la presentación de ambos principios, se puede observar que en la estructura social se encuentran dos elementos diferenciados. En primer lugar, conforme con el primer principio, los aspectos del sistema social que definen y aseguran libertades

básicas⁸ iguales para todos; y conforme al segundo principio los aspectos que especifican y establecen desigualdades económicas y sociales⁹. Un elemento a destacar es que los principios conllevan un orden de prioridad, el primero por sobre el segundo, lo cual significa que las violaciones de las libertades básicas iguales, protegidas por primer principio, no pueden ser justificadas ni compensadas mediante mayores ventajas sociales y económicas.

Por su parte, los aportes realizados por Walzer, incorporan la importancia de una perspectiva histórico-cultural. El autor considera a la justicia como una construcción de cada sociedad según sus características históricas culturales, en un momento del tiempo dado. En este sentido, difiere del argumento propuesto por Rawls en relación con la existencia de una única idea de justicia, considerando que ésta va a variar de sociedad a sociedad conforme los individuos le asignen significado a los diferentes bienes. De todas maneras, un aspecto que comparten ambos autores es la importancia concedida a la distribución, entendiendo que este es el aspecto principal que hace a la cabida de la pluralidad en los principios de justicia. En tal sentido el autor afirma que: *“los principios de la justicia son en sí mismos plurales en su forma; que bienes sociales distintos deberían ser distribuidos por razones distintas, en arreglo a diferentes procedimientos y por distintos agentes; y que todas estas diferencias derivan de la comprensión de los bienes sociales mismos, lo cual es producto inevitable del particularismo histórico y cultural”* (Walzer; 1993:19)¹⁰.

Considerando los derechos de los individuos como el resultado de una concepción que se comparte respecto a los bienes sociales en su carácter local y particular (Walzer; 1993), el autor desarrolla una teoría de los bienes; a partir de la cual conceptualiza cómo estos bienes deben considerarse enmarcados en esferas relativamente autónomas. La

⁸ Las libertades básicas, que encierra el primer principio, comprenden la libertad política; la libertad de expresión y de reunión; la libertad de conciencia y de pensamiento; la libertad personal; el derecho a la propiedad personal; libertad respecto al arresto y detención arbitrarios; todas estas libertades se encuentran definidas y garantizadas a partir del Estado de derecho.

⁹ Si bien se reconoce y se valida la existencia de desigualdades económicas y sociales estas deben responder al beneficio de todos y particularmente de los más desaventajados (Rawls 1971).

¹⁰ Cabe destacar, que esta concepción de la pluralidad y de la diversidad que incorpora el autor, lo posiciona dentro de los comentaristas.

educación como bien, será una de esas esferas de gran relevancia para las sociedades modernas.

De modo sintético, siguiendo los argumentos del autor, dicha teoría implica seis proposiciones. La primera sostiene que los bienes que son considerados por la justicia distributiva son todos bienes sociales; es decir aquellos que no refieren a valoraciones estrictamente privadas. En segundo lugar, las identidades que los individuos desarrollan se vinculan con la manera en que conciben, crean, poseen y emplean los bienes sociales. En tercer lugar, la inexistencia de un único bien o conjunto de bienes concebible para todos *“los mundos morales y materiales”*. En cuarto lugar, la distribución que se haga de ese bien será justa o injusta con base a los significados sociales de los bienes de que se trate. En quinto lugar, los significados sociales cambian a lo largo del tiempo y del espacio, aunque ciertos bienes básicos pueden permanecer (*poseer estructuras normativas características reiteradas a través del tiempo y del espacio*) no es de todo tiempo y espacio. Finalmente, la sexta proposición, supone que, dado que los significados son distintos las distribuciones deberán ser autónomas (Walzer; 1993: 21-23). Con base a esta proposición es que se desarrolla la idea de esferas. Cada bien social se considerará una esfera de la justicia y responderá a criterios de distribución apropiados.

A partir de la identificación de los bienes sociales como esferas, el autor propone la necesidad de velar por una sociedad complejamente igualitaria como contrapartida de una igualdad simple. Una igualdad simple generará siempre la existencia de predomios o monopolios; en este sentido, si ciertos bienes sociales son dominantes o determinantes para la distribución de otros bienes, aquellos que posean el predominio o el monopolio de los primeros ejercerán la dominación sobre los que no los poseen. (Walzer; 1993). El autor propone que para comprender la igualdad en su sentido complejo es necesario apostar a la restricción del predominio. En tal sentido se aceptará la existencia de pequeñas desigualdades pero estas no afectarán a todas las esferas, ni de la igual forma, *“la autonomía de la distribución tenderá a producir una variedad de monopolios locales, sustentados por grupos diferentes de hombres y mujeres”* (Walzer; 1993:30).

Ahora bien, no se puede avanzar en la conceptualización de equidad sin considerar la complejidad que agrega a este debate la propuesta de Sen. Una de las principales diferencias que propone el autor con las propuestas de Rawls es la supremacía que éste da al primer principio por sobre el segundo. Justamente es la problemática de la distribución lo que va a preocupar por sobre todo a este autor. Considerando particularmente la vivencia de las hambrunas perpetuadas en la india, el autor se pregunta por qué la violación de la libertad (primer principio para Rawls), tiene que resultar más importante para una persona o una sociedad, que la situación de hambrunas o epidemias (Sen; 2010).

Es a partir de aquí y de su creencia en la necesaria intervención del estado para la transformación de la realidad social que el autor apunta a un enfoque de igualdad de capacidades. La relevancia de este enfoque radica en la intención de dar respuesta, en el nivel práctico, a la importante pregunta respecto a: *“igualdad ¿de qué?”*. Según el autor, la importancia de esta perspectiva se encuentra en que dada la diversidad de los seres humanos, *“si se pide la igualdad en términos de una variable, resulta imposible, de hecho y no sólo teóricamente, el buscar la igualdad en términos de otra”* (Sen; 1992: 9) En este sentido, se parte de la premisa de que no es posible alcanzar *una sociedad por completo igualitaria, pero sí una sociedad más equitativa*. Se trata entonces de identificar cuál es el aspecto que se considera fundamental sobre el cuál promover la igualdad de forma tal de construir una sociedad más justa (Rodríguez; 2008:59).

Sen propone la perspectiva de la capacidad porque guarda cierta relación con la igualdad de oportunidades aunque también se diferencia de la misma. *“En un sentido muy básico, la capacidad de una persona para realizarse sí supone la oportunidad de perseguir sus objetivos”* (Sen 1992:19). Sin embargo el concepto se ha utilizado frecuentemente para identificar el acceso a determinados bienes o medios o a la no restricción para conseguir los mismos. Para que se considere la igualdad de oportunidades como el autor la defiende debe pasarse a la eliminación de desigualdades de capacidad. Pero la eliminación de estas desigualdades no será concebida cómo la única exigencia social; se debe considerar la eficiencia. Es decir; la no limitación de las capacidades a las que todas las personas podrían alcanzar.

En consecuencia con lo anteriormente planteado, para pensar en la construcción de equidad educativa es primordial determinar cuál será esa igualdad fundamental que debe buscarse en educación (Rodríguez; 2008: 61). A efectos de los objetivos de la presente investigación, se considera que identificar cuál es la idea de igualdad que construya el concepto de equidad de los diferentes actores educativos permeará de manera considerables sus prácticas, así como las percepciones frente a la comunidad educativa en su conjunto, los estudiantes y sus familias, al igual que la visión respecto al programa. En este sentido, el próximo apartado presenta algunos de los criterios trabajados en la literatura a este respecto.

1.1.1 La equidad educativa

Tratar la importancia de la justicia en la construcción de la equidad educativa, remite a considerar dos perspectivas inicialmente presentadas como opuestas. Es decir, por un lado las concepción anteriormente desarrollada preocupada por determinar una justicia perfecta y los elementos para su correcto funcionamiento independientemente de su implementación, como es el caso de Rawls. Por el otro una preocupación por cómo hacer más justa la sociedad real. En tal sentido, *“no se trata, primariamente, de una discrepancia sobre los principios de la justicia, sino sobre cuál es el papel que debe jugar una teoría de la justicia (teórico o pragmático)”* (Bolívar; 2011:19).

De esta manera, se puede considerar la escuela¹¹ como esfera de justicia, en tanto que *“las escuelas, los maestros y las ideas constituyen un nuevo conjunto de bienes sociales, concebidos al margen de otros bienes, que a su vez requieren un conjunto independiente de procesos distributivos”* (Walzer; 1993:209). Si bien se reconoce que en la realidad estos bienes están fuertemente influenciados por las esferas económicas y políticas, para lograr una verdadera distribución de justicia no deberían interferir o su interferencia debe ser reducida a lo mínimo. El autor sostiene que considerando la autonomía relativa

¹¹ Cabe destacar que a lo largo del presente documento cuando se utiliza el término “escuela” se refiere al espacio en donde interactúan docentes, directores, estudiantes, familias. Al mismo tiempo que se utilizará el concepto de “centro educativo” como sinónimo, haciendo referencia para los casos de estudio concretos a los Liceos.

de la esfera la educación de un joven no puede depender la de su posición social o de la capacidad económica de sus padres. La igualdad simple está vinculada a la necesidad: todo futuro ciudadano necesita educación. Sin embargo para enseñar como cuestión de equidad, no importa que se tengan las mismas oportunidades en las otras esferas, sino que se obtengan iguales resultados en la educación, partiendo de cualquier inicio. A modo de ejemplo el autor propone como una maestra preocupada por llegar a los más altos niveles, entre todos sus alumnos, utilizando de forma positiva las diferentes capacidades, “aprender y enseñar” con una serie de profesores preocupados por los logros de sus estudiantes hacen que la distribución de los bienes en las escuelas autónomas conduzcan a la igualdad.

Ahora bien, ¿cuáles son los principios de igualdad que pueden considerarse fundamentales? Para esta investigación interesará concentrarse en la propuesta realizada por Marc Demuse sin desconocer la existencia de otros planteos como es el caso de Grisay que realiza una propuesta semejante incorporando una posición “natural o libertaria” que en realidad no se vincula con la construcción de equidad, ya que considera que la pertenencia a un determinado grupo social determinan los derechos de los individuos (Aletta Grisay citado por Rodríguez; 2008).

Por su parte Demuse propone cuatro principios de igualdad: Igualdad en el acceso. Que refiere a la igualdad de oportunidades: un sistema educativo es equitativo si todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a él. Si se cumple este principio, se consideran legítimas las desigualdades que puedan surgir en la escuela, en las trayectorias o en los logros educativos a partir de las diferencias sociales y culturales de los alumnos. Igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje. Pone el énfasis en las estrategias pedagógicas y las propuestas institucionales desde las cuales se abordan las prácticas educativas y acepta las diferencias en los logros que resultan de la diversidad en los alumnos. No propone atender esa diversidad, pues no considera que los alumnos cuenten con diferentes recursos para participar de las prácticas educativas propuestas. Igualdad en los logros o resultados. Todas las personas, con independencia de su origen social o cultural, deben tener igual acceso al conocimiento. Los sistemas educativos deben reconocer las diferencias iniciales y tomar medidas para contrarrestarlas y

asegurar que todos tengan acceso a un similar nivel de logro educativo. Igualdad en la realización social de los logros educativos. Un sistema educativo es equitativo si el impacto social de la educación es el mismo en cada uno de los escenarios sociales en que se despliega (Demuse, En Rodríguez; 2008: 63).

De esta manera, el factor de distribución se torna fundamental. Compartiendo la afirmación de que “equidad, como bien sabemos, no es dar lo mismo a todos, sino dar a cada quien lo que necesita, y más a los que más lo necesitan (Schmelkes, 2011: 50). Entre los principales debates que se desarrollan en la actualidad se postula la necesidad de distribuir calidad educativa, es decir, que la educación sea capaz de producir aprendizajes útiles para la vida actual y futura de los estudiantes en las distintas esferas de la vida. De la misma manera, “una educación bien distribuida supone poder arribar a puntos de llegada comunes desde puntos de partida sumamente diversos. Una educación bien distribuida también supone poder atender necesidades educativas (Schmelkes, 2011: 50).

Resulta evidente cómo la concepción de equidad en educación se sustenta en gran medida a partir de esta teoría de la justicia. En la descripción realizada por UNESCO a comienzo de siglo se considera que la equidad en educación implica: *“educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje. Así, equidad educativa refiere a tomar en cuenta la desigual situación de los alumnos y sus familias, de las comunidades y las escuelas, ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieren, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes”* (UNESCO, 2002).

A partir de estas definiciones podemos sostener que el principio de igualdad que se aproxima a un ideal de equidad estará constituido por la igualdad de resultados, más que la igualdad de oportunidades o condiciones de aprendizajes, ya que estas últimas no consideran la posibilidad y necesidad de que se trabaje en función de la diversidad existente en el alumnado.

Estas concepciones de equidad, nos remiten a la necesidad de una mayor inclusión educativa, realidad que se escapa a una parte considerable de los adolescentes y jóvenes de nuestro país, aún más si pensamos en aquellos que viven en contextos de vulnerabilidad social, signados por la desigualdad.

1.1.2 Inclusión vs exclusión: el desafío de la inclusión educativa en contextos de desigualdad

La exclusión social, en un sentido amplio, puede ser entendida como: “[...]el proceso por el que determinados sujetos y grupos ven sistemáticamente prohibido el acceso a las posiciones que les permitirían tener una vida autónoma dentro de los estándares sociales enmarcados por las instituciones y los valores en un contexto dado” (Castells; 2004: 411).

Ahora bien, el hecho de estar limitado al acceso de ciertos bienes responde también a un patrón de relaciones existentes en la sociedad. De esta manera, remitimos a la propuesta realizada por Sen, relacionada con entender a la exclusión social a partir de las características relacionales que existen en una privación. En este sentido, la relevancia de la propuesta radica en la consideración del proceso que lleva a una privación, que tendrá que ser considerado al analizar la situación de exclusión (Sen; 2000). Para el caso concreto se podría considerar las visiones que se tienen respecto a por qué los adolescentes atraviesan las dificultades que atraviesan y cómo se pueden deconstruir.

Los procesos de exclusión vivenciados por amplios sectores poblacionales llevan a poner sobre la mesa del debate público y político la cuestión de la desigualdad. A lo largo de la década de los 90’ durante el proceso de recuperación económica y la implementación de las políticas macroeconómicas neoliberales, América Latina estuvo signada por un proceso de diferenciación creciente entre los sectores ricos y pobres, proceso que se ha profundizado con el correr de los años. La desigualdad no sólo genera pobreza sino que se constituye como el origen de una profunda crisis de cohesión social que afecta a la región (López; 2005). Esta crisis conlleva a una serie de repercusiones que afectan directa o indirectamente al desafío de construir la equidad educativa. El autor destaca la importancia que cobra la segmentación territorial entre clases sociales.

Es decir la concentración de los pobres en espacios segmentados de las periferias urbanas, al tiempo que se da el aislamiento de los sectores más ricos a partir de la proliferación de barrios privados. De esta manera se reducen la existencia de espacios públicos en tanto espacios de socialización heterogénea lo que deviene en la pérdida de la riqueza que resulta de las relaciones más diversas. *Hoy la sociabilidad se limita a las relaciones entre pares, hecho que entre las familias más pobres refuerza sus carencias y limitaciones. La misma segmentación espacial significa para los sectores medios y altos un gradual distanciamiento con respecto de los sectores sociales más desfavorecidos, distancia sobre la cual se consolida la base para actitudes estigmatizantes y discriminatorias* (López; 2005: 47). Esta situación delimita el contexto sobre el que se tienen que pensar los desafíos de la educación, la existencia de cambios en cuanto a valores y expectativas, tanto desde el estudiantado y sus familias, como desde el colectivo docente. Así mismo, la prevalencia de lo individual por sobre lo colectivo que lleva a procesos acentuados en la competencia más que en la solidaridad.

A este respecto es preciso destacar el proceso histórico que ha acompañado a la educación uruguaya y su rol de cohesión e integración social, signada por su valor meritocrático y homogenizador que se va perdiendo a causa de la segmentación social que se profundiza en las últimas décadas del siglo XX. Un análisis de lo acontecido durante este siglo da cuenta del mencionado proceso. En los inicios del sistema educativo uruguayo (finales del siglo XIX) se establecen los principios de obligatoriedad y gratuidad a nivel de Educación Primaria, al tiempo que se estipula la laicidad como herramienta de pacificación e integración de la sociedad. Esta realidad se reafirma durante la primera mitad del siglo XX, a través de la creación de los liceos departamentales, la universalización de la educación primaria, el aumento de la matrícula de la educación media y superior, entre otros aspectos. El ideal de una sociedad hiperintegrada en donde la escuela pública se encargaba de brindar “igualdad a los hijos de los obreros como de los empresarios” llegaría a su fin una vez avanzada la mitad de siglo. Tras atravesar diversas crisis, sociales, económicas y políticas, signado por los legados de la dictadura cívico – militar que tuvo un fuerte impacto en materia educativa (Rama; 1987); así como el achicamiento del estado propiciado en la década de

los 90', generaron un fuerte freno al proceso democratizador de la educación, caracterizado hacia finales de siglo por la segmentación territorial y la pérdida de calidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

En este sentido por detrás de la definición formal que propone el sistema educativo para el siglo XXI, respecto a que todos los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho y la obligación de asistir a la escuela. En cada uno de ellos opera una dimensión informal, donde los criterios de educabilidad esperados son aquellos que remiten a un “alumno ideal” que cuenta con los recursos y los saberes para ser educado (López; 2005: 89). De esta manera, el sistema educativo premia a los “herederos” ya que por su procedencia familiar se encuentran en situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y con su acción legitiman y refuerzan desigualdades sociales de origen a las que les dan el carácter de dones naturales de inteligencia (Bourdieu & Passeron; 2006). Si bien estos autores se enmarcan dentro de las teorías reproductivistas, dejan entre abierta la posibilidad de que la educación se transforme a sí misma, a partir de la visualización de las desigualdades como producto de una herencia cultural que busque *en su finalidad última permitir al mayor número de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado* (entendiendo que este objetivo) *es claramente lo opuesto a la enseñanza tradicional orientada hacia la selección de una élite de personas bien nacidas que la enseñanza tecnocrática ha hecho girar hacia la producción en serie de especialistas* (Bourdieu & Passeron; 2006: 113 - 114).

1.1.3 Inclusión para la equidad

La importancia de generar a nivel de políticas respuestas que apunten a la superación de las desigualdades y particularmente a procesos de inclusión educativa cobra fuerza y se constituye como parte de todas las agendas públicas de la región, a partir de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España)” en junio de 1994. Posteriormente, iniciado el siglo XXI se asientan los lineamientos generales, compartidos a nivel internacional, respecto a lograr la Educación Para Todos. En donde se prioriza la noción de la educación inclusiva

como proceso, que tiende a fortalecer al sistema educativo en su búsqueda de alcanzar a todos los adolescentes y jóvenes en edad escolar, independientemente de su condición socioeconómica o cultural, entendiéndose que cada país “*como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria* (UNESCO, 2009:8).

La conceptualización de la educación como derecho humano se constituye como una aproximación históricamente reciente. La evolución del mismo remite a una primera identificación a mediados del siglo XX que la asume como derecho civil y político para luego constituirse como derecho social y económico, décadas más tarde (Filardo & Mancebo; 2012). Sin embargo el mero hecho de que exista en la legislación como tal no remite directamente a la consolidación y el empoderamiento de dicho derecho. En este sentido, corresponde a los diferentes Estados, que asuman las responsabilidades para que dichas legislaciones sean puestas en práctica y se cumpla con los requisitos necesarios para que la educación sea un derecho practicado por todos los niños, niñas y adolescentes.

Históricamente, en términos de política, el énfasis se ha puesto en la existencia de un gasto público adecuado que garantice la provisión pública y gratuita de la educación al tiempo que se le da a la misma el carácter de obligatoria. Elemento que también responsabiliza a los padres y/o tutores de las asistencias de los niños, niñas y adolescentes a los centros educativos de forma tal de hacer uso de este derecho. A pesar de ello, en muchos de los países subdesarrollados, particularmente de América Latina, dicha inversión no alcanza los parámetros estipulados para cumplir con los requisitos mínimos para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación.

Aunado al factor del gasto se pone en discusión los aspectos de acceso, permanencia y calidad de la misma, elementos que deben ser garantizados para que toda educación se constituya efectivamente como derecho humano. En este sentido, se retoman las cuatro dimensiones planteadas por Katarina Tomasevski, ex Relatora Especial de la UNESCO;

a saber: *Availability, Accessibility, Acceptability, Adaptability* (Tomasevski; 2001, en Filardo & Mancebo; 2012: 29 - 30).

Por *asequibilidad* se entiende que el Estado debe ser el asegurador y garante de que las escuelas se encuentren disponibles para todos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar obligatoria. En consecuencia debe disponer de una inversión considerable de dinero para proveer dicho servicio, si bien se reconoce que no necesariamente se constituye como el único inversor, ya que se contempla la posibilidad de que a partir de la educación privada sean terceros los que financian y gestionan la educación. En aquellos casos en que los padres cuenten con los recursos, es el Estado el que debe *asegurarse que existan escuelas y espacios disponibles (infraestructura, docentes) para albergar a todos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar*. Ahora bien, no sólo implica la provisión de una infraestructura adecuada sino que también de recursos humanos capacitados, docentes formados para enseñar y capacitados para enfrentar la diversidad en el aula.

Por *accesibilidad* la autora refiere a que la educación debe ser accesible a todos y en este sentido debe, constituirse como un sistema no discriminatorio, por el contrario como espacio en donde se tomen medidas positivas para la inclusión de los más desfavorecidos.

Al remitir a una educación *aceptable*, se pone de manifiesto la importancia de los contenidos de la misma. Estos deben ser relevantes, para el estudiante y la comunidad, no discriminatorio y culturalmente apropiado, y de calidad. Por calidad se refiere a que los mínimos estándares de salud, seguridad y requerimientos profesionales de los docentes estén asegurados. *Asimismo, la protección de las minorías y de su idioma o la protección contra la censura de los libros de textos o el castigo corporal de los alumnos son otros criterios que deben ser respetados para que la educación ofrecida sea aceptable*.

Finalmente la *adaptabilidad* refiere a la capacidad de la educación para “evolucionar” en la medida que cambian las necesidades de la sociedad y pueda contribuir a superar las desigualdades, como la discriminación de género, la segmentación territorial,

adaptándose a los contextos locales específicos. Al mismo tiempo que se respetan los intereses de los niños, niñas y adolescentes. Esta dimensión refiere a que las escuelas deben adaptarse a los sujetos, a los estudiantes, y no éstos a la escuela, esta última perspectiva frecuentemente extendida en el mundo adulto en general y entre los actores docentes en particular.

Cada una de estas dimensiones se considera fundamental para la consolidación de la educación como derecho, ninguna es más importante que la otra. Sin embargo los énfasis generalmente han estado puestos en las primeras de estas cuestiones. En consecuencia interesa resaltar particularmente esta última dimensión, ya que hace referencia a la necesidad de un proceso de transformación de los sistemas educativos, conforme a las transformaciones sociales que se observan en la actualidad. La aplicación de estas cuatro dimensiones remite a una ruptura con la función de selección de la educación, para constituirse como un derecho de todas y todos.

En consecuencia la inclusión como equidad implica la necesidad de generar en todos las capacidades mínimas necesarias para funcionar en la sociedad (Bracho & Hernandez 2009). Así se reconoce a nivel internacional que esta forma de educación implica “educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje” (UNESCO, 2002). Esta perspectiva remite a que frente a las desigualdades existentes no se puede tomar una postura homogenizante, por el contrario; debe ser la atención con base a las diferencias lo que permita construir desde distintos puntos de partida los mismos puntos de llegada (Mancebo, 2003). En tal sentido, la equidad refiere a que cada persona reciba los recursos y las ayudas necesarias de forma de tener igualdad de oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia. De esta manera la educación contribuirá a la no reproducción de las desigualdades de origen que presentan los estudiantes (Blanco; 2011).

A efectos de la investigación, interesa prestar especial atención a la característica de los sistemas educativos, que en tanto cuentan con un proceso de construcción histórica, siempre promovieron la necesidad de homogenización entre sus estudiantes y sus

docentes. Sin embargo la discusión de la equidad tiende a derribar esta concepción, entendiendo que un elemento fundamental está constituido por los procesos de distribución. En consecuencia *“una educación bien distribuida supone que se distribuye calidad educativa, es decir, una educación capaz de producir aprendizajes útiles para la vida actual y futura de sus educandos en las esferas personales, familiares, cívicos y económico-laborales”* (Schmelkes, 2011: 50).

Vinculado a la elevación de los años de escolarización obligatoria, que alcanzan la educación secundaria completa (14 años) para muchos países de Latinoamérica ya no alcanza con extender la matriculación y el acceso a la educación primaria y media. Es preciso que los diferentes niveles sean completados y que los logros en los aprendizajes sean consecuentes con las destrezas necesarias para una vida activa en sociedad. Esto implica una transformación en los principios rectores de la política educativa; los mismos, se fueron transformando desde una perspectiva que se preocupaba solamente por la igualdad en las oportunidades educativas, entendida como acceso, hacia la igualdad en los aprendizajes (López, 2011:35). Sin embargo el primero de los paradigmas aquí presentados se encuentra lejos de su concreción. Esto se observa particularmente a la luz de los informes realizados que sostienen que en América Latina, algo más de la mitad de los jóvenes que tienen 20 años no han logrado concluir el nivel de educación media (SITEAL; 2008). Al mismo tiempo, diversos estudios, demuestran que a la luz de los resultados de las reformas de los 90’ en la práctica raramente se logran cumplir los objetivos que se proclamaron en cuanto a coordinación, autonomía y calidad (Gajardo; 2011).

De todas maneras, no se debe olvidar la constante problematización respecto a la necesidad de un cambio en la estructura del sistema educativo que se vea acompañado de otras transformaciones sociales de orden más general, distribución de la riqueza, alimentación, vivienda, salud, sólo para citar algunos ejemplos, que contribuyan a la generación de una sociedad más equitativa.

La identificación de los elementos que hacen a una educación equitativa considerando como tipo ideal la propuesta de Murillo, Román & Reyes; permitirá aproximarnos en la

identificación de elementos claves que permitan analizar el continuo equidad – inequidad a partir de las estructuras educativas, los espacios, las concepciones de los actores y sus prácticas.

Los autores identifican tres principios fundamentales para la concreción de la equidad educativa:

- 1- Calidad alta y justa distribución. Una educación pertinente, relevante e igual en objetivos para todos, pero en la que se le dedique más esfuerzo y recursos a aquellos que por origen, cultura, lengua materna o capacidades más lo necesitan.
- 2- Reconocimiento e identidad. Una educación que no sólo instala condiciones, sino que promueve el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales de los y las estudiantes.
- 3- Plena participación. Una educación que fomente y asegure no sólo el aprendizaje, sino la participación de todos y todas en un ambiente de libertad y sana convivencia (Murillo, Román & Reyes; 2012, 11).

Estos tres principios vinculan cuestiones como las capacidades de recursos humanos y materiales con que cuentan los centros educativos; la capacidad (en tanto formación) y disposición de los equipos docentes para trabajar en pos de una educación más equitativa; el compromiso de los equipos directivos, en su liderazgo, para articular con los docentes y las familias de forma de lograr mejoras en los procesos de enseñanza – aprendizaje, pero también en la construcción de comunidades escolares. En este sentido, la importancia de analizar las prácticas del aula, coincidiendo con el giro planteado que diferencian las olas del cambio educativo. Identificando el pasaje “*de la iniciativa de la administración política al establecimiento educativo como unidad de cambio y, más recientemente, al aula como espacio privilegiado de intervención educativa*” (Bolívar; 2012, 862). Finalmente, el énfasis en la generación de confianza y altas expectativas en el alumnado de forma de no dar espacio a la reproducción de un discurso que asume a las dificultades de los estudiantes sus familias y el contexto como impedimento para el logro de mejores resultados.

El último de estos aspectos nos conduce a realizar una breve revisión de los principales planteos que refieren a la eficacia escolar entendida como: los procesos pedagógicos que hacen que se consigan mejor los objetivos propuestos¹². En este sentido, *una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias*. De esta manera se contempla por un lado la situación previa de cada estudiantes en tanto su entorno socio-cultural, las posibilidades y restricciones que el mismo le representa. La *equidad* como un elemento *básico* en donde no se ponga en contradicción con el objetivo de excelencia. Finalmente la importancia del *desarrollo integral de los alumnos como un objetivo irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo*. En consecuencia desde los centros y sistemas educativos no se debe apuntar solo al mejoramiento de los rendimientos académicos, si bien no pueden ser dejados de lado, es preciso apostar a la consideración del auto-concepto del estudiante, su actitud creativa y crítica (Murillo; 2003).

En Uruguay se han realizado algunos estudios que dan cuenta de las potencialidades de apostar al desarrollo de escuelas eficaces en la educación Primaria. El énfasis está puesto en cinco aspectos: el rol de los directores en su gestión, particularmente en términos de motivación y satisfacción con la tarea; la importancia de las relaciones entre los maestros y las familias, considerando como aspecto decisivo la valoración recíproca que padres y maestros se tenían; la demarcación simbólica nítida entre escuela y barrio; la existencia de consenso entre maestros y directores sobre qué función tiene la escuela en el contexto en que estaba ubicada y con la cultura local con que trabajaba; finalmente se considera la alta importancia otorgada a la lengua como eje transversal del currículo, en

¹² No es nuestra intención adentrarnos en las tensiones y valoraciones sobre el precedente concepto. Sin embargo sí amerita el breve planteamiento de su connotación negativa. Siguiendo la argumentación propuesta por Murillo (2003) los estudios de eficacia escolar se han enmarcado como trabajos en la *línea de "Productividad Escolar"*. Y la diferencia entre ambos enfoques es radical. Así, mientras que los estudios de productividad tienen unas raíces y desarrollo estrictamente economicistas y buscan optimizar los insumos para conseguir los productos (lo que se entiende como eficiencia), los trabajos de eficacia escolar son estudios puramente pedagógicos que los interesa analizar qué procesos hacen que se consigan mejor los objetivos (es decir, eficacia).

relación con su papel instrumental para la comprensión de textos y en la producción de argumentos (Fernández; 2002). Si bien se reconocen las diferencias en cuanto a estructuras, propuestas, formación que existen entre la educación Primaria y la Secundaria, es importante considerar estas dimensiones a la hora de valorar las concepciones y prácticas de equidad.

Aun considerando la pertinencia de estos aportes, interesa a esta investigación concentrarse en las relaciones que se entretengan en los centros educativos, de tal forma que la idea de relación educativa de la que se parte será fundamental a la hora de pensar la construcción de estos procesos. En este sentido, en acuerdo con las afirmaciones propuestas por Martinis (2006) *“las formas a través de las cuales definimos a los actores de lo educativo condicionan la posibilidad de desarrollo de prácticas educativas”*. De esta manera el autor se refiere no solo a las visiones sobre los resultados que puede tener un educador (maestro o profesor) respecto a las posibilidades de aprender que tienen sus alumnos. Si no también a las visiones que tenga la sociedad respecto a la gestión educativa y papel desempeñado por sus docentes.

Este autor a partir de sus trabajos identifica la existencia de construcciones que *“clausuran la posibilidades de educación”* particularmente en espacios educativos signados por situaciones de pobreza.

A partir de estas observaciones se vislumbra la posibilidad de dos discursos. Por una parte, aquellos que identifican al niño, adolescente carente, *como sujeto ineducable y peligroso*; de tal manera que el proceso educativo se torna irrelevante, ya que se concibe a la persona desde lo que no tiene anulando la posibilidad de inesperado. Así el autor identifica una verdadera situación de emergencia educativa que se materializa en la renuncia de la sociedad a asumir las responsabilidades en relación a los *“recién llegados al sistema”*. Por otro lado, se remite a la consideración del otro como *sujeto de la educación*, proponiendo una visión contrapuesta. En el entendido, de que *el futuro siempre depende las acciones y las decisiones de los hombres y las mujeres, contra cualquier profecía tecno – estadística* (Martinis; 2006). Se trata de concebir al sujeto a partir de su posibilidad de, superando las restricciones que pueda imprimir el contexto.

Identificar, una y otra perspectiva, en los discursos docentes, posibilitará una mayor aproximación a sus concepciones y prácticas de equidad educativa.

1.1.4 Programas inclusivos: las tensiones entre universalismo y focalización

La apuesta a la inclusión, plantea entonces un compromiso por la universalización de los procesos educativos en donde “los sistemas educativos y sus escuelas para que puedan acoger a todos los estudiantes de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades de aprendizaje” (Blanco; 2011: 48). Detrás de las precedentes afirmaciones se encuentra la discusión entre la pertinencia de generar políticas focalizadas o universales y la permanencia en el tiempo que las mismas deben alcanzar. La discusión sobre la dicotomía “universalismo y focalización” que particularmente se traduce en “dualización o transitoriedad”, es en este sentido ineludible. Más aún en contexto de desigualdad social, signados por las condiciones de pobreza de sus habitantes. En consecuencia, las políticas de inclusión social, alejadas de la perspectiva de la lucha contra la pobreza, redundan en “Insertar, implantar, incrustar, injertar, encostar: hacerse un (pequeño) lugar sin molestar demasiado al conjunto. Ayudar a individuos y grupos a encontrar lugares relativamente diferentes de los que ocupan pero en el seno de la misma sociedad que los excluye” (Karsz; 2000: 164). Esto no significa que deban dejar de realizarse políticas de discriminación positiva. Sin duda las políticas que atienden a la especificidad de las problemáticas sociales deben existir en tanto las problemáticas existen, pero, lo que debería cambiar es la concepción ideológica que las sustenta. Pueden ser en determinados momentos focalizadas, pero en su generalidad deben ser políticas universales, ser para todos y todas evitando los etiquetamientos, las segregaciones, las fragmentaciones territoriales y subjetivas. Muchas veces, la discriminación positiva registra consecuencias que no estaban planificadas en sus diseños como la estigmatización de quienes son sus beneficiarios. De esta manera, la exclusión a la que pretendía atender la política focalizada, no sólo no se socava sino que por el contrario genera nuevas situaciones de exclusión que antes no habían sido siquiera pensadas (Castel, R. 2000).

A partir de los trabajos realizados por Ocampo, que profundizan acerca de los mejores resultados que se obtienen en términos de política social al apostar a una creciente universalización, el autor destaca que la focalización o selectividad, debe ser considerada como instrumento de la universalización y no como su sustituto. Se considera que las políticas focalizadas pueden cumplir tres tipos de funciones: i) *desarrollar programas de asistencia social con vocación universal dentro de ciertos grupos sociales*, ii) *adaptar los programas a las características específicas de algunos sectores*, iii) *servir como puente hacia los programas universales* (Ocampo; 2008:59).

Para el caso de estudio de esta investigación, la política focalizada se entiende a partir de la tercera de estas funciones, ya que el PAC se constituye como un puente que transita de una lógica educativa compensatoria al sistema universal. Esta perspectiva resulta fundamental a la hora de analizar qué pasa con adolescentes y jóvenes que realizan este tránsito.

En este sentido interesará observar, más que los impactos del programa, cómo las diferentes concepciones de los docentes respecto al mismo y a los estudiantes que de él egresan estarán influenciando sus prácticas a la hora de propiciar un proceso educativo inclusivo y de equidad, identificando en los discursos tanto de los docentes y directores como desde la percepción de los coordinadores de las Aulas que están próximas a los centros. La tensión entre dualización y transitoriedad se hace presente, en el entendido de que estos programas se constituyen como medidas transitorias, que buscan compensar ciertas dificultades, o se instauran como propuestas paralelas que terminan reduciéndose a una “oferta de segunda” que de alguna manera se contrapone a los propios objetivos¹³.

¹³ Aunque no se convertirá en foco de la presente investigación, esta discusión cobra mayor relevancia al momento de que en 2013 se realiza una experiencia piloto para darle continuidad al proceso en el Aula Comunitaria, instaurándose en el mismo espacio un segundo año de cursado.

1.2 Espacios y actores en la construcción de equidad

Considerar como foco de análisis las interacciones que se presentan en un (unos) centros educativos en particular, remite a la consideración del espacio en dónde se establecen y desarrollan dichos vínculos; así como a las características de los múltiples actores que intervienen y se relacionan en el proceso.

En consecuencia el presente apartado profundiza ambos aspectos, al tiempo que vincula la importancia de considerar las interacciones escolares desde una perspectiva de territorio y la relevancia del rol de los actores, en tanto constructores de su propia identidad, así como también prefiguradores de identidades ajenas, en la construcción de procesos educativos más equitativos.

1.2.1 El territorio

Suponer la relevancia de la dimensión espacial requiere no sólo hablar de las características micro de los centros educativos, en tanto lugar donde por excelencia se desarrolla el vínculo entre actores, sino también identificar las características del contexto escolar entendido a partir de su entorno, su territorio.

El territorio es el resultado de una red de relaciones entre los sujetos individuales y colectivos entre sí, y entre éstos y el ambiente o espacio biofísico en el que se localizan temporal y geográficamente; una configuración compleja que surge de múltiples interacciones e interferencias de factores también resultado de esas relaciones (Cobertta; 2009: 271). En este sentido, el territorio, se configura al mismo tiempo como resultado y soporte de las relaciones entre los sujetos y su ambiente, entramado de relaciones que responde a formas particulares de apropiarse, transformar y valorar, material y simbólicamente un espacio determinado.

A partir de una perspectiva sistémica se considera fundamental el análisis de tres componentes históricos que hacen al territorio. En primer lugar, entendido como universo, en el que se observan multiplicidad de factores y relaciones. En segundo lugar, la escuela en tanto subsistema de ese universo. En tercer lugar, los elementos que refieren a la interacción entre ambos. Un aspecto fundamental radica en que cada uno de

estos tres componentes tiene la misma importancia y todos ellos constituyen un proceso que debe ser analizado. Cada uno de ellos y todos en su relación remiten a una forma de funcionar, tienen una historia individual y una compartida. De aquí, la importancia de considerar todos los aspectos, cómo se inserta la escuela en el territorio, qué tipo de relaciones se dan entre este elemento y los restantes que configuran el universo territorial (Gudynas y Evia, 1993; en Corbetta; 2009).

En consecuencia abordar la relación escuela – contexto desde una perspectiva de territorio contribuye a identificar *aquellos factores que están dificultando o facilitando las condiciones para enseñar y aprender* (Corbetta; 2009:269); elemento que se torna fundamental a la hora de analizar las principales diferencias y semejanzas que se dan entre los distintos centros. Considerar globalmente las características socioeconómicas, educativas, culturales, situacionales, de recursos naturales, su carácter de urbanidad; así como también las cuestiones propias de cada centro como la infraestructura, el equipamiento tecnológico, los recursos materiales, humanos y sociales; permitirá una mejor aproximación a los procesos socioeducativos que se dan en cada uno de los espacios. Esto en el entendido de que todas las configuraciones territoriales y la diversidad de relaciones que allí se desarrollan propician distintas formas de identidad. De manera tal que *de la interrelación de factores que obstaculizan y de los factores que facilitan, resulta el grado de dificultad o de posibilidad para construir proyectos de vida en un lugar determinado en un determinado momento; la escuela es uno de los elementos que interacciona y se relaciona con otros, haciendo del territorio una forma particular* (Corbetta; 2009:270). Esta apreciación refiere particularmente a que no es sólo la disposición y/o provisión de bienes o servicios determinados, lo que determina la construcción de procesos más equitativos, sino la utilización y la interacción que se realiza con ellos; dando cuenta de esta manera que zonas muy similares en sus recursos y características pueden presentar diferencias.

Se trata entonces de tener en cuenta las implicaciones del territorio en relación con la escuela considerando la diversidad de situaciones en la que atraviesan, para el caso de estudio, los adolescentes que a ella asisten, las realidades laborales de sus familias, sus condiciones habitacionales; así como también las condiciones en las que operan los

docentes, las cargas horarias, la formación recibida, etc. Pensar en la interacción de todos estos elementos no implica desresponsabilizar a la escuela, pero sí entenderla como parte de un universo más amplio.

Profundizar sobre cómo se vinculan los centros educativos a partir de una perspectiva de territorio con la construcción de una mayor equidad educativa nos lleva a prestar atención a dos aspectos fundamentales mencionados por la autora. En primer lugar se sostiene que cada espacio debe considerarse como una *configuración única y compleja que habrá que comprender para transformar* (Corbetta; 2009: 276). De esta manera se refuerza la premisa de que frente a territorios con grandes semejanzas y similares problemáticas puedan dar respuestas diferentes, generando interacciones diferentes entre los miembros que forman parte de una comunidad. En segundo lugar; se plantea la necesidad de entender la territorialización de la escuela, entendiéndola: *como subsistema de una trama mayor que requiere ser leída desde el territorio en el que está situada; y como una institución más, que configura la trama territorial* (Corbetta; 2009: 278). En este sentido, cobra relevancia identificar las relaciones de la escuela con el territorio en su conjunto: qué lugar ocupa la escuela; cuál es su rol, más allá de su función específica y social; es considerado un espacio de encuentro; qué relaciones se dan entre la escuela y otros espacios de formación y socialización; cómo se apropian los miembros de la comunidad de sus instalaciones y servicios.

Ahora bien, entender a la escuela a partir de su contexto territorial, bajo ningún concepto implica olvidar la importancia que tienen los espacios del centro y del aula a la hora de dilucidar las construcciones de equidad educativa imperantes. Elementos como las características edilicias, los espacios abiertos o cerrados de intercambio entre adolescentes y adultos, la forma en que las familias se involucran con el centro educativo, el tamaño de los grupos, las actividades extra curriculares que se realizan en el centro, son entre otros aspectos que influyen en las interacciones que se producen en el cotidiano. En este sentido, la escuela cumple un papel fundamental en tanto uno de los anclajes de la red de relaciones que se construyen en una comunidad a partir de la importancia de enfrentar las diferentes situaciones que vivencian adolescentes y adultos que conviven en un centro educativo.

La escuela se constituye como el espacio de interacción entre actores en un territorio dado y en un momento dado, se constituirá como el lugar en donde se identifiquen y conformen procesos identitarios. Así siguiendo la propuesta planteada por Funes, el centro educativo *se convierte en un espacio donde entran en juego las homogeneidades y las diversidades sociales, las interacciones entre barrios y territorios, las adscripciones y pertenencias, las homogeneidades y diversidades adolescentes. Los institutos son los espacios y contextos, para esos espacios de afirmación, de confrontación y de diferenciación* (Funes; 2010: 126).

De esta manera, la perspectiva de identidades se presenta como elemento analítico que permite comprender la construcción de un estudiante que atraviesa por una etapa vital específica, la adolescencia. Al tiempo que entender el rol docente desde su valoración personal y construcción colectiva.

1.2.2 La configuración de identidades

El siguiente apartado profundiza sobre las relaciones existentes entre los actores educativos, en cuanto a la posibilidad, motivación y capacidad de trabajar de forma conjunta. Atender a las interacciones que se dan en el centro educativo sin duda remite particularmente a las relaciones entre un grupo docente y un grupo de alumnos. Sin embargo es pertinente considerar el complejo entramado de mediaciones que se dan en el desarrollo del ciclo escolar. Entendiendo que detrás del vínculo entre docentes y alumnos hay al mismo tiempo toda un red de actores y relaciones: *entre el Estado y la sociedad, a través de políticas de desarrollo económico, social y cultural; entre el sistema educativo y la sociedad, con las políticas exclusivamente sectoriales; en el interior de la sociedad, a partir de los diferentes territorios que se solapan; en el interior del sistema educativo, en cuanto abordaje pedagógico* (López; 2009: 13).

Se torna relevante analizar cómo se realiza la construcción de comunidades educativas en cada centro, en donde el vínculo que los diferentes actores mantienen con los estudiantes y las familias es fundamental para la construcción de procesos más equitativos. De esta manera, resulta pertinente identificar cuál es la percepción que los

docentes tienen sobre su rol y la interacción con los demás actores educativos (Nieves; 2012).

Estas concepciones pueden estar asociadas a la auto-identificación que tenga el colectivo docente. En este sentido, “la identidad constituye la dimensión subjetiva de los actores sociales que en tanto tales están situados entre el determinismo y la libertad” (Giménez; 1999: 187). Esta perspectiva de análisis que da cuenta de la complejidad de las identificaciones sociales en tanto refiere a varios niveles de acción. Siguiendo el planteo realizado por Dubet (1989), la identidad entendida como vertiente subjetiva de la integración, implica la forma en que el individuo interioriza normas y roles que le son impuestos por los otros y por el sistema. Sin embargo, se supera la idea de individuo como receptáculo cultural, identificando la importancia de las relaciones sociales, ya que la identidad se construye o refuerza en comparación y oposición a otros grupos. La identidad como estrategia, remite al uso social que se realiza de esta última, en tanto recurso de poder y de influencia. La identidad como compromiso, remite a dotar de sentido subjetivo a la acción, identificándose con los principios culturales a los que los actores someten su vida. En suma, en tanto una acción compleja jerarquiza entre niveles de significados, las diferentes identificaciones son compartidas por el sujeto con diferentes grados de intensidad. “La identidad social no está dada ni es unidimensional, sino que resulta del trabajo del actor al organizar y administrar las diferentes dimensiones de su experiencia social y de sus identificaciones” (Dubet; 1989: 536). Partir del marco de las identidades para el análisis de las concepciones y prácticas de equidad educativa permite indagar cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo; cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción con su tarea.

Considerando al mismo tiempo como su ser docente se ve transversalizados por el conjunto de identidades individuales y colectivas, con especial énfasis en la forma en que se da el reconocimiento de la sociedad frente a su labor (Villant; 2007), partiendo como fuente principal de información sus propios discursos. Al tiempo que se construyen a partir de un nosotros que confronta con la existencia de un otros, la más de las veces mediados por el conflicto. El reconocimiento de un cierto tipo de identidad o identidades permitirá aproximarse al posicionamiento que los actores tienen frente a la

función de la educación, y al mismo tiempo ver como ésta se confronta o condice con la de los estudiantes y sus familias¹⁴, al menos desde sus propias percepciones.

Al mismo tiempo, a partir del reconocimiento de las transformaciones del siglo XXI, en la esfera económica, política y social, aunado a los cambios en las culturas juveniles, se reconoce los desafíos que esta realidad imprime a la identidad profesional de los profesores. En este sentido, la formación del plantel docente es la clave para la adecuación a estas nuevas realidades y la obtención de un buen desempeño. Esta centralidad no implica dejar de considerar los factores que remiten a las condiciones laborales, la valoración social que se realiza de la tarea, el desarrollo profesional y la evaluación a su desempeño (Villant; 2013).

La autora destaca la importancia de la formación inicial para que esta tenga incidencia en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido se reconoce la exigencia de una serie de desafíos, a saber; *especialización; desarrollo de capacidades que aseguren el adecuado desempeño de los docentes en diversos contextos; y mecanismos de acompañamiento pedagógico de carácter permanente* (Villant; 2013).

A este respecto se profundiza sobre la relevancia que tienen en la actualidad las reformas en términos de formación docentes, dirigidas al proceso de «*aprender a enseñar*» lo que implicará la reivindicación de la profesión, así como la transformación de la actividad docente. Se apuesta a procesos más colaborativos, en donde el conjunto de profesores se involucre en la tarea crítica y reflexivamente, el perfeccionamiento sea constante, y la supervisión se adecue tanto a las necesidades de los docentes, como de los estudiante.

Todos estos elementos a la luz de la consideración de lo que implica para muchos profesores el pasaje de su instancia de formación a la práctica educativa. Identificado a partir de la metáfora del *aviador* («*aterriza como puedas*») o la del *nadador* («*nada o ahógate*»), se demuestran las dificultades existentes *entre la formación inicial del profesorado, las políticas de inserción a la docencia y el desarrollo profesional* (Marcelo 2006 en Rodríguez & Grilli; 2013: 57). Esto va a repercutir directamente en las

¹⁴ Recordemos que por los alcances de la investigación y sus propias limitaciones, no se pudo relevar información a nivel de familias; sin duda dicha posibilidad enriquecería los hallazgos encontrados.

posibilidades de adecuación a las diversas realidades que se encuentran en los distintos centros educativos, al tiempo que en las relaciones que se establezcan entre los diferentes actores involucrados (estudiantes, familias, otros docentes, otras organizaciones de la sociedad civil).

Los desafíos que propone la implementación de políticas de inclusión educativa, encuentran como punto álgido de posibilidad o de constreñimiento las propias concepciones docentes: para que los puentes puedan consolidarse los docentes deberán compartir la convicción frente a estos proceso de forma de materializarse en *todos los aspectos de la labor educativa, desde la planificación hasta la didáctica y la evaluación estudiantil* (Bravo de Weiner 2007 en Mancebo & Goyeneche; 2010:16). El rol docente se torna así fundamental en la construcción de procesos educativos equitativos, en el entendido de que es a partir de su manera de pensar la relación educativa que será posible *naturalizar las diferencias de capital cultural o bien rechazar tal naturalización* (Mancebo & Goyeneche; 2010:13). Profundizar la opinión de los diversos docentes, respecto a estos desafíos nos permitirá ahondar sobre las formas en que visualizan la relación educativa, y en este sentido, cómo éstas pueden contribuir o no a la construcción de procesos educativos más equitativos.

Por su parte, darle lugar a la voz de los estudiantes en su condición de adolescentes y jóvenes, se torna fundamental para garantizar participación y articulación entre actores, al mismo tiempo que requiere la consideración de los procesos identitarios que son vivenciados en una etapa particular de la vida, la adolescencia. Ciclo vital en el que se atraviesan una serie de transformaciones, no solo físicas, sino también emocionales, en las que las relaciones de conflicto son la forma más común de ir creando su propia personalidad y proceso identitario.

Entender las adolescencias en la construcción de una propuesta de equidad remite a comprender al estudiante no solo en tanto tal, sino relacionado al período vital que está atravesando, la adolescencia. No debemos olvidar que como ciclo se constituye en nuestra sociedad como *un conjunto de construcciones sociales, de realidades no reales sino construidas, que tienden a enfatizar el problema, a ver peligros, a pensar que con*

adolescentes todo puede ir peor (Funes;2010:13). Así el autor propone una perspectiva diferente, en donde el mundo adulto es el responsable de generar herramientas para enfrentar los desafíos de una dinámica social cambiante, pero en el acompañamiento y la reflexión conjunta. No solo como ciclo vital, sino como etapa educativa. Los adolescentes y jóvenes de hoy, se constituyen como sujetos dedicados al riesgo en una sociedad de riesgo. En este sentido, es fundamental considerar que los procesos tanto de desarrollo como educativos no presenten una deseada linealidad, más aún, al incluir las complejidades del entorno, los diferentes procesos de socialización, formas de interacción con el mundo adulto, expectativas propias y de los referentes más cercanos; interacciones que devendrán en avances y retrocesos. Si no es posible considerar esta construcción de un modo único y lineal para el conjunto de los adolescentes, aún más cuando estos adolescentes, de sectores más vulnerados de la sociedad, están en una situación difusa entre su ser adolescentes y la necesidad de asumir responsabilidades del mundo adulto, ya sea por medio del trabajo o el cuidado de otros miembros de la familia.

En consecuencia educar en la adolescencia lleva necesariamente a la reflexión respecto a qué se espera de dichos estudiantes en un proceso que históricamente ha tendido al intento de la homogenización, de la construcción del “buen adolescente” casi sinónimo del “buen estudiante”, prototipo ideal, que no considera la diversidad existente entre el alumnado desde sus experiencias personales, sociales, educativas, entre otras (Funes; 2010).

A la hora de pensar la construcción de equidad educativa es necesario repensar el papel de la escuela, tanto desde su funcionalidad, cómo desde sus prácticas. Concebirla como un espacio de desarrollo de la persona humana y no exclusivamente como el garante de un proceso de selección social en función de la lógica de aprendizajes académicos. Implica profundizar en las relaciones que imperan entre los diversos actores, en el entendido de que el espacio escolar es una situación de negociación y tensión particularmente en el vínculo profesor – estudiante. Retomando los estudios de Waller Coulon remarca la importancia de nuestra “*definición de la situación*” entendiéndola como la que *proporciona un marco de interpretación de nuestras acciones y de las*

acciones ajenas (Coulon; 1995; 83). En este sentido, la situación es definida en relación con los otros, pero también a partir del otro, considerando dónde se sitúa cada quien. Elemento que se denota en la relación escolar, cuando dos grupos (profesores – estudiantes) definen las situaciones de forma distinta; de esta manera se da un espacio propicio para el conflicto. El punto está en identificar las formas de transitar por estos conflictos y hacer de ellos un elemento más para el aprendizaje.

Estas reconsideraciones sobre la escuela, en ningún momento intentan proponer que la relación entre secundaria y adolescencia sea imposible, por el contrario además de posible se considera necesaria. Lo que se pretende es propiciar la reflexión acerca de las transformaciones necesarias para hacer de la escuela una escuela pensada para los adolescentes, de forma tal de considerar qué elementos se pueden tener en cuenta para la construcción de una educación más equitativa y deseable para toda la comunidad educativa.

En su obra “9 ideas clave. Educar en la adolescencia” Funes resume una serie de elementos que contribuyen a esta construcción. En primer lugar, se considera la importancia de transformar a la escuela en un lugar con “posibilidades de acomodo”, aquel donde los adolescentes se puedan sentir cómodos, apropiarse y sentirse parte. Para esto mucho tendrá que ver la valoración con que cuente la escuela, no solo por sus estudiantes y equipos docentes, sino también por las familias y la comunidad en general.

En segundo lugar, se refiere a un elemento ya trabajado, la necesidad de propiciar y valorar la heterogeneidad de los adolescentes y sus familias, al tiempo que se constituye como factor de retroalimentación para los aprendizajes, más que como limitante de los mismos.

En tercer lugar, se remite a la importancia de dejar a un lado los “etiquetamientos”, si bien este es un proceso propio de los adolescentes en busca de la construcción de su identidad, cuando dichos etiquetamientos provienen del mundo adulto, particularmente de sus profesores, tienden a consolidarse en el imaginario de los adolescentes hasta convertirse en realidad, lo que se espera de ellos, viene a determinar lo que son. Estas son prácticas que comúnmente están naturalizadas en los centros educativos,

estableciendo diferencia entre los “buenos alumnos” y los “problemáticos”; “los que vienen a estudiar” y “los que no”. En este sentido, los planteos realizados por Coulon tomando como referencia los estudios de Mehan remiten a estas cuestiones, considerando que las interacciones que se desarrollan en el aula se corresponden con las aptitudes que los miembros de una comunidad, para el caso la educativa, tienen para poner en práctica su “competencia social”. En consecuencia, cuando se ponen en juego las competencias de los alumnos para interactuar en el aula, *se trata de la capacidad necesaria para la producción e interpretación de las conductas y los discursos socialmente pertinentes (...) Para lograr su propósito en la clase, no basta con que los alumnos dominen las materias académicas; tienen que aprender al mismo tiempo la forma adecuada para expresar sus conocimientos académicos. De este modo, la competencia escolar atañe tanto a la forma como al contenido (Coulon; 1995:131-132)*. Esto va de la mano con la existencia de un ideal de estudiante, que muchas veces dista de las características que presentan en la realidad de los adolescentes que llegan a las aulas. En consecuencia, una forma de interacción que no se encuentre entre lo esperable de un estudiante de Educación Secundaria, será interpretado como un signo de incompetencia, lo que puede redundar en una mala valoración del desempeño de dicho estudiante por parte del profesor.

En cuarto lugar, quizás conformándose como uno de los desafíos más ambiciosos para el sistema educativo, se refiere a la construcción de una escuela que valore los ciclos, en el entendido de que no se puede dar por supuesto que todos los alumnos aprendan al mismo ritmo, que contemple los procesos personales, dando cuenta de que el entusiasmo por aprender varía tanto a partir de los procesos de aprendizaje como los personales. Se identifica en este sentido una tensión entre esta realidad y los tiempos escolares curriculares, que deben evaluar y justificar un nivel de aprendizaje de ciertos conocimientos para validar el pasaje de grado. No se trata de quitarle relevancia a los aprendizajes necesarios para acreditar los diferentes niveles, sin embargo se propone darle particular relevancia y prestar atención a estos procesos de forma de poder contemplar la diversidad de situaciones y brindarle a cada adolescente los apoyos necesarios.

Finalmente, en quinto lugar, se plantea la necesaria articulación entre formatos y acuerdos participativos, este punto fuertemente relacionado con la construcción de pertenencia, apunta a la construcción colectiva de la escuela como espacio privilegiado para la interacción, en donde la participación de todos los actores sea igualmente valorada. En todo este proceso resulta de gran importancia el papel de todos los referentes adultos, como alguien que acompaña los procesos de vida y aprendizaje de los adolescentes, al tiempo que influye en su vida, teniendo en cuenta que el efecto logrado podrá ser positivo o negativo.

A modo de síntesis, la construcción de procesos educativos más equitativos, estará influenciada por el tipo de relaciones que se desarrollen entre los diversos actores, la caracterización del espacio en el que se den dichas relaciones y las formas en que la comunidad se apropie y valore dichos espacios y relaciones. Al tiempo que se verá transversalizada por las configuraciones identitarias propias y ajenas.

2 Entre la propuesta universal de educación secundaria y las políticas focalizadas: un camino sinuoso

En el presente capítulo se propone el recorrido descriptivo- metodológico de los principales componentes que dan sustento a la presente investigación.

En un primer apartado, se profundizará sobre las características del sistema educativo uruguayo, prestando especial atención a la oferta educativa, lo que implica considerar tanto su propuesta “tradicional”, como la estructura que presentan los nóveles programas implementados a partir del 2007, particularmente el caso del Programa Aulas Comunitarias. De esta manera nos aproximamos a la forma en que la propuesta de educación universal se relaciona con las políticas de segunda oportunidad, analizando el propio marco para su origen e identificando la forma en que se relacionan. Ambas propuestas apuestan a un proceso de acreditación que propicie la continuidad educativa de adolescentes y jóvenes, en pos no solo de cumplir con la normativa legal vigente, sino garantizar la concreción del derecho a la educación que sostiene la constitución para todos sus ciudadanos. Sin embargo esta relación no está exenta de tensiones, particularmente al enfatizar la mirada sobre centros educativos que reciben, para la continuidad escolar, egresados del PAC.

En el segundo apartado, se presenta la revisión de la visión metodológica propuesta, base del ejercicio analítico de la presente investigación. Partiendo de los aspectos que hacen del enfoque cualitativo la mejor opción considerada para la concreción de los objetivos, así como en el repaso de las técnicas de recolección de información, los criterios para la selección de los casos y las principales dimensiones de análisis desarrolladas.

Finalmente, en los últimos apartados, se realiza una descripción de las principales características de los casos en estudio, haciendo especial énfasis en dos elementos. Por una parte, la coyuntura que atravesó la educación en los meses de junio, julio y agosto del 2013. Si bien, no se pretende dar un rol determinante al conflicto vivenciado, sí se consideran sus posibles efectos en las concepciones y prácticas de los actores entrevistados. Por otro lado, se presenta una descripción de los casos en cuanto a las

dimensiones territoriales y espaciales, dónde se ubican los centros, cuál es la oferta educativa que tienen en su alrededor, la construcción histórica de los barrios, las características edilicias de los Liceos, entre otros aspectos. Al tiempo que se recuperan las particularidades de los actores que se relacionan en estos centros.

2.1 Las características del sistema educativo uruguayo

Una aproximación general a las características funcionales y estructurales del sistema educativo uruguayo¹⁵, permitirá al lector posicionarse en el marco más amplio en el que se implementan ambas ofertas de Educación Media Básica.

El Sistema Nacional de Educación se estructura a partir de un conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas que se propone alcanzar a todos los habitantes del país, a lo largo de toda la vida; en él confluye la educación formal, organizada por niveles, y la no formal¹⁶, así como la educación en la primera infancia. De esta manera se propone: *garantizar el libre acceso de todos los ciudadanos a la educación. En el marco que la constitución le confiere, esta garantía se expresa mediante la gratuidad de la oferta educativa en todos los niveles (en el plano volitivo) y mediante el establecimiento de la obligatoriedad de acceso a ella durante 14 años de escolarización (en el plano de equidad)* (MEC; 2012:37).

Es decir que, desde el nivel 4 de educación inicial, hasta el 3° año de educación media superior, todos los ciudadanos, niños y niñas residentes en el territorio nacional, deben transitar obligatoriamente los siguientes niveles de educación formal: niveles 4 y 5 de

¹⁵ La información que condensa el presente apartado responde a la publicación del Anuario Estadístico de Educación, publicado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) para el año 2012. Montevideo Uruguay.

¹⁶ Dado que en esta investigación el objeto de estudio radica en la educación formal, particularmente la Media Básica, no se profundizará en los procesos de educación no formal que se desarrollan en el país en el marco *una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, como aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, con valor educativo en sí mismas y organizadas expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, merecen ser listadas, cuantificadas y comunicadas, entendidas como opciones organizativas o metodológicas que contribuyen a garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación* (MEC; 2012: 43).

Educación Inicial, Educación Primaria (de 1° a 6° año), Educación Media Básica (de 1° a 3° año) y Educación Media Superior (4° a 6°).

En cuanto a su gestión administrativa el sistema educativo uruguayo, a diferencia de otros sistemas educativos de la región, no concentra en el Ministerio de Educación, el diseño y la ejecución de las políticas educativas; se cuenta con un ente autónomo para la administración y conducción de la educación pública no universitaria, un ente autónomo para la administración y conducción de la educación pública universitaria y demás entes autónomos de la educación pública estatal.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC): tiene entre sus principales objetivos el desarrollo de los principios generales de la educación, concentrándose en la coordinación entre las diferentes políticas educativas nacionales con las políticas de desarrollo humano, cultural, social tecnológico y económico; deberá relevar, confeccionar y difundir, en coordinación con los entes autónomos, las estadísticas del sector. Al mismo tiempo, es la institución encargada de la supervisión de los centros privados para la primera infancia y para la enseñanza terciaria.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP¹⁷): es un ente autónomo con personería jurídica creado en marzo de 1985, que se encarga de elaborar, instrumentar y desarrollar políticas educativas; garantizar la educación a todos los habitantes del país, asegurando su ingreso permanencia y egreso; certificar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación; y promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación, en los niveles inicial, primario, secundario y terciario no universitario.

Universidad de la República (Udelar): es un ente autónomo con personería jurídica, que tiene a su cargo la enseñanza pública superior, así como la tarea de acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas, contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su

¹⁷ En su conformación, la ANEP, está integrado por diferentes consejos directivos, a nivel central: el Consejo Directivo Central (CODICEN); para el nivel inicial y primario el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP); para el nivel medio el Consejo de Educación Secundaria (CES); finalmente para la educación terciaria no universitaria el Consejo de Formación en Educación (CFE)

comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno (Artículo 2 de la Ley Orgánica N° 12549, del 29 de octubre de 1958). En su organización interna es gobernada por un Consejo Directivo Central, que se retroalimenta de la designación a partir de los miembros de los tres órdenes que la componen: (docentes, estudiantes y egresados), en cada uno de los órganos que la componen Universidad.

En relación con los niveles y ciclos que el sistema educativo estipula: son cinco los niveles educativos que conforman al sistema de educación formal, sin embargo a su interior algunos de ellos cuentan con subdivisiones en cuanto a la formación que proporcionan.

Nivel 0) Educación inicial, dirigida a niños y niñas de 3, 4 y 5 años; tiene como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz. Siendo obligatoria para los niños de 4 y 5 años de edad.

Nivel 1) Educación primaria, dirigida a niños desde los 6 años. Se imparte en dos modalidades, común y especial, con una duración del ciclo de seis grados, siendo en su totalidad de carácter obligatorio.

Nivel 2) Educación Media Básica, dirigida a adolescentes que concluyan el nivel primario, este ciclo prioriza el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promueve el dominio teórico-práctico de disciplinas artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas (entre otras). Se imparte tanto a nivel de Enseñanza General (Ciclo Básico en Educación General) como de Enseñanza Técnica (Ciclo Básico de Educación Media Tecnológica) y también comprende al programa conocido como 7mo, 8vo y 9no grado de Ciclo Básico Rural (dependiente de Enseñanza Secundaria y que se imparte en establecimientos de Enseñanza Primaria del interior rural del país). Este nivel en sus tres años de duración también es de corte obligatorio.

Nivel 3) Educación media superior, este nivel tiene un mayor grado de orientación o especialización, y se imparte en dos modalidades de enseñanza: *Educación general*: permite la continuidad a la educación terciaria (bachilleratos generales). Como ciclo se

extiende entre el 4to y 6to año de Educación Media General. *Educación tecnológica*: permite la continuidad a la educación terciaria y la inserción laboral (bachilleratos tecnológicos, educación media profesional, educación media tecnológica y cursos de articulación entre niveles). Como ciclo se extiende entre el 1er y 3er año de Educación Media Tecnológica y constituye una continuación de la Educación Media Básica. A partir de la reforma a la Ley General de Educación correspondiente al 2008 se establece la obligatoriedad de este nivel.

Nivel 4) Educación terciaria, dirigida a aquellos jóvenes y adultos que han culminado los estudios de Educación Media Superior, caracterizado por una variada oferta que comprende centros educativos públicos y privados. La Educación Terciaria se organiza a su vez en tres niveles diferentes: A) la Educación Terciaria no universitaria; B) la Formación en Educación con carácter universitaria (formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales); y C) la Educación Terciaria Universitaria. Este nivel no presenta obligatoriedad.

A efectos de la presente investigación interesa profundizar en las características de la educación Media Básica por considerarse uno de los niveles de estudio que presenta mayores dificultades de acreditación, particularmente en los sectores más vulnerados de la población.

2.1.1 Educación Media Básica: en su “modalidad tradicional”

Al adentrarnos en la estructura de la oferta “tradicional” de educación Media Básica, interesará revisar las características curriculares, pero fundamentalmente, las dinámicas relacionales que los centros educativos proponen.

Según lo plantea el propio Consejo de Educación Secundaria, a partir de su Estatuto del Estudiante de Educación Media (Acta N° 47. Resolución N° 2), en su artículo 3, donde se expone que los fines de la educación en este nivel estarán dirigidos a: *desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del educando; fomentar el respeto de los derechos humanos; fomentar el respeto de sus padres, de su identidad cultural, de su idioma y de los valores nacionales, conjuntamente con la valoración de las civilizaciones distintas a la propia; preparar al joven para asumir una vida*

responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad y solidaridad entre todos los pueblos y los diversos grupos sociales; fomentar el respeto del medio ambiente.

De esta manera queda de manifiesto la complejidad de los fines propuestos no centrándose únicamente en lo relacionado a los procesos académicos de aprendizaje, sino a una noción más completa que refiere al desarrollo integral de la persona. Si bien esta intencionalidad se encuentra explícita en los programas de educación vigentes, al ingresar a centros de educación media se aprecia ciertas dinámicas que si bien no necesariamente contrarían estos fines, pueden al menos poner en riesgo su cumplimiento.

Al entrar a un centro de educación media, las dinámicas relacionales cambian, para los adolescentes, de manera radical en relación con el nivel primario. Los grupos tienden a ser numéricamente más grandes, ya no se encuentra un único referente adulto, con el que se comparte toda la jornada escolar; es decir, la maestra. Se pasa de esta modalidad más personalizada, a un total de doce profesores, que impartirán bajo criterios individuales los conocimientos de una asignatura particular¹⁸. La duración de cada uno de los cursos asciende a cuarenta y cinco minutos reloj, una hora aula. En la que los profesores deberán generar el clima propicio para el trabajo en clase, la atención a las consultas y/o aclaraciones, así como el manejo de las dificultades que surjan entre los estudiantes, tanto desde lo cognitivo como desde lo afectivo – emocional. A este respecto resulta importante retomar los aportes que hace ya más de sesenta años realizaba el Maestro Julio Castro en lo que se consideran los primeros estudios de sociología de la educación en nuestro país (Castro; 1949). A partir de varios estudios se identifica la existencia de una ruptura en el continuo Primaria – Secundaria. Si bien no es el objeto de la investigación problematizar los tránsitos de uno a otro nivel, consideramos esta una característica de la estructura a tener en cuenta. En sus documentos Castro afirma que *“es el niño en la peor época de su vida, el que debe resistir y superar los choques, las*

¹⁸ Si bien existen las horas de coordinación, en donde los diferentes profesores comparten la evolución de los estudiantes, y pueden en algunos casos articular las temáticas a impartir. Esta modalidad de trabajo no está asentada, siendo la coordinación pedagógica entre disciplinas una iniciativa sujeta a los tiempos, posibilidades e intereses de cada profesor.

torsiones, las fracturas, que surgen de la diferencia de instituciones, de personas, de planes, de fines y modos de vida, que le impone el pasaje de la escuela al liceo” (Castro; 1949:7).

En relación a la conformación de los cuerpos docentes para cada centro, la asignación responde al siguiente procedimiento: “todos los años el sistema educativo evalúa y establece un orden de rango de la totalidad de los docentes en ejercicio de la enseñanza secundaria —y de los recién incorporados— a los efectos que éstos, por su orden en la lista, elijan el establecimiento en el que desempeñarán sus actividades por ese año y solo por ese año, puesto que al año siguiente tendrán nuevamente la oportunidad de elegir y, eventualmente, cambiar de establecimiento. En la medida en que la elección comienza a fin de año y recién finaliza a principios del año siguiente (febrero, marzo), como regla general los nombramientos se efectúan tardíamente. En consecuencia, de acuerdo a estos procedimientos los directores de los centros conocerán recién a comienzos del año lectivo (y en una proporción significativa, dos o tres meses después) la nómina de docentes con los que contarán ese año y la de aquellos que, ya sea por decisión personal o por haber sido desplazados, dejarán de trabajar en el establecimiento (Filgueira & Lamas; 2005; 3). De esta manera, en los más de los casos los colectivos de profesores deberán, debido a la estructura de escalafones, cargos y selección de horas, “correr” de un centro educativo a otro con la finalidad de cubrir la cantidad de grupos y horarios en los que se emplean.

Esta modalidad ha sido cuestionada en diversas oportunidades por parte del colectivo docente y las autoridades ya que entre otras cosas, no permite una adecuada profundización del vínculo con los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa, elemento que se considera fundamental a la hora de pensar procesos educativos más equitativos

En la misma línea, las propias dinámicas de elección de horas generan una importante rotación del cuerpo docente año a año. En el entendido de que según el grado y escalafón que cada docente ocupe en la lista de prelación será factible o no que los profesores puedan permanecer en los centros que desean; ya que un docente que se encuentre en una posición superior en la lista podrá elegir las horas en el centro

educativo en el que otro profesor tenga mayor antigüedad o interés. En consecuencia, los equipos docente de cada centro no son estables en su formación, elemento que se visualiza al considerar que para cada inicio de cursos se obtenga entre un 40% y 50% de nuevos docentes en el centro educativo (ANEP- CODICEN; 2005). Esta situación puede generar efectos adversos en la continuidad de un proceso educativo, ya que, al menos en el ideal de los casos, el colectivo deberá rearmarse, poner en discusión sus prácticas, establecer los objetivos colectivos para el año que comienza, incorporar a la dinámica a los nuevos docentes, que muchas veces no cuentan con el conocimiento de las particularidades de la comunidad educativa en donde se insertan tanto a nivel de estudiantes, sus familias y el territorio.

En este sentido, si se pretenden analizar cómo se construyen los procesos equitativos dentro de los centros, se deberá considerar esta trama de relaciones, estructuras y condicionamientos que proporciona el sistema educativo.

2.1.2 La inclusión educativa a partir del Programa Aulas Comunitarias

A partir del reconocimiento de las complejas situaciones escolares, que atraviesan en su mayoría los países Latinoamericanos, en Uruguay, desde del 2007 se han implementado una serie de planes y programas de re-escolarización, que buscan la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes que por diversas razones se han desvinculado del sistema formal. En respuesta a las recomendaciones de los organismos internacionales y las preocupaciones de los gobiernos frente a los procesos de exclusión educativa de adolescentes y jóvenes se apuesta a la inclusión educativa, como elemento para una mayor equidad. Estas políticas cobran mayor relevancia a la luz de la nueva Ley General de Educación aprobada en el 2008 que postula en su artículo n° 8: *(De la diversidad e inclusión educativa).- “El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social”*.

Dentro de las políticas de inclusión desarrolladas en este contexto, la presente investigación se concentrará específicamente en el Programa Aulas Comunitarias, en tanto programa puente a la política universal de educación. En esta propuesta está implícito el pasaje de una política de tipo compensatoria, que apunta a brindar las herramientas necesarias a adolescentes y jóvenes para su continuidad educativa, hacia una política universal en el segundo año, para la concreción de dicha continuidad.

El **Programa Aulas Comunitarias** es diseñado en coordinación por el Programa Infancia Adolescencias y Familia (INFAMILIA) del Ministerio de Desarrollo Social (Mides) y el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación (CODICEN-ANEP), poniéndose en práctica en el año lectivo 2007. El mismo se propone en la actualidad los siguientes objetivos; como objetivo general se trata de *“promover la inclusión educativa de adolescentes de 12 a 17 años que se encuentran desvinculados de la Educación Media Básica”*. Lo que implica en términos de objetivos específicos *“ofrecer una propuesta educativa formal y de calidad para cursar primer año de EMB en el marco del sistema de Educación Pública. Facilitar la introducción gradual y sostenida al primer año del ciclo básico para aquellos estudiantes que necesitan un proceso de mayor duración y de carácter más personalizado. Dar seguimiento a las trayectorias educativas de los adolescentes que habiendo cursado primer año en el PAC se insertan en segundo año en un centro educativo general (liceo o escuela técnica)”* (DINEM; 2013).

La población objetivo de este Programa la constituyen adolescentes y jóvenes de hasta diecisiete años que habiendo cursado algún año de Educación Secundaria o culminado la Primaria se encuentran desvinculados del sistema de enseñanza media formal. Para la implementación de dicho programa se cuenta con la participación de una Organización de la Sociedad Civil quien tras concursar y ganar una licitación pública se encarga directamente de la gestión del espacio del “aula”. La ubicación territorial de las mismas es en función de la distribución de las Áreas Territoriales de Infamilia. Estas áreas son

zonas geográficas en las que el programa interviene, delimitadas a partir de las demandas y necesidades de cada zona¹⁹.

Para el desarrollo de la propuesta una de las ideas claves que está por detrás de esta iniciativa es la afirmación de que la misma permita la vinculación de enfoques pedagógicos formales y no formales. En consecuencia su organización se establece a partir de esta doble dinámica de actividades curriculares y recreativas - expresivas. En el Programa operan dos modalidades de trabajo. La primera, denominada **modalidad A**, está destinada a adolescentes que se han desvinculado del sistema de enseñanza media formal sin aprobar el primer año de Ciclo Básico o habiendo culminado la Educación Primaria y nunca inscripto en la Educación Media Básica. En esta modalidad el adolescente cursa el primer año del Ciclo Básico en forma semestral. Las materias cursadas pueden aprobarse a lo largo del semestre a través de evaluaciones de proceso. En aquellos casos que el adolescente concluya este primer año aprobando las materias correspondientes estará habilitado a continuar su trayectoria educativa en cualquier centro de Educación Media Básica, tanto en Liceo como en UTU.

La segunda manera de cursar, denominada **modalidad B**, también conocida como “introducción a la vida liceal” está destinada a adolescentes que habiendo concluido la educación primaria nunca hayan ingresado a la enseñanza media, o habiéndose inscripto nunca hayan asistido. Tiene por objetivo lograr que los adolescentes ingresen al año siguiente a primer año en el liceo de referencia o bien que continúen en el programa en la modalidad A. Se trabaja en el manejo de la lengua oral y escrita, el desarrollo del pensamiento lógico matemático y en la concreción de estrategias para una mejor apropiación de los procesos de aprendizaje, lo que en el programa se denomina “aprender a aprender”.

¹⁹ En una primera instancia se instauraron doce aulas comunitarias en todo el país. Las mismas se distribuyeron de la siguiente manera: nueve en el departamento de Montevideo, una en Canelones, una en San José y una en Maldonado. En el 2010 se amplió la cobertura a 18 aulas comunitarias en funcionamiento en todo el país. Se agrega a las doce fundacionales, la cobertura del programa en los departamentos de Rocha en la localidad del Chuy y en la capital del departamento de Paysandú. Al mismo tiempo se agrega un “aula” en el departamento de Canelones en la localidad de La Paz y tres en Montevideo. En la actualidad existen veintitrés aulas comunitarias en todo el país.

En lo que respecta a la propuesta curricular se destacan las ventajas de la estructura semestral. Esta consideración positiva radica en que se concibe a la estructura semestral como una forma de trabajo que permite a los adolescentes la visualización de los logros en el corto plazo; aportando en consecuencia a la generación de autoestima. Al mismo tiempo se identifica como aspecto positivo el hecho de que en el cotidiano los adolescentes enfrenten a un grupo menor de referentes adultos (DINEM; 2013: 287).

En relación con los actores que participan de la propuesta se destacan: por un lado, los equipos de trabajo (coordinadores, educadores, trabajadores sociales, psicólogos) que dependen de la contratación directa de las organizaciones de la sociedad civil que gestionan el Aula. Por otro lado, los docentes de asignatura que son contratados por Secundaria. Si bien existe un listado específico, al cual el docente se incorpora si tiene interés de ser docente del Aula, la forma de elección de horas es igual que para los Liceos, de forma tal que no se escapa a las tensiones presentadas en el apartado anterior.

Dentro de estos roles se considera como innovador, por un lado, la figura del profesor referente que tiene por objetivo principal el acompañamiento de los adolescentes en el proceso de re-vinculación con las instituciones de Educación Media. Para dicha actividad se constituye como un aspecto fundamental su constante coordinación con los centros educativos (Liceos) y los equipos de cada aula. Por otro lado, se reafirma la importancia de los educadores, que dan a los adolescentes un acompañamiento individualizado durante el cursado del primer año en el aula. Al tiempo que se proponen actividades extra curriculares; así como apoyos escolares específicos. Dentro de las primeras se destacan actividades que van desde las realización de talleres temáticos (algunos ejemplos constituyen: actividades por los derechos de los niños, niñas y adolescentes; talleres de educación sexual; talleres de salud; etc.), actividades recreativas, o actividades artísticas (danza, teatro, percusión).

De forma de identificar los actuales alcances de este programa y de la oferta de Educación Media Básica en general, el siguiente apartado da cuenta de los principales resultados, en términos estadísticos.

2.1.3 Una mirada a los números

El presente apartado tiene por objetivo realizar un repaso estadístico de las principales variables de cobertura y resultados que tienen ambas propuestas. Una primera decisión tomada a este respecto radica en la consideración de la evolución de las variables hasta 2012, por una parte debido a las limitaciones de la información disponible. Por otra parte, dado que la investigación se realizó a mediados del 2013 cuando aún no había concluido el ciclo escolar; por lo que se considera más adecuado tomar la información correspondiente al último período electivo completo.

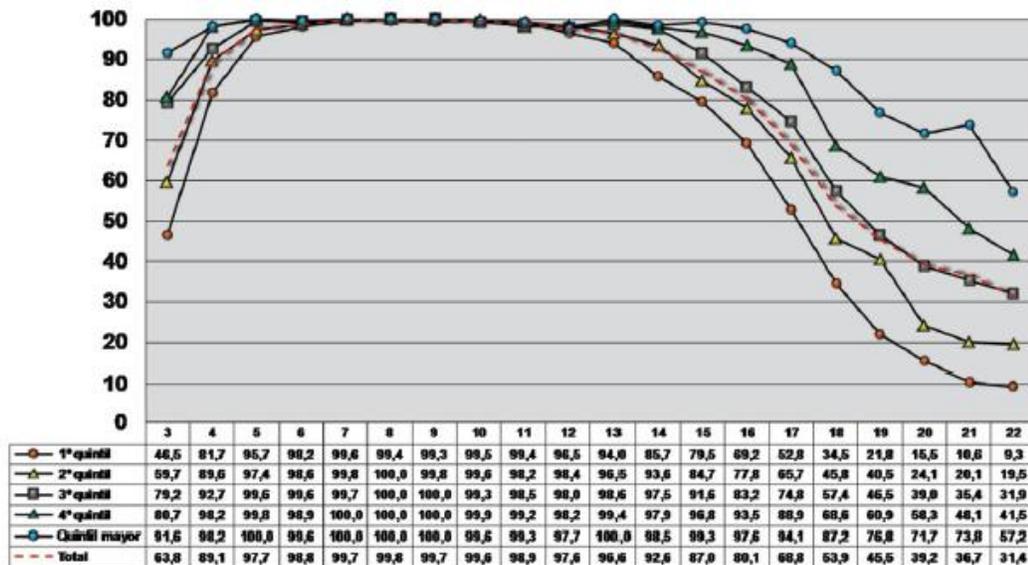
En segundo lugar se destaca la dificultad de obtener información estadística desagregada por modalidad, ya que el programa Aulas Comunitarias depende del Consejo de Educación Secundaria (entendido como primer año de Media Básica General) y sus resultados se encuentran encerrados en las estadísticas del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

En consecuencia, se tomará para dar cuenta de la realidad general de Secundaria el Anuario estadístico del MEC que reporta información hasta el 2012, al mismo tiempo que se hace uso del informe realizado por la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo del Ministerio de Desarrollo Social, para el mismo año, que nos permite valorar algunos aspectos particulares de las dos modalidades.

Como primer elemento a valorar, se considera la evolución de la asistencia a centros de educación formal, en cualquiera de sus modalidades, en edades constantes y por quintil de ingresos. En el grafico 1, se observa en términos generales que la asistencia a un centro de educación formal es casi universal hasta los once años, lo cual podría vincularse con la universalización de la educación primaria, y comienza a menguar hacia los doce años, profundizándose para edades posteriores y según el quintil de ingresos. Cuanto más bajo es este, menor es la cantidad de adolescente y jóvenes que asisten a un centro de educación formal. Si pensamos que la población con la que trabaja esta investigación se encuentra entre los quintiles uno y dos, al tiempo que la edad promedio de los adolescentes que asisten a los centros es de catorce años, reconocemos

la existencia de que dentro de estos grupos ya hay un porcentaje entre el 7 y el 15% de adolescentes que ya no están en el sistema educativo formal.

Gráfico 1: Asistencia a la educación por edades simples, según quintil de ingreso 2012.



Fuente: Encuesta Continua de Hogares 2012; En: Anuario Estadístico del MEC, 2012:53.

Este es un primer indicio de la inequidad que presenta el sistema, considerando solo uno de los aspectos más básicos, pero fundamentales, el acceso de adolescentes y jóvenes al sistema educativo, aspecto que se va profundizando al avanzar en las respectivas edades.

En segundo lugar, interesa conocer cuál es la cobertura actual de la educación media básica en nuestro país. En este sentido, cabe recordar que las modalidades para cursar el nivel de estudio que se está analizando son tres: Ciclo Básico Rural, Media Básica General, Media Básica Tecnológica. El interés de la presente investigación está centrado en la Media Básica General que depende del Consejo de Educación Secundaria.

Para el año 2012 la matrícula fue de 155.203 estudiantes, de los cuáles la mayoría (129.509) se concentra en centros de educación pública, característica histórica de la educación uruguaya (MEC; 2012; 106-109). Respecto a los resultados obtenidos en el nivel, resulta interesante la baja que se presentan en los guarismos de no aprobación, pasando del 29,6% en 2011 a 28,6% en 2012 (MEC; 2012; 110). Esto marca un punto de quiebre con la tendencia escalonada e incremental que se venían dando en este nivel de

estudios. Si bien se podría pensar que estos datos son efectos de los diferentes programas implementados con el objetivo de lograr la re-vinculación y la permanencia de adolescentes y jóvenes en el sistema educativo formal, no se tiene la certeza estadística que permita afirmarlo, hecho que se deberá considerar al observar los resultados de los próximos años. Dado que estos niveles de matrícula y resultados obtenidos encierran las propuestas de Educación Básica General, tanto de los Liceos como del PAC, profundizar en detalle estos últimos nos permitirá un mejor conocimiento de sus alcances.

La participación de una multiplicidad de adolescentes en este programa se ha venido incrementada desde su implementación hasta la actualidad. Siendo para el 2012 de 2026 estudiantes, si bien es cierto que no todas las modalidades del programa remiten a la acreditación del primer año de Ciclo Básico, estos adolescentes están vinculados a dicho proceso. Según la información proporcionada en la Modalidad A de acreditación se encuentran 956²⁰ estudiantes (DINEM; 2013: 291), es decir que entre estos quienes aprueben el año, son los adolescentes que en 2013 tendrán la acreditación para realizar segundo año de Ciclo Básico en un Liceo o una UTU.

En relación a los resultados académicos, la no aprobación es del 27.1% de los estudiantes para 2012 (DINEM; 2013:299), posicionándose por debajo de los guarismos presentados para la Educación Básica General en su conjunto. Esto nos da la pauta de los logros del programa en relación al pasaje del primer año.

Ahora bien, el propio informe plantea una comparación de resultados entre los estudiantes que ingresan el primer año al aula, y aquellos (con las misas características socio-demográficas), que ingresan a centros de Educación Básica General. Esta propuesta resulta interesante para visualizar los logros obtenidos.

Según el presente informe, los estudiantes que se matriculan en primero del liceo o la utu y no logran aprobar tienen un porcentaje de aprobación muy bajo al año siguiente si recursan el grado en el liceo (27 y 29 % en 2010 y 2011, respectivamente). Mientras que la aprobación asciende al 68 y 61 % en 2010 y 2011 si observamos aquellos estudiantes

²⁰ Es de destacar que para el caso del aula 23 no se dispone información desagregada por modalidad, lo que hace que esta cantidad incompleta. Información disponible en DINEM; 2013: 291.

con iguales antecedentes pero que cursan la modalidad A del PAC (DINEM; 2013: 302). Si bien se observa a partir de la precedente información el impacto que tiene el programa, el propio informe deja de manifiesto la necesidad de considerar también los aspectos organizacionales y de estructura que están propiciando estos resultados. Al mismo tiempo que manifiesta cómo los auspiciosos resultados menguan a la hora de valorar la continuidad en el sistema luego de haber cursado en el Aula.

A partir de las caracterizaciones realizadas para una y otra propuesta, aún más considerando la exposición de las principales variables estadísticas, resulta evidente que el sistema educativo uruguayo enfrenta actualmente el desafío por alcanzar procesos educativos más equitativos. No solo existe una proporción importante de adolescentes que dejan sus estudios sin culminar, realidad que se agudiza al considerar las situaciones socioeconómicas vivenciadas; sino que cada vez es más visible la brecha existente entre la estructura de la propuesta educativa universal en relación con las necesidades de una sociedad cambiante con demandas de mayor participación y adecuación de las propuestas a las culturas juveniles.

En este sentido, identificamos la necesidad de contemplar estos procesos desde una perspectiva amplia que dé cuenta de la complejidad de los mismos y considere la participación de los diversos actores en la construcción de los procesos. Para entender la forma en que se relacionan concepciones, espacios y prácticas en la construcción de equidad educativa, es preciso realizar un abordaje cualitativo sobre la realidad a estudiar.

2.2 Las ventajas de un abordaje cualitativo

Se propone realizar en esta investigación un recorte micro social de la realidad que posibilitará indagar en las subjetividades de los actores. Se optó, entonces, por desarrollar un enfoque metodológico cualitativo que supone la realidad como subjetiva y múltiple; en donde cobran fundamental relevancia los procesos de producción y reproducción que se dan a partir del lenguaje y la acción simbólica de los actores (Alonso; 1998). En consecuencia, el orden social se entiende como un producto estructurado comunicativamente. Es el lenguaje, en tanto hace posible el diálogo y

admite la condición de igualdad entre individuos que se comunican, lo que permite el establecimiento de una reciprocidad, construyéndose así el vínculo entre hablantes y oyentes.

Así, la competencia comunicativa que establecen los hablantes en la búsqueda del entendimiento a partir de un conjunto de reglas del lenguaje hace que sea posible el pasaje de una teoría del significado de las oraciones a una *teoría del significado de las acciones*. En donde, el sentido refiere a una expresión simbólica, que puede ser expresada a partir del lenguaje verbal o extra-verbal (superando lo lingüístico, como puede ser para el caso concreto, una actitud o postura del estudiante frente a una determinada acción del docente).

En este sentido, se considera dentro de las ventajas más relevantes del enfoque cualitativo, la posibilidad de *“abordar las diferentes formas de interacción grupal que se establecen en un espacio social concreto (la comunidad educativa), tanto desde el punto de vista de la consideración de las relaciones derivadas de su estructura organizacional e institucional de referencia, como desde la percepción de las relaciones en la vida social como conjunto de relaciones codificadas según los canales comunicativos informales, afectivos, asociativos y comunitarios* (Alonso; 1998: 50). Así pues, desde este enfoque metodológico nos aproximaremos a las interacciones grupales que se desarrollan en los diferentes centros educativos, así como entre éstos y los espacios del Aula Comunitaria, considerando la multiplicidad de actores que en estos procesos intervienen.

Conforme a la necesidad de acotar aún más el universo de estudio, las unidades de observación las constituirán, por una parte: los profesores, adscriptos, directores y estudiantes, que imparten y estudian en el segundo grado de Ciclo Básico para tres centros seleccionados, en el período lectivo 2013. Al tiempo que también se considerarán los educadores, coordinadores y referentes de las respectivas Aulas Comunitarias, de las que egresan jóvenes; así se tendrá una perspectiva más amplia de las interacciones que se desarrollan en la comunidad educativa en general.

De forma tal de dar respuesta a las preguntas planteadas en la introducción del presente documento se propone como objetivo general de la presente investigación: *Analizar cómo influyen las concepciones, los espacios y las prácticas en la construcción de equidad educativa en centros que reciben adolescentes y jóvenes del PAC.*

En consecuencia se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las concepciones de equidad que existen entre los diversos actores.
2. Identificar el lugar que ocupan para los diversos actores los diferentes espacios en los respectivos territorios
3. Identificar cómo dichas concepciones se materializan en prácticas.
4. Analizar la manera en que el pasaje de diferentes profesores por el programa contribuye a la construcción de centros educativos más equitativos.
5. Conocer las percepciones que los diferentes actores tienen de las prácticas educativas del centro.

Considerando que la construcción de espacios y prácticas educativas más equitativas está transversalizada por una serie diversa de factores, se propone la hipótesis de que *las prácticas educativas de los diversos actores se condicen con las concepciones que estos tienen de la equidad educativa y de la valoración que hagan respecto los aportes que los programas inclusivos hacen a esta construcción. En consecuencia es esperable que los centros educativos que presentan un relacionamiento más fluido con las respectivas Aulas, desarrollen prácticas más equitativas.*

Las dimensiones de análisis han sido seleccionadas por su relevancia conceptual para un mejor entendimiento del fenómeno estudiado. Las mismas abarcan cinco grandes ejes que al entender de la autora permitirán una mejor comprensión del objeto de estudio de la presente investigación. A saber: concepciones de equidad; práctica educativa; infraestructura; formación profesional; valoración sobre el programa.

Concepción de equidad. Como su nombre lo indica refiere al conocimiento sobre la concepción que los actores educativos tienen respecto a la equidad. Al mismo tiempo que pretende indagar acerca de cómo sostienen los distintos actores que dicha

concepción se plasma en el quehacer cotidiano. Se observará la existencia de liderazgos, la capacidad de articulación entre los actores educativos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta dimensión dará cuenta de las diferentes concepciones de equidad que se encuentran entre los actores, dando cuenta de la dificultad encontrada para definir el concepto, al tiempo que vinculándola con los aspectos referidos a la misma que se presentan en el capítulo teórico.

Espacios e infraestructura. Se propone identificar y analizar cómo operan distintos elementos en la construcción de una educación en la equidad. En este sentido, se recuperan la importancia del espacio y la infraestructura del centro educativo de forma tal de identificar en qué aspectos de estructura física contribuyen para el desarrollo de prácticas equitativas. El término estructura remite a los aspectos materiales del centro educativo: condición de las aulas, materiales didácticos suficientes, disposición de tecnologías y conectividad. Por su parte al considerar los espacios se busca identificar la forma en qué se dan las relaciones en los diferentes centros educativos.

Práctica educativa (intra y extra aula) Se refiere a las prácticas que se llevan a cabo en el espacio del aula, pero también fuera de ella. En los momentos de esparcimiento, o en la interacción con la comunidad educativa en su conjunto. Se observará cómo es el vínculo entre docentes y estudiantes, al igual que entre pares, como se enfrentan las problemáticas cotidianas, cómo se posicionan los docentes frente a las diferencias en los tiempos de aprendizaje. Finalmente la generación de confianza y expectativas respecto a la capacidad de los estudiantes. Esta dimensión relacionada con la primera permitirá relacionar el ideal que se manifiesta en los discursos con las prácticas cotidianas que se realizan.

Formación profesional. Por formación se remite, al tipo de formación con el que cuentan los docentes de ese centro: lugar donde cursó los estudios básicos, plan de estudios, cursos de especialización o posgrado. De esta manera se pretende profundizar en la forma en qué la existencia de formaciones diversas, posibilitan o limitan el desarrollo de prácticas equitativas.

Valoración sobre el programa. Esta dimensión complementará la perspectiva analítica de forma de visualizar cómo las consideraciones respecto al programa de los diversos actores contribuyen a la construcción de procesos de educación más equitativa.

Para abordar la complejidad de las dimensiones de análisis propuestas se propone un abordaje diverso en cuanto a las técnicas de recolección de información, de forma de poder responder a los diversos objetivos propuestos. En consecuencia se plantean el desarrollo de las siguientes técnicas de recolección de información: la realización de análisis de documentos secundarios. La realización de entrevistas, en dos niveles: a los actores de los centros educativos tradicionales, Liceos (profesores, adscriptos y directores). Al mismo tiempo que se entrevistará a los actores que se desempeñan en las Aulas (coordinadores, educadores, profesores²¹). La aplicación de dinámicas grupales de taller con los adolescentes y jóvenes. Finalmente, la observación (dentro y fuera del aula).

El *análisis documental* implicará la revisión de documentos pertinentes para la investigación, entre los que se destacan: documentos de base del programa; evaluaciones del programa; planes de estudio vigentes; proyecto de centro elaborado al inicio del año lectivo; estadísticas generales de la educación secundaria en el país. Las entrevistas permitirán: *“captar y acceder a una información oral que exprese maneras de ver, pensar y sentir de los propios entrevistados”* (Canales; 2006: 221). En este sentido, constituye una herramienta fundamental para identificar cuáles son las concepciones de equidad de los docentes (qué piensan, qué dicen). De forma de poder entender lo que *“realmente es importante para los actores, sus significados, definiciones, el modo que ven la realidad y experimentan su mundo”* (Canales; 2006: 241). Las *dinámicas de taller*, modalidad adaptada particularmente para la presente investigación que supone la herramienta propicia para el trabajo con adolescentes y jóvenes, entre otras razones porque la participación colectiva es más factible que la individual. A partir de esta técnica será posible identificar *la comprensión que tiene el sujeto de lo que hace, hizo o*

²¹ Es de destacar que algunos de los profesores se desempeñan o han desempeñado en ambas modalidades, lo que da lugar al conocimiento de cómo estas experiencias han transformado o modificado sus prácticas para ambos espacios.

hará, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición de contextos (Canales; 2006: 278)²². De esta manera nos aproximaremos a los vínculos que generan los jóvenes entre pares y con los referentes adultos, las experiencias en torno al aula, y la percepción sobre las prácticas de equidad que se realizan o propician en el aula.

Finalmente, *la observación* proporcionará valiosa información, respecto a cómo se materializan concepciones en acciones, al tiempo que se observa cómo son recibidas por los adolescentes y jóvenes. Observar las dinámicas imperantes en el espacio del centro y del aula, permitirán analizar cómo se construyen los procesos de equidad educativa en el hacer cotidiano.

2.2.1 “Para muestra basta un botón”... o tres...

Para lograr concretar los objetivos planteados y poner a consideración las hipótesis se propone la realización de un diseño de estudio de caso múltiple. Según la definición propuesta por Yin el estudio de caso permite “*Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación*” (Yin, 1994: 13. En Yuacuzzi, 2005:3).

En este sentido, este diseño de investigación permitirá analizar en profundidad cuáles son las concepciones de equidad y cómo se han transformado las prácticas en uno y otro centro.

La elección del estudio de caso múltiple está basada en que el fenómeno a estudiar no es ni único, ni extremo, son muchos los Liceos que reciben adolescentes y jóvenes egresados del PAC. Uno de los elementos a destacar respecto a la elección de los casos remite a la modalidad del subsistema que se decidió estudiar. Como se mencionó con

²² Aunque esta definición está estrictamente planteada por el autor para los grupos focales, puede hacerse uso extensivo de ella para las dinámicas de taller propuestas.

anterioridad una vez concluido el año lectivo en el aula, los adolescentes pueden continuar sus estudios en la Educación Media Básica General o Técnica, la primera decisión fue centrarse en la modalidad general, para evitar la confrontación de casos que respondieran a lógicas diversas de gestión. A efectos de salvaguardar la identidad de los centros educativos y los actores que participaron de la presente investigación, considerando que la identificación directa de los centros no conlleva ningún beneficio, se procederá a identificar los mismos a partir de los literales A, B, C, de igual manera a las aulas que con ellos interactúan, agregándole la letra A para cada uno de los casos (AA; AB; AC).

A partir de esta determinación se consideraron una serie de variables para la definitiva elección de los casos. En consecuencia se valoraron: las relaciones que hace el programa con los diferentes centros, tiempo de implementación del programa en la zona, las características socioeconómicas de los adolescentes que asiste al centro, tamaño del centro, antigüedad.

Cuadro 1: Variables consideradas para la selección de los casos			
Variables ²³	Centro A	Centro B	Centro C
Población que recibe	=	=	=
Tamaño	=	=	=
Antigüedad	#	#	#
Implementación Programa	=	=	=
Relación PAC - Liceo	¿?	¿?	¿?

Fuente: Elaboración propia con base a la recolección de información previa al trabajo de campo

Como se observa en el cuadro 1 a partir de las diferentes variables se identifican ciertas características similares entre los centros, a no ser por la cuestión de la antigüedad, variable poco probable de controlar dado que no está al alcance del investigador. Se plantea una interrogante respecto a la relación entre el programa y los centros educativos donde los adolescentes egresan, ya que este es una de los elementos a considerar en relación a sus aportes para procesos educativos más equitativos.

²³ Es de destacar que algunas de las variables que se identifican como semejantes distan en la realidad un poco de serlo, como se observará en el análisis en profundidad de los casos si bien en términos generales las poblaciones que reciben los tres centros se considera vulnerables, las de los centro B y C lo son más en relación al centro A.

Si bien se reconocen que un estudio de caso tiene limitaciones en tanto no permite generalizar sus hallazgos para otros casos, es plausible de ser replicado y justamente en ello radica su riqueza.

2.3 Las implicaciones de una coyuntura particular

Al momento de realizar el trabajo de campo la educación uruguaya se encontraba atravesando una coyuntura particular, la educación en general y la enseñanza secundaria en particular, fueron protagonistas de un conflicto. Durante los meses de mayo, junio, julio y agosto, se realizaron movilizaciones, paros y se declaró la huelga por varias jornadas por parte del gremio docente. Consideramos que no se puede pasar por alto esta coyuntura, ya que durante todo el trabajo fueron recurrentes las menciones por parte de los diversos actores educativos entrevistados a dicho conflicto. Aún más si entendemos que esta situación, descrita como contexto, puede llegar a tener ciertas consecuencias en las concepciones docentes de equidad al visualizar la plataforma sobre la que se sustenta el conflicto más allá de las pertinentes reivindicaciones salariales.

A continuación se realiza una breve síntesis que respecto a los hechos que desencadenan el conflicto y las acciones emprendidas por los colectivos docentes, para luego considerar la plataforma en su conjunto y vincularla con el objeto de la presente investigación.

El conflicto se enmarca en el proceso de discusión de la elaboración de la rendición de cuentas para el presupuesto quinquenal, aunque las bases del conflicto no se asientan únicamente en la cuestión salarial es uno de los puntos más álgidos de la discusión.

Las movilizaciones comenzaron hacia el mes de mayo del 2013, con la realización de un paro nacional de 24 horas, que se sumaba a la convocatoria de paro parcial del PIT – CNT (Central de Trabajadores). El principal reclamo salarial de los sindicatos docentes consistió en alcanzar "media canasta básica" (\$ 22.000) en los primeros grados de la carrera, salario que en la actualidad ronda en los \$14.000. Durante el mes de junio se realizaron paros regionales, correspondiendo a diferentes zonas del país en días

consecutivos. Frente al conflicto en reunión bipartita entre la Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay (CSEU) y el CODICEN realizaron una nueva propuesta para elevar al Parlamento. Entre los principales puntos se destacan:

A partir de lo planteado desde los Consejos Desconcentrados se solicitarán rubros para la creación de cargos y cubrir déficit en gastos de funcionamiento que tienen los Consejos. Desde el CODICEN de la ANEP se solicitarán rubros para inversiones, particularmente referido al tema infraestructura.

En materia salarial plantea enviar en su mensaje de Rendición de Cuentas, como aumento salarial general: a) solicitar el adelantamiento del 3% suscrito en el convenio previsto para el 2015 al 1 de enero de 2014. b) agregar a este planteo la solicitud de un 3% más a partir del 1 de enero de 2014, lo cual totalizaría una solicitud del 6,09%. c) a lo cual se debe agregar el ya asignado 1,22% que estamos cobrando desde el 1 de enero de 2013 (que actualmente figura como partida fija) por lo que el salario base sufriría una variación total del 7,38%²⁴.

Esta propuesta se constituye como punto intermedio para la negociación frente al Parlamento, sin embargo, dado que la solicitud no es atendida y las posibilidades de una negociación formal parecen cada vez más lejanas con fecha del 30 de junio del 2013, la Asamblea General de Delegados de la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria declara:

1-MANTENER en todos sus términos la situación de CONFLICTO en virtud de que las reivindicaciones planteadas no han sido atendidas por parte del Poder Ejecutivo, cuya propuesta hemos rechazado; así como tampoco por parte del CODICEN de la ANEP, cuya solicitud en materia salarial es netamente insuficiente.

2- CUMPLIR con la instancia de evaluación que implican los exámenes, lo cual se realizará bajo protesta mediante la implementación de distintas medidas con el objetivo de difundir nuestros reclamos y la situación de conflicto.

²⁴ Fuente www.fenapes.org.uy/informe-a-las-filiales, informe a las filiales de la Federación de profesores de enseñanza secundaria, publicado el 15 de junio del 2013.

3- *APOYAR el conjunto de acciones que las distintas filiales de nuestra Federación implementarán en el correr de las próximas semanas, tales como: la huelga, ocupaciones, marchas; volanteadas; asambleas con padres, estudiantes y trabajadores; y en particular encuentros públicos con Diputados en cada localidad.*

4- *CONVOCAR a una nueva AGD para el día sábado 13 de Julio dónde analizar lo que pueda surgir como respuesta a nuestros reclamos así como, de ser necesario, la adopción de nuevas medidas.*

5- *SALUDAR el esfuerzo militante que han desplegado en estos días el conjunto de nuestras filiales, al igual que el resto de sindicatos de la educación, el cual ha permitido un crecimiento cuantitativo y cualitativo de la FENAPES; y en particular saludar el apoyo y comprensión ante nuestro conflicto por parte de amplios sectores de nuestra sociedad, muy especialmente padres, estudiantes y trabajadores organizados.*

De esta manera, el conflicto llega a su punto álgido durante los meses de julio y agosto, debido a la negativa respecto a las solicitudes frente a la reconsideración de los aumentos salariales, la huelga perdura en la mayoría de los centros de educación secundaria, particularmente del departamento de Montevideo, hasta el veinte de agosto del 2013. La medida de suspensión de huelga se toma a partir de que la Cámara de Diputados con fecha del quince de agosto del 2013 realiza la votación del proyecto de rendición de cuentas sin considerar ninguna modificación en relación con las reivindicaciones planteadas. Aunado a ello, el impacto que la continuidad de la huelga tienen sobre el actual salario de los docentes, lo que hace menguar la posición de los mismos, llevando a muchos de ellos a retomar las actividades. Esta declaración no necesariamente implicó para los gremios el abandono de las reivindicaciones que se mantuvieron durante los últimos meses del año, pero sí abandonar las medidas de enfrentamiento directo.

Ahora bien, al comienzo del presente apartado se mencionó que la plataforma de conflicto podría tener consecuencias en las concepciones de equidad imperantes en los centros. Con base a lo dispuesto en el documento que sintetiza lo resuelto por el Congreso Extraordinario de FENAPES sobre Proyecto Educativo - 23, 24 y 25 de mayo

de 2013, se observa la conceptualización que la federación hace respecto a la idea de equidad y la valoración acerca de la implementación de programas compensatorios del tipo de aula comunitarias. En el marco de la discusión respecto a la necesidad de contar con un plan único de enseñanza secundaria, aceptando la diversidad de modalidades de aplicación de dicho plan se sostiene:

Usamos sólo las expresiones “Plan” (único) y “Modalidades” (diferentes aplicaciones del plan) para dejar claro que las diferencias de aplicación de un mismo plan no pueden transformarse en incontables planes, programas, proyectos, que impliquen diferentes contenidos o exigencias de aprobación. Esta práctica atenta contra el principio de igualdad en la educación y favorece a la equidad (esto es, el destinar a cada quien el “servicio” educativo que demanda, de acuerdo a su origen social y su propio modelo cultural, a las aspiraciones que, desde allí, pueden visualizar). Se debe tender a democratizar el conocimiento. Insistimos: el que se implementen distintas modalidades, para llevar a cabo ese plan, nada tiene que ver con implementar currículos focalizados para “atender a la diversidad de los contextos”, que sólo agudizan la desigualdad y fragmentación en el sistema y en la sociedad. Un ejemplo de estas políticas son Promejora, Rumbos, PUE, PAC, entre otras. Con respecto a las PAC hay una privatización abierta de la enseñanza donde se gestionan fondos públicos por organizaciones privadas (Congreso Extraordinario de FENAPES; 2013: 5).

De esta manera, se visualiza la idea de equidad como contradictoria a la de igualdad y por ende a la pretensión de inclusión, sosteniendo que la equidad refiere a la adecuación de la demanda educativa con base al origen social del estudiantado, dejando entre ver que esto implica mejor educación a quienes mejor condición social presenta y peor a aquellos que presentan condiciones de vulnerabilidad. Si bien se considera que la situación descrita no dista de la realidad observada, parte de una idea de equidad restringida y contraria a la que propone la presente investigación. Considerando lo precedente es posible que esta definición permee la idea de los diferentes docentes y se visualice en la construcción de equidad una mirada negativa. Si bien, no se trata de argumentar que esta perspectiva es compartida por todo el colectivo, si debe ser considerada a la hora del análisis.

2.4 De barrios²⁵, escuelas y actores

A continuación, considerando y a partir de la coyuntura descrita, el presente apartado se propone en un abordaje fundamentalmente descriptivo la caracterización de los casos a estudiar, identificando las características territoriales de donde se ubican los centros, para a partir de ahí realizar la descripción de las escuelas como espacio privilegiado en dónde se desarrollan las interacciones entre los diversos actores. Finalmente se profundiza en la conformación de los diferentes perfiles de estudiantes, docentes, directores adscriptos, equipos de aula de forma de ir dilucidando el tipo de relaciones imperantes.

Los centros educativos se encuentran localizados en la zona noreste (centro A) y norte de la ciudad de Montevideo²⁶ (centros B y C, respectivamente). Aunque próximos territorialmente, los barrios que albergan a estos centros educativos tienen sus diferencias actuales e históricas.

El centro A, ubicado en un barrio de larga data, barrio que hasta comienzo de la década del 70 se conformaba mayoritariamente como zona de quintas. Actualmente se caracteriza por la presencia de muchos complejos habitacionales, cooperativas de viviendas, asentamientos precarios, así como zonas de casas bajas y enjardinadas. La falta de planificación ha hecho que el barrio se conformara como una sumatoria de partes. Se destaca en esta zona, la presencia de un arroyo que corre a cielo abierto.

Esta zona ha sido fuertemente sacudida por los avatares de la crisis económica sufrida por el país a comienzo del año 2000. A raíz de la misma, muchas personas, a causa de la pérdida de sus viviendas y/o sus trabajos, se vieron en la necesidad de alojarse en asentamientos irregulares, próximos a donde se encuentra ubicado el Liceo. Coexisten asentamientos precarios en tierras públicas y privadas, donde la regla fue la autoconstrucción con la utilización de materiales de desechos.

²⁵ Al hablar de las características del barrio, nos referimos al entorno más próximo al centro, si bien se remite a lo que en México sería una colonia, es de destacar que las dimensiones territoriales y espaciales son en Uruguay mucho más reducidas.

²⁶ La breve descripción de los territorios tiene como base el recorrido de la zona durante el trabajo de campo, el relato de los vecinos y entrevistados, y la información disponible en municipioe.montevideo.gub.uy

Años más tarde con las propuestas de regulación territorial, promovidas por el gobierno de Tabaré Vázquez, se realizaron realojos en la zona, apartando la zona de asentamientos de la proximidad directa con el centro educativo (Información proporcionada por el dueño de un puesto de verduras de la zona). Este proceso, mencionado por alguno de los entrevistado del centro, se visualiza como aspecto positivo para la construcción de un mejor habitar en el barrio, pero trae consigo dificultades en el relacionamiento, aquellos adolescentes que provengan del asentamiento tendrán mayores probabilidades de ser etiquetados como “adolescentes problema”. Esta configuración barrial heterogénea y diversa, pone de manifiesto el desafío de generar espacios en la comunidad en general y los centros educativos en particular para la construcción de espacios inclusivos y equitativos.

Los centros educativos B y C se encuentran más próximos territorialmente, de hecho es posible acceder caminando de uno a otro aproximadamente en treinta minutos. Para ello uno debe atravesar entre los asentamientos que rodean a los centros. La historia de este barrio tan antigua como el anterior, se ve signada por la radicación de personas que frente a dificultades económicas o la migración campo – ciudad, fueron poblando la zona en busca de mejores condiciones de vida.

De esta manera, el poblamiento se ha desarrollado con escasa o nula planificación, observándose en muchas partes de la misma la construcción con materiales precarios, problemas para el acceso de los servicios básicos como saneamiento, iluminación, abastecimiento de agua. Esta realidad hace que las condiciones generales de la zona sean considerablemente más precarias que las mencionadas en el barrio anterior, al tiempo que la población que la habita resulta algo más homogénea.

2.4.1 Las escuelas

En lo que respecta a la ubicación específica del **Liceo (A)**, se encuentra edificado en las proximidades de diversos complejos habitacionales; fundado en 1992, es de los centros estudiados el más antiguo. A su frente se observan las instalaciones de una Escuela Primaria, por lo que parte importante de los egresados de esta asistirán a dicho centro educativo para continuar sus estudios secundarios. Al mismo tiempo, en la parte trasera

del edificio se encuentra un centro de educación inicial. Algunas cuadras hacia la izquierda está ubicado el centro comunal barrial y a la misma distancia pero hacia el lado contrario está el espacio del Aula Comunitaria (AA). Aproximadamente a menos de dos kilómetros al norte están las instalaciones de una Escuela Técnica, centro que permite, a más de los cursos de Educación Media Básica, la continuidad educativa en Media Superior, en la modalidad de Bachillerato Tecnológico. Sin embargo, para quienes opten por la continuidad educativa en Secundaria; si bien el centro A ofrece el primer año de Bachillerato (4º) deberán trasladarse hacia las afueras del barrio. Sin embargo, esta salida puede ser transitoria para aquellos adolescentes que luego de culminar la educación media superior, quieran y tengan la posibilidad de continuar sus estudios Universitarios, ya que próximo al centro se ubica la Facultad de Ciencias, de la Universidad de la República. En este sentido es de destacar que sobre la calle donde se encuentra el centro A, transitan varias líneas del transporte público colectivo (6). También se observa la presencia de organizaciones de la sociedad civil, que en el mismo espacio del aula, prestan servicios de educación no formal, coordinando las actividades de un Centro Juvenil y un Club de Niños. Esta configuración, plantea la posibilidad de que se construya en la zona una comunidad educativa, amplia en dónde interactúen los diferentes niveles escolares, con las diversas organizaciones sociales y barriales que integran el territorio.

Al entrar al centro educativo, llama la atención que el mismo está cerrado con llave. Al aproximarnos a la puerta, enrejada, están una señora y un joven, que hacen las veces de porteros, amablemente preguntan para qué estamos en el centro educativo y abren la puerta. Así con cada persona ajena al centro que va ingresando. Estas personas conocen a la totalidad de los alumnos y profesores que por allí transitan, el trato es muy cordial, particularmente con los adolescentes, a quienes preguntan cómo están, que han hecho, cómo les fue en las pruebas, por qué toman tal o cual actitud. Esto se repite en las diversas visitas que hemos realizado a dicho centro educativo.

Al ingresar se observa un patio cerrado en dónde hay una mesa de ping pong para que los adolescentes puedan jugar en los espacios de recreo. Hacia un lado se encuentran las oficinas administrativas, la dirección y la sala de profesores. Esta última es un espacio

bastante reducido, con una mesa en el centro y un mueble que cuenta con los materiales didácticos disponibles, mapas, tizas, etc.

En relación a las instalaciones para las aulas y los materiales didácticos el centro está considerablemente equipado, cuenta con los correspondientes laboratorios de química, física y biología, dos salas de informática, el espacio de biblioteca, con materiales, mesas y sillas para trabajar en dicho espacio. Los salones son amplios como para albergar a un grupo de treinta estudiantes. Cuentan con un patio abierto, con cancha de fútbol y básquet integradas, dicho espacio se utiliza para las clases de educación física a falta de un gimnasio propio para esta actividad.

El centro cuenta, para el año 2013 con 400 estudiantes que se dividen en dieciocho grupos: seis primeros; cinco segundos; cuatro terceros; tres cuartos. Los grupos son de veinticinco a treinta y cinco alumnos, siendo los primeros los más poblados y los cuartos los menos. Esta distribución de grupos y alumnos por grado, que es común a la mayoría de los centros educativos del país, da cuenta del proceso de selección que se realiza en los centros, resulta evidente que no todos los que ingresan continúan sus estudios. Está es una realidad que permite a golpe de vista observar la inequidad en el sistema.

Un aspecto importante a considerar sobre el funcionamiento del centro radica en el establecimiento y la concreción del proyecto que en general se propone y articula con el colectivo docente y la dirección a comienzos de cada año lectivo. El centro cuenta con un proyecto que tiene como eje central evitar la deserción (abandono) de estudiantes. La dirección trabaja con el proyecto de centro de 2012, que a su vez se constituye como la base de 2011. Sin embargo al observar el objetivo principal que aparece en el documento otorgado se aprecia que la propuesta es algo más extensa y compleja que el evitar la deserción y repetición del estudiantado. A saber: *Mejorar los aprendizajes de todos los alumnos, en el marco de la diversidad de intereses. Logrando la integración comunitaria y social* (Objetivo proyecto de centro; 2012). Esta situación nos indica una primera tensión entre lo expuesto por la dirección y los contenidos observados, tensión que se analizará en el próximo capítulo.

Ubicado frente a un paradero de transporte público, el **centro B**, cuenta con una movilidad a través de transporte público relativa, llegando a sus puertas tres líneas. En los alrededores se encuentran una fuerte presencia de centros de Educación Primaria, muy próximas al centro se encuentran tres escuelas públicas y un centro privado que es donde el liceo da sus cursos. Sin embargo las opciones de Educación Secundaria se concentran en los dos centros objeto de esta investigación. No hay en la zona, ni cercana a ella, Escuelas Técnicas, así como tampoco liceos que cuenten con oferta de Media Superior, lo que implica que para quienes quieran y puedan continuar sus estudios, salirse del barrio. El aula comunitaria se encuentra próxima al centro, siendo el mismo espacio físico utilizado a contra horario como centro juvenil. En la zona hay una fuerte presencia de organizaciones de la sociedad civil, un centro comunitario y la presencia de los Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT). En relación a su estructura edilicia, este centro se encuentra en una situación particular²⁷. Secundaria arrienda parte del edificio a un colegio de educación primaria privado del lugar, el centro funciona bajo esta modalidad desde 2010, anteriormente la zona no contaba con la posibilidad para sus adolescentes y jóvenes de continuar sus estudios secundarios en el barrio. En consecuencia, se comparten salones a contra turno y espacios de recreo con los estudiantes de Primaria si bien la intención es mantener cierta independencia entre ambos niveles, no resulta fácil.

Al ingresar al centro por el portón principal hay un amplio predio que se utiliza de patio, para salir en los recreos, así como para la realización de las clases de educación física. En él se despliega una cancha de fútbol y una de básquetbol, aunque en condiciones precarias, la mitad del predio es asfaltado y la otra mitad de tierra.

El edificio es amplio, sin embargo las aulas están pensadas para clases de menos de veinte alumnos, realidad que dista del total de alumnos por aula de secundaria. En cuanto a su distribución la planta baja es de uso exclusivo de la primaria. Mientras que el segundo y tercer piso son compartidos como salones de aula. La distribución entre

²⁷ Esta situación no es un caso excepcional para Secundaria, quizás lo que le dé particularidad es lo restringido del espacio.

grupos y estudiantes no escapa la estructura piramidal ya mencionada, en total son ocho grupos distribuidos en cinco primeros, tres segundos y dos terceros, siendo aproximadamente unos 300 estudiantes. El liceo tiene un único turno vespertino de 12:25 a 19:30 sin clases los sábados. Las actividades de educación física las realizan en las mañanas a contra turno, este es un aspecto que se ha destacado como problemático en algunas conversaciones, dado que los estudiantes cuando tienen las clases de educación física deben arribar varias horas antes al centro y además de ello los cursos son al aire libre no contando con un espacio cerrado para realizar la actividad.

En el segundo piso hay cuatro salas de tamaño pequeño en donde se encuentran la dirección, adscripción, sala de profesores y la administración. Estos espacios están abiertos y se observa como los estudiantes recurren a ellos para consultas diversas, desde ver si falta un profesor, retirar la lista del grupo, hacer alguna consulta o solicitud personal. Muchos de los adolescentes tienen un vínculo con el encargado de portería, lo saludan y conversan con él, de temas como el fútbol, hasta como van con sus calases o si tienen problemas con el profesor.

Respecto al proyecto de centro, el objetivo principal radica en apuntalar la parte cognitiva, básicamente desde el ámbito de la lectura. Según nos indicó la directora del centro, *Hay mucha carencia en cuanto a comprensión de texto y producción, entonces eso te dificulta todo lo demás. En ese sentido, estamos trabajando con los docentes, en un trabajo coordinado entre ellos, de a dos docentes, todavía lo estamos programando no lo hemos comenzado a implementar. De la lectura en clase y la producción de ellos en clase, en todos los niveles de primero a tercero, entonces por ahí va caminando el proyecto de centro, que claro se ha visto interrumpido por estas instancias de huelga docente* (Entrevista 2. Directora. Centro B). Vemos como se suscitan dos elementos a ser considerados posteriormente en el análisis, en primer lugar la referencia al conflicto como elemento que limita las posibilidades de coordinación. En segundo lugar, el hecho de estar iniciado el segundo semestre del año y no lograr aún la implementación del proyecto mencionado.

El **centro C** se encuentra ubicado al interior del barrio, a unas cuatro cuadras a la redonda de las avenidas principales por donde pasa el transporte público. Este es un elemento que lo diferencia de los otros centros, ya que si bien la distancia no es mucha, las líneas de transporte que por allí circulan no llegan hasta su entrada. La oferta educativa de la zona es considerablemente fuerte en relación a la Educación Primaria, muy próximas al centro se encuentran tres escuelas públicas y dos centros privados. Sin embargo las opciones de Educación Secundaria se concentran en los dos centros objeto de esta investigación. No hay en la zona, ni cercana a ella, Escuelas Técnicas, así como tampoco liceos que cuenten con oferta de Media Superior más allá del primer año. El aula comunitaria se encuentra muy próxima al centro, unas cinco cuadras, siendo el mismo espacio físico utilizado a contra horario como centro juvenil. En la zona hay una fuerte presencia de organizaciones de la sociedad civil, un centro comunitario y la presencia de los Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT).

De reciente inauguración, principios del año escolar 2013, se constituye como una estructura ideal, presenta salones amplios, luminosos, con espacios de interacción en patio abierto y cerrado, sala amplia de profesores, dirección, adscripción, cantina. En las sucesivas visitas, se han escuchado comentarios de profesores que manifiestan no contar con los materiales pertinentes para el desarrollo de las clases, mapas, carteleras, entre otros elementos.

Sin embargo uno de los elementos mencionados como dificultad por parte de la dirección ha sido la apropiación y el cuidado del centro, se lo considera una estructura diferente que irrumpe en el barrio, hecho que contribuye a que los estudiantes se sientan ajenos a la estructura que se les presenta, atentando en algunos casos contra ella. Han tenido varios problemas de agresiones y daño material al centro. En consecuencia con estos hechos, el centro cuenta con un servicio 222, oficial de policía que está en la puerta para el ingreso y egreso de la institución. Esto hace que el centro también, cerrado, se constituya como un espacio aislado para la comunidad.

Para el 2013, el centro funciona con nueve grupos distribuidos siete en la mañana y dos en la tarde, la estructura de piramidal mencionada para los otros centros repite una vez

más; son cinco primeros, dos segundos y dos terceros; conformando un total aproximado de 300 alumnos.

En relación con el proyecto de centro, la novel inauguración del liceo resulta ser un elemento importante a la hora de expresar las limitaciones para la concreción del mismo. En entrevista con la directora, el planteo radica en que desde el liceo no hay una propuesta concreta, de hecho su propio desempeño en el cargo no estaba estipulado desde el comienzo del ciclo escolar. A efectos de una línea de trabajo, se están realizando algunas actividades con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). *Proyecto mismo que haya salido de acá del liceo no hay nada en concreto. EL MEC vino y nos ofreció unos talleres, por ejemplo teatro, fotografía y ahora se incluye títeres, para trabajar más o menos con aquellos grupos que son medios complicaditos. Están ahí luchando para atraer gente, viste para, yo que sé uno piensa para canalizar la agresividad que tienen algunos, yo que sé, viste que nunca sabés puede resultar positivo para algunos, si lo saben aprovechar. Pero así proyecto mismo que algún profesor esté llevando a cabo hasta el momento no. Viste como es nuevo, también es el primer año, a veces es difícil encausar de una, va a llevar tiempo* (Entrevista 3. Directora. Centro C). A partir del presente relato se manifiestan los problemas conductuales como elementos a trabajar en lo que refiere al vínculo entre los estudiantes.

2.4.2 Los actores

En el presenta apartado proponemos una aproximación general que nos permite conocer brevemente las trayectorias de los docentes que imparten clases en estos centros y los cuáles se constituyen como la fuente primaria de información para la presente investigación. Al mismo tiempo que las características de los estudiantes con quienes trabajan en el día a día.

Respecto a los primeros, interesa profundizar acerca de la experiencia de trabajo, su formación, la radicación en la zona y la relación mantenida con el programa. Todos estos elementos se retomarán al momento de considerar las concepciones y prácticas de los mismos en la construcción de equidad educativa.

Una constante para los tres centros radica en que el cargo de dirección ha sido asumido de forma interina por su responsable a comienzos del año electivo que tiene por marco esta investigación. La dirección es un rol fundamental que articula las dinámicas del centro y articula la relación entre los diferentes actores, el hecho de que quien se desempeñe en el cargo puede generar continuidad con las formas y las prácticas anteriores del centro o romperlas. Otro elemento importante radica en la formación específica en el cargo y la experiencia frente al mismo. En este sentido aparecen las primeras diferencias entre los centros, mientras que quienes ocupan este lugar en los centros A y B tienen la acreditación correspondiente para el cargo quien asume en el centro C se presentó al mismo para cumplir funciones de docente asistente preparador del laboratorio (siendo egresada del Instituto de Profesores Artigas en el profesorado de Biología), dada la ausencia de alguien que ocupara dicho cargo y la solicitud del equipo de profesores para que se desempeñara como tal la actual directora aceptó dicho rol. Si bien, esta falta de formación y de experiencia, no determina necesariamente la capacidad de gestión en el rol desempeñado puede influenciarla. De todas maneras, es pertinente considerar que el conjunto de profesores avalaron su postulación al cargo, dando un respaldo que quizás no se encuentre en los otros casos.

En relación a la experiencia previa en el cargo para las directoras de los centros A y B, ésta es amplia, aunque no estrictamente en la dirección, sino como par de este cargo, en la subdirección.

Como directora sí, es el primer año que trabajo, asumí el primero de marzo. Pero tengo experiencia como subdirectora porque trabajé cuatro años en un liceo de contexto crítico, también. Estuve de subdirectora allá y bueno, me sirvió de experiencia (Entrevista 1. Directora. Centro A).

Para mí esta es una realidad totalmente nueva, yo tengo diez años trabajando en subdirección nocturna, que es bien diferente a esta realidad. Nosotros cuando elegimos cargos una compañera me dice que este liceo, me lo describió y me dijo yo se que a ti te gusta trabajar y bueno ya vine sabiendo más o menos en qué consistía. Después de

pararme aquí y de a poco he ido conociendo la realidad (Entrevista 2. Directora. Centro B).

En las entrevistas se puede apreciar como la experiencia es diferente y da elementos distintos para el desempeño en el cargo, una refiere particularmente a la experiencia en zonas similares en el mismo nivel educativo, con una dinámica probablemente similar²⁸. La otra en cambio, presenta su experiencia como enmarcada en contextos totalmente diferentes, los centros nocturnos están dirigidos a jóvenes y adultos que no han culminado sus estudios, en consecuencia las edades del alumnado son superiores a veintiún años, la etapa vital por la que atraviesan los estudiantes es otra y las dinámicas de trabajo en el centro también.

En relación con las adscriptas no se observa esta diferenciación antes mencionada, el conjunto de las mismas para los tres centros son egresadas de la carrera de profesor y se encuentran realizando los estudios pertinentes para concursar por la efectividad en el cargo. Sin embargo la diferencias radica en la formación extra recibida, dos de ellas se encuentran realizando estudios terciarios, una en ciencias de la educación y otra en psicología. Esta formación proporcionará un conjunto diferencial de herramientas para el desarrollo de su tarea.

El colectivo docente, es variado y heterogéneo en los tres centros, sin embargo hay algunas características que los diferencian.

Un primer elemento remite a la edad de dichos colectivos, mientras que en los centros B y C son docentes mayoritariamente jóvenes que promedian los treinta y cinco años, en el centro A dicho promedio se eleva considerablemente. Algo similar ocurre en relación a la formación recibida y concluida, mientras que en los primeros muchos de los profesores no se han titulado aún, sin desmedro de que tengan otra formación universitaria, en el segundo de los centros si han concluido en su mayoría los estudios en el Instituto de Profesores Artigas.

²⁸ Es de destacar que en instancias de diálogo la directora del centro A, comentó haber sido docente durante sus primeros años como profesora en este centro, agregando que algunos de los colegas de aquella época aún continuaban dando clase.

La experiencia de trabajo (antigüedad) va de la mano con la edad de los docentes, mientras que entre los más jóvenes, la inserción es en promedio de siete años, entre los mayores los años de docencia hacen a un promedio de quince años. De todas maneras, la aproximación con la zona, si se considera el momento de apertura de cada centro es significativa, muchos de los docentes están en los tres centros desde su inauguración, a pesar de haber tenido períodos intermitentes por la propia dinámica de elección de horas en Secundaria. Este aspecto se considera importante ya que las posibilidades de centralizar los grupos en una única zona facilita la actividad docente, permite vincularse con las características de la zona, sus potencialidades y dificultades, más allá del salón de clases. Al mismo tiempo que permite generar acuerdos y metodologías de trabajo compartidas entre todos los docentes del centro.

Finalmente, en lo que refiere a la vinculación con el programa Aulas Comunitarias, el conocimiento es variado así como la experiencia de docencia en él. Este punto encuentra nuevamente a los centros B y C por un lado y al centro A por el otro. En este sentido, en los primeros existe no solo un conocimiento mayor de la propuesta, sino la experiencia de haber trabajado y trabajar en la actualidad en la misma. Por su parte en el centro A, el conocimiento es menor y no se ha dado el intercambio de experiencias de docencia. Es de destacar que los tres centros se encuentran igual de próximos a las aulas comunitarias y todos reciben egresados de estos centros, aunque varía en la cantidad, al momento de realizada la investigación el centro A contaba con la asistencia intermitente de dos estudiantes, en el caso del centro B eran diez estudiantes, para el centro C fueron quince estudiantes. Cabe decir, que estos adolescentes no todos son egresados del aula en 2012, algunos realizaron el primer año en el aula un tiempo atrás, no logrando la continuidad educativa de forma inmediata, por lo que retornaron en esta oportunidad. Como una primera hipótesis podemos pensar que esta cantidad de estudiantes por centro es reflejo de la consideración del colectivo realiza de forma particular sobre el programa y en términos más generales de la comunidad educativa, de igual forma que se asientan en los resultados obtenidos desde que se implementó el programa en la zona, en el entendido de que se fomentará el mayor egreso de los adolescentes a aquellos centros que se considere están preparados y dispuestos a recibirlos.

A la hora de considerar las percepciones de los estudiantes respecto a las prácticas realizadas por los referentes adultos y su estar en el centro educativo, elementos que dan luz a la construcción o no de procesos más equitativos, se realizaron trabajos de taller con un grupo de segundo grado para cada centro. Cabe mencionar que algunos de los estudiantes, no estuvieron presentes en las sucesivas visitas (situaciones que se constituyen prácticamente en abandono) y otros que no quisieron participar de la actividad. Para el caso del centro A se trabajó con veintiún adolescentes de los treinta que hay en lista. En el centro B fueron veintitrés de veintiocho. Finalmente en el centro C participaron veintisiete de treinta y tres. Esto derivó en el relevo de información a partir de las percepciones de setenta y un estudiantes.

Para realizar esta breve caracterización del perfil proponemos centrarnos en tres elementos básicos: la edad y en tal sentido, la presencia de rezago entre los adolescentes; el sexo, para observar la distribución entre hombres y mujeres; una aproximación a las forma en que las direcciones de cada centro caracteriza al perfil de los estudiantes.

Cuadro 2: Perfil de los estudiantes, por centro educativo				
Variables	Centro A	Centro B	Centro C	Totales
Edad promedio	13,7	14,4	14,5	14,2
Mujeres	10	15	13	38
Varones	11	8	14	33
Cant_ estudiantes	21	23	27	71

Fuente: Elaboración propia con base a los datos relevados en campo

El cuadro 2 presenta las distribuciones de las variables mencionadas para cada centro. La edad promedio de todos los adolescentes es de 14,2 años, si consideramos que el trabajo fue realizado a mediados del año lectivo y que la edad normativa para estar en el correspondiente grado de este nivel es de 13 años, no apreciamos graves problemáticas de extra edad. Sin embargo, al analizar esta situación por grupo encontramos importantes diferencias. Mientras que para el centro A, el promedio de edad del grupo es de 13, 6 años, para los centros B y C es un años más (14,4 y 14,5 respectivamente). En este sentido, observamos cómo estos últimos tienen una proporción no menor de estudiantes con 15, 16 y 17 años, lo que indica importantes niveles de rezago, pudiendo

generar tensiones en la dinámica de clases debido a los diferentes tiempos de aprendizaje y las demandas en relación con la etapa vital que se encuentran atravesando.

En relación a la distribución del sexo, se observa una propensión a la presencia de más mujeres que varones (treinta y ocho y treinta y tres respectivamente), este elemento puede considerarse en relación con la tendencia a que las mujeres tengan una mayor inserción educativa que los hombres (Fernández & Pereda; 2010). Sin embargo, esta tendencia se refuerza por lo que ocurre en el centro B, a diferencia del A y C que presentan una distribución que divide prácticamente a la mitad la cantidad de varones y mujeres, en el centro B la relación es de quince mujeres a ocho varones, en donde esta tendencia se ve de manera más clara.

Finalmente, la percepción sobre las condiciones que viven los estudiantes en la perspectiva de las direcciones, parece ser más compleja en los centros B y C que en el A. Visualizándose fuertemente transversalizada no solo por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, sino por problemáticas de entramado de relaciones familiares y signadas por la violencia.

Es un liceo donde la población es muy carenciada, no desde un punto de vista económico, que quizás si hay carencias, pero carenciadas desde el punto de vista afectivo con problemáticas familiares muy diversas que hacen a la población bien complicada y bien demandante (Entrevista 2. Directora. Centro B).

Los alumnos son adolescentes de un nivel socio-económico medio a bajo. Es una población heterogénea (Entrevista 1. Directora. Centro A).

Hay mucha problemática social, mucho problema en la casa, violencia que nos hemos enterado de algunos chiquilines en particular que sabemos que descargan toda su ira y su rabia acá. Después te enteras fulana es así porque atrás hay pila de problemas. Ahora hace poco vino el psicólogo y está tratando de ayudar en lo que se pueda porque no da abasto, es uno solo y no da abasto con toda la demanda que tiene (Entrevista 3. Directora. Centro C).

Sin embargo, no debemos considerar como determinantes estas reflexiones, que no sean expresadas y consideradas por la dirección del centro A, las situaciones de mayor vulnerabilidad no quiere decir que no existan. Por otro lado, estas reflexiones nos podrían estar indicando un proceso de selección mayor dentro de este centro dado la cantidad de estudiantes que mantiene conforme a la lista de ingreso.

3 Concepciones, espacios y prácticas para la construcción de equidad

El presente capítulo predominantemente analítico tiene por objetivo profundizar en la importancia de las concepciones, los espacios y las prácticas en la construcción de equidad educativa en los centros seleccionados, así como los aportes que el programa hace a dichos procesos. No se trata, como se planteó en capítulos precedentes, de dar cuenta de una definición única y lineal de equidad. Por el contrario, propone considerar la diversidad que opera entre actores y centros, de forma tal de poder identificar ciertas tendencias en el continuo inequidad – equidad, manteniendo el foco de interés en qué piensan los diversos actores, cómo son al respecto sus prácticas y de qué manera se configuran los espacios en un territorio en particular.

En este sentido, se propone para el análisis una doble estructura, por una parte una lectura vertical que da cuenta de las visiones predominantes en cada uno de los centros, para identificar acuerdos y diferencias entre los actores educativos de una misma institución; visualizar tensiones entre sus discursos y las prácticas observadas; así como también las diferentes formas de articular sus acciones en el territorio y la consecuente apropiación de los espacios. Por otra parte, la realización de en una lectura horizontal que permitirá la comparación entre centros.

El presente capítulo se iniciará identificando las concepciones de equidad que expresan los diferentes actores entrevistados; visualizar de qué estamos hablando cuando hablamos de equidad, nos permitirá partir de una base más sólida a la hora de realizar los posteriores análisis respecto a las prácticas y a la significación de los espacios, partiendo del supuesto de que las últimas estarán influenciadas por las primeras. Sin embargo, alcanzar este “piso conceptual” no nos libra de reconocer que la equidad es un concepto abarcativo, amplio y complejo; en consecuencia no carente de confusión y debate.

Posteriormente a esta primera aproximación nos adentraremos al análisis de cómo estas concepciones se materializan en la práctica y cuáles son los elementos que acercan o hacen tomar distancia a unas de otras. Se pondrá especial énfasis en las visiones que se tienen sobre la comunidad educativa, considerando que éstas serán determinantes a la

hora de actuar y construir procesos educativos más equitativos. Incorporando para ello las percepciones que los adolescentes tienen de la práctica educativa, su sentir respecto al estar en el centro educativo y a la formación recibida.

Interesa aclarar a efectos del presente análisis algunas terminologías que serán utilizadas por los distintos actores. Al hacer referencia a “chiquilines o gurises” se estará hablando de los adolescentes o estudiantes que participan de ambas propuestas. Al mismo tiempo que se utiliza indistintamente el término “profesor” y “docente”.

3.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de equidad?

Adentrarnos en las percepciones de equidad sostenidas por parte de los diferentes actores implica la aceptación de una mirada amplia y compleja. La discusión conceptual que propone la teoría, también se ve reflejada y profundizada en las concepciones y en las acciones cotidianas de los docentes.

Al interrogar directamente a los diferentes actores respecto a qué entienden por equidad, hay dos elementos que cobran fundamental relevancia. Por un lado, se hace referencia a cuál sería el principio de igualdad fundamental que se considera para la construcción de dicha equidad. Es de destacar que en algunos casos las referencias realizadas son a situaciones o acciones que desarrollan el centro educativo, pero que se pueden vincular a uno u otro principio. En segundo lugar, en algunas de las entrevistas los docentes remiten a la dificultad de dar una definición concreta del término. Esta situación se da indistintamente en los tres centros, sin poder realizar una generalización o categorización a partir de lo que se entiende por la equidad.

A continuación el cuadro 3, retoma las opiniones vertidas por los diferentes entrevistados del centro A, como se observa, existen diferencias entre lo que los diversos actores entienden por equidad dentro del centro educativo. Lo primero a destacar es que la posición de los docentes entrevistados y la adscripción es, en términos generales,

compartida²⁹. Sin embargo las diferencias se encuentran cuando las contrastamos con las opiniones de la dirección.

Cuadro 3: Concepciones de equidad educativa (Centro A)	
Igualdad de logros o resultados	Y bueno nosotros trabajamos, es un liceo PIU, eso ha ayudado bastante, los chicos que tenían dificultades asistieron y lograron salvar los exámenes y siguen asistiendo o sea que no los perdimos (Entrevista 1. Centro A)
Igualdad de condiciones	Es amplia y profunda la pregunta y debería ser amplia y profunda la respuesta. Me agarras preparando un concurso y leyendo la teoría de estos temas. Como te dije soy estudiante lo que leo es todo sobre estos temas. Pienso que los docentes no nos damos espacios suficientes de reflexión teórica como para cambiar nuestras prácticas(...) ayer estaba leyendo algo que tiene que ver con esto, a medida que la cuestión se masificó la diversidad es cada vez más amplia y también tenés que ver cómo trabajar eso. (Entrevista 4. Centro A)
Desafiando la igualdad de trato	Está difícil esa... Trato igualitario, un trato igualitario y justo con todos, pero siempre lo hicimos eso, siempre en la generalidad tratamos de darle el mismo trato, si bien es diferencial de acuerdo a las características de cada alumno, pero tratar de ser justos para con todos, darles las mismas oportunidades a todos (Entrevista 15. Centro A. Profesor 2)
Desafiando la igualdad de trato	A todos...pero a veces estamos dándole demasiada oportunidad al otro y no al niño que quiere venir a estudiar. Estamos cayendo en eso, estamos tan abocados a los niños problemáticos que el otro pobre ha quedado en segundo plano. Nosotros acá trabajamos pila en ese tipo de niño, pero a veces nos cuestionamos eso (...) a mí me parece que la educación pública estamos una equidad para abajo (Entrevista 15. Centro A. Profesor 3)
Desafiando la igualdad de trato	Ayer frente a una situación determinada es lo que yo planteaba, al final estamos abocando todas las energías, tiempo, a dos individuos que desde principio de año nos viven dando un montón de trabajo, y el resto queda como a veces relegado. Y uno se cuestiona, como hasta donde, ¿no?, porque el que quiere estudiar, el que quiere superarse, el que quiere... nos queda a veces ahí medio perdido, porque te lleva tiempo, energía, horas de trabajo, tratando de buscar estrategias para modificar conductas de estos chiquilines (Entrevista 15. Centro A. Profesor 1)

Fuente: elaboración propia con base a la información de entrevistas

Desde la dirección se hace referencia a los programas implementados actualmente en Secundaria (particularmente el PIU³⁰), que tienen por principal objetivo la continuidad de los adolescentes en la educación formal, no solo poniendo énfasis en su permanencia

²⁹ Cabe destacar que la entrevista en este centro fue realizada grupalmente, ya que el día pactado para la misma así lo solicitaron el conjunto de profesores. Si bien no podemos afirmar que su solicitud responda a una manifiesta intencionalidad respecto a no abrir la posibilidad a disidencias en el colectivo frente a la temática en cuestión, vale la pena mantener la interrogante al respecto. Particularmente si pensamos que existe cierta aversión a tratar temas cruciales como estos y manifestar desacuerdos.

³⁰ El Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico implementado a partir de 2008; propone la asignación de apoyos diferenciales a los Liceos de Ciclo Básico que presentan mayores dificultades socioeducativas, con el objeto de propiciar lograr mejoras en los aprendizajes. De esta manera se presta atención a las necesidades de los adolescentes de forma de propiciar una distribución equitativa para la educación en todo el país. *El PIU se trata entonces, de un proyecto que pone el foco en los problemas concretos del fracaso escolar con una mirada holística, que busca concentrar recursos donde más se necesita, que no es indiferente a las diferencias, que entiende que los más desamparados deben ser los más privilegiados y que cada cual debe recibir según sus necesidades* (ANEP-CES; 2008:12).

sino en la acreditación de los conocimientos que requiere el nivel educativo en curso. De esta manera se hace referencia a cierta igualdad de resultados, considerando que debe hacerse énfasis y brindar apoyos a los estudiantes que presentan mayores dificultades, para que consigan a pesar de ellas buenos resultados (Demuse, En Rodríguez; 2008: 63).

Por su parte la adscripta (entrevista4), es uno de los actores de este centro educativo que remite a la complejidad de definir y abordar el tema de la equidad educativa. En su argumento, plantea un aspecto que será retomado desde actores de otros centros, las dificultades del colectivo docente para darse los espacios para reflexionar teóricamente sobre la tarea docente. Sin embargo, estrictamente relacionado con la idea de equidad, se refiere a una igualdad de condiciones, aunque es planteado como desafío frente a una realidad de diversidad propia de una democratización en el acceso.

Finalmente el general del cuerpo docente refiere a una igualdad de acceso y de condiciones entendida como una cuestión de trato, sin embargo en cuanto a esta última se pone en cuestión hasta dónde realmente se está priorizando un tipo de estudiantado considerado “problemático” por sobre otro considerado el que “quiere estudiar y superarse”. En este sentido, no queda tan claro que al decir “trato igualitario” se estén refiriendo a una idea de que todos los estudiantes tienen las capacidades para, sino que se pone en cuestionamiento este criterio, haciendo una particular referencia respecto a las implicaciones que tienen para el colectivo de los estudiantes el hecho de que se preste a este grupo en particular mayor “energías, trabajo y tiempo”. Estas tensiones o desafíos se comprenderán mejor al profundizar respecto a la concepción que tienen los actores sobre la comunidad educativa que ponen de manifiesto la dicotomía entre alumnos reales e ideales (López; 2005).

Respecto al centro B, es importante destacar que existe cierta unidad en relación con los elementos que se consideran constituyen los principios para la construcción de una equidad educativa. Aunque no dejan de plantearse dudas a la hora de dar respuesta a tal cuestionamiento.

Si bien algunos actores profundizan en aspectos particulares y aparecen referencias a la igualdad de acceso, se comparte, entre la mayoría de los entrevistados, la búsqueda de

igualdad de resultado con un fuerte énfasis en la construcción de apoyos necesarios para la consecución de los mismos entre los adolescentes que presentan mayores dificultades. Tanto desde la adscripción como de la dirección se hace referencia a programas específicos implementados para brindar apoyo a los estudiantes con mayores dificultades, al ya mencionado PIU, se le agrega la implementación del Programa Tránsito, con especial énfasis en los alumnos de primer año intenta justamente favorecer el tránsito de Primaria a Secundaria³¹.

Cuadro 4: Concepciones de equidad educativa (Centro B)	
Igualdad de logros	Abarca muchas cosas. En la institución está el centro de tránsito educativo, que funciona acá al lado, entonces en cuanto a inclusión hacen un trabajo importante para sostener a un alumnado que es muy vulnerable, primer año, entonces por ahí me parece que la institución está haciendo un trabajo muy bueno, se hace un seguimiento de la población con características de desertores o que se van a poder desvincular de la institución educativa. Luego el tema de planes necesarios para esta población, en coordinaciones docentes se está intentando elaborar un proyecto para el año próximo de contemplar alumnado con dificultades importantes (...) En cuanto a no solo poder mantenerse en el sistema educativo sino que no fracasen porque se encuentran con que no puedo con esto. Eso está en proyecto de solicitar un plan especial, para abrir más a la población, incluso también que pudiera existir un primer año para adultos. (Entrevista 1. Centro B)
	Creo que el tema de las tutorías (ex piu) de las clases de apoyo es fundamental, eso creo que es una fortaleza del liceo, después el equipo de tránsito que nos ayuda mucho sobre todo con los estudiantes de primero (Entrevista 5. Centro B)
	La equidad educativa tiene que ver con el acceso, la permanencia y la finalización en el sistema educativo (Entrevista 7. Centro B)
	Lo que te decía, la calidad desde lo pedagógico, la calidad humana relacionada con lo pedagógico, la calidad de la infraestructura, de los materiales es importante, si vos estás en un ambiente que se está cayendo a pedazos, eso no favorece al clima de los aprendizajes. También el cuidar a los docentes, que es un gran problema que tenemos muchas veces, que no se comprende, cuando el docente lucha por salario no es una cuestión simple de que quiero tener más plata, como mucha gente piensa. Es porque si vos tenés que trabajar cincuenta horas para poder sobrevivir no es lo mismo que trabajar treinta. Evidentemente la calidad de lo que vos podés dar es bastante inferior, pero no se entiende, eso no se entiende, es un gran problema (Entrevista 9. Centro B)
Igualdad de acceso	Que pregunta, que pregunta... bueno mirá creo que lo que ha pasado con el plan ceibal ha sido una cuestión de equidad, con el tema de las computadoras, que cada gurí tenga una computadora, eso me ha parecido importante (Entrevista 10. Centro B)

Fuente: elaboración propia con base a la información de entrevistas

Ahora bien, hay una serie de elementos que se incorporan en las concepciones de los actores educativos de este centro, en primer lugar se menciona la necesidad de planes específicos para parte de la población que asiste al centro y que potencialmente podría

³¹ Para mayor información respecto a los objetivos, alcances e implementación de este Plan http://www.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_content&view=article&id=9:propuesta-programatica&catid=2:acerca-de-&Itemid=9

asistir. En sentido, se manifiesta la iniciativa colectiva, ya que se ha trabajado en las coordinaciones³², y particular del mismo en realizar un programa especial, dentro del centro, que se constituya como un año cero, de forma tal que los adolescentes que presentan mayores dificultades puedan acceder a él e ingresar posteriormente a primer año con un mejor desempeño. Al tiempo que se destaca la intención de establecer un primer año para adultos.

Uno de los aspectos mencionados por los diferentes actores de este centro, refiere a las implicaciones que tienen para el acompañamiento de los adolescentes el nivel educativo de sus padres, identificado como un aspecto que limita en cierta forma las posibilidades de apoyos al proceso educativo de estos adolescentes.

Un segundo elemento que se incorpora remite a la calidad en diversos ámbitos, desde lo pedagógico hasta lo humano, se refiere a cuestiones que van desde la formación docente recibida, hasta las condiciones de infraestructura enfrentadas en los centros, Recordemos que este Liceo funciona en un edificio arrendado que no presenta las mejores condiciones, a más de compartir el espacio con una Primaria Privada, presenta salones de clase de tamaño reducido, con carencia de luz y de calefacción. Este es un elemento que se considera dificulta la construcción de un proceso más equitativo, ya que no se brindan las condiciones necesarias para un adecuado proceso de enseñanza – aprendizaje.

Finalmente, se hace referencia a las condiciones del trabajo docente, no debemos olvidar el contexto de conflicto, que incluye entre otras cuestiones la reivindicación de mejoras salariales, en la que se desarrolló el trabajo de campo para la presente investigación. De todas maneras, y traspasando esta coyuntura, es claro que la forma en que se asigna el trabajo docente, así como la cantidad de horas trabajadas impacta considerablemente en la calidad de los procesos de enseñanza desarrollados por los mismos, aspecto que también se desarrollará en posteriores apartados.

³² Espacios que semanalmente los docentes dedican a discutir en colectivo la situación tanto académica como conductual que están atravesando de los diversos grupos.

En el centro C, nuevamente se observa en algunos casos la dificultad de conceptualizar la idea de equidad educativa³³, de todas maneras entre los que nos proporcionan una definición volvemos a encontrarnos con diversidad de opiniones entre el colectivo docente, ya que se hace referencia a los distintos principios fundamentales, pasando por la igualdad de acceso, la igualdad de logro, ya referida en otros centros, pero incorporando por primera vez a una igualdad en cuanto a la realización social que consigan los adolescentes a partir de su pasaje por el sistema educativo.

Cuadro 5: Concepciones de equidad educativa (Centro C)	
Igualdad de logro e igualdad de realización social	Hay que pregunta (silencio) y... yo creo que se tiene que trabajar en equipo no, fundamental, la dirección junto con los docentes, todo el equipo y también es fundamental el apoyo de los padres, no. Sin el apoyo de los padres es complicado (...) que todos tiremos parejo para un objetivo común, que es que estos chiquilines puedan promover y puedan ser alguien en la vida el día de mañana (Directora Entrevista 3)
Igualdad de logro	Es partir de la concepción de que el adolescente más allá de todos los problemas, tiene la capacidad de aprender. Creo que debería singularizarse un poco más, no sé si lo universal sirve, es preciso respetar tiempos y necesidades de aprendizaje. No todos los adolescentes aprenden de la misma manera, a partir de la misma didáctica y con los mismos tiempos. El trabajar con todos, todo, es homogenizante y no contempla esa diversidad (Entrevista 13. Centro C)
Igualdad de acceso o de oportunidades	Y no sé... creo que tiene que ver con que todos estén acá, que permanezcan en el liceo. Nosotros ahora para el concurso de adscripción estamos leyendo un montón de materiales para dar respuestas a estas cosas, pero todavía falta (Adscripta Entrevista 6)
	Equidad educativa...mmmm.... Dar una educación para todos. Sabés que pasa, los planes, los planes de enseñanza, esto sí que te digo que ni idea, pero yo los miro a los planes de enseñanza, y no sé bien cómo explicarlo porque en realidad no tengo nada de base para decirte lo que te voy a decir, pero es el programa mismo, es elitista el programa, si, no puedes hacer popular este plan, necesita la persona tener una educación, saber de otras cosas para saber de estas (Entrevista 15. Centro C)
Incertidumbre	Equidad, yo no sé, porque es un término como un poco nuevo, cuando nos referimos a equidad de qué hablamos exactamente (Entrevista 11. Centro C).

Fuente: elaboración propia con base a la información de entrevistas

En este sentido, la dirección, remite a la posibilidad y a la necesidad de que una vez que se logren los resultados de acreditación, estos adolescentes puedan “ser alguien en la vida”. Al mismo tiempo se le atribuye un lugar de importancia para la consecución de estos objetivos al trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa, profesores,

³³ Es de destacar que a partir del diálogo con el profesor que en este centro menciona no saber definir el concepto, una vez que se refirió a la idea de que los adolescentes a partir de sus diferentes puntos de partida alcancen los mismos puntos de llegada, compartió con esta perspectiva y refirió a la necesidad de que exista igualdad de logro. Sin embargo dado que en todos los casos se tomó la conceptualización realizada por los diferentes actores entrevistados sin enmarcar la discusión, se opta por dejar esa consideración fuera de este apartado.

administrativos, directivos y familias. Este aspecto será un elemento interesante a considerar al analizar las concepciones sobre la comunidad educativa.

Existen en este centro dos elementos más que aportan los docentes, si bien en términos generales se puede considerar que su concepción de equidad se inserta en la idea de igualdad de logros o de acceso, realzan complementos interesantes

En primer lugar, la entrevista 13, remite a la necesidad de partir de una premisa y es que a pesar de las diversas dificultades que enfrenten los adolescentes tienen la capacidad para aprender; pero al mismo tiempo identificando que la homogenización de contenidos, didácticas y tiempos de aprendizaje, no respeta la diversidad que presenta el alumnado. Esta línea de argumentación remite a considerar a los estudiantes en tanto sujetos educativos y no a partir de sus carencias (Martinis; 2006).

En segundo lugar, la entrevista 15, plantea la igualdad de acceso, entendiendo como principio fundamental dar una educación para todos, sin embargo, en el mismo planteo se realiza un fuerte cuestionamiento a la capacidad del sistema para dar este tipo de educación. Se refiere directamente a los planes de estudio, a su criterio personal estos entrañan en sí mismos contenidos elitistas, ya que requieren de ciertos conocimientos previos, podríamos decir, de un capital sociocultural que no se encuentra en la población que asiste a este centro educativo. En este sentido, la construcción de equidad no sería posible en tanto el sistema privilegia a los “herederos” de una cultura familiar privilegiada reforzando las desigualdades sociales de origen (Bourdieu & Passeron; 2006). Será importante analizar qué acciones pueden desarrollar los docentes para contrarrestar estas tendencias del sistema o si se constituye como una determinante del sistema sobre la que no queda margen de acción posible desde cada docente o el centro educativo en su conjunto.

En términos generales son cuatro las dimensiones que se manejan: i) la consideración de programas de apoyo a los procesos de aprendizaje de aquellos que presentan mayores dificultades, enfocados a mejorar los *logros*; ii) la referencia a democratización de la Educación Media, que lleva a un mayor *acceso* a la misma; iii) la importancia de *completar el ciclo* y no solo acceder a él, remitiendo al acceso, la permanencia y el

egreso; iv) las referencias a los *logros sociales* que podrán (o deberían) conseguir los adolescentes una vez completado su ciclo escolar.

Ahora bien, al momento de visualizar de forma comparada entre centro se aprecia que en el centro A y C existen mayores diferencias entre los actores al referir a una idea de equidad, que en contrapartida parece más común en el centro B. Por otro lado algunos de los actores de los centro B y C realizan acotaciones pertinentes que remiten a las formas en que se puede o no lograr procesos educativos más equitativos, mientras que en el centro A, se remiten a dificultades de absorción de la diversidad por parte de los docentes y a la aplicación de los programas previstos por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y su Consejo de Educación Secundaria (CES). En este sentido, podemos aproximar algunas hipótesis respecto al por qué de estas diferencias, en un primer lugar en el centro A, la población que asiste al centro educativo es más heterogénea y diversa, esto repercute en una perspectiva de etiquetamientos entre los que “pueden y no puede”; “se interesan y no se interesan por aprender”. Por su parte la población que ingresa a los otros centros, es más homogénea en cuanto a sus situaciones socioeconómicas y las dificultades derivadas de esa y otras situaciones, repercute en una apuesta desde el colectivo a la superación de las mismas. Dilucidándose posturas contrapuestas de cara a la forma que se entiende la relación educativa, encontrándose en el centro A una visión que insiste sobre la carencia, mientras que en los otros centros, aunque de forma más diversa, se observa una perspectiva centrada en el sujeto educativo.

En suma; no hay concepciones unánimes sobre cuáles son los principios de igualdad en educación para la consecución de procesos más equitativos, ni al interna de los centros, ni entre actores. Si partimos de que cada actor enfocará sus acciones con base a lo que considera más acertado, en algunos centros se entenderá que el acceso es elemento suficiente para que exista equidad entre los estudiantes, afirmación que carece de veracidad. Por su parte para aquellos que la apuesta es la obtención de resultados, se realizarán los esfuerzos pertinentes desde la organización para cumplir con sus propios ideales. Esta primera aproximación nos da indicios para considerar que las posturas frente a la comunidad educativa, la diversidad del alumnado y los desafíos para

incluirlos encontrarán posturas más homogéneas tanto en el centro A, como en el centro B, aunque posiblemente hacia direcciones contrapuestas.

El desafío de construir una equidad educativa seguirá siendo tal si no se logra, entre otros aspectos, una transformación en la manera que el colectivo docente aprehende la necesidad de que cada persona reciba los recursos y las ayudas necesarias de forma de tener igualdad de oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia, lo que se constituye como un punto de partida para que la educación contribuya a la no reproducción de las desigualdades de origen que presentan los estudiantes (Blanco; 2011). Esto implicará la construcción de acuerdos de un alcance amplio (docentes, directores, familias, estudiantes, autoridades) respecto a qué principio de igualdad se sostendrá que prevalezca, al tiempo que se dirijan los esfuerzos y se dispongan los recursos necesarios para ello.

3.2 ¿Y al salir a la cancha?

Una vez presentadas las diferentes concepciones que tienen los docentes respecto a la temática en cuestión, se plantea una interrogante fundamental, qué ocurre en el día a día en cada uno de estos centros educativos. *Salir a la cancha*, metáfora muy propia de la realidad uruguaya, de cara a una nueva copa del mundo, nos remite a una disyuntiva particular, las tensiones entre un ideal, por el que se trabaja, el que se considera deseable y en cierta medida posible, frente a las dinámicas reales que operan en un centro educativo y hacen a los actores acercarse o alejarse de dicho ideal. Es cierto que las formas de pensar influyen el hacer, de todas maneras, en la acción nos encontramos con una serie de factores que dan continuidad o se muestran en tensión con el pensar.

El presente apartado profundiza sobre lo que consideran los aspectos que posibilitan y restringen la consecución de los diferentes ideales de equidad para cada centro educativo, no perdiendo de vista la complejidad de interacciones que se desarrollan en los mismos a partir de la diversidad de actores involucrados.

A partir de la puesta en consideración de las diferentes dimensiones de análisis; se trata de dar cuenta cómo las visiones que tienen el colectivo docente sobre la comunidad educativa, las realidades que viven los adolescentes y sus familias, el valor que se le da

al proceso educativo y el que se espera que se le atribuya, al mismo tiempo que las percepciones de los estudiantes respecto a la propia formación recibida y su estar en el centro educativo, afecta a la construcción de procesos más equitativos. Implica identificar la existencia de la tensión presentada por López respecto a la consideración de un conjunto de estudiantes ideales, que cumplen con aquellos requisitos necesarios para adecuarse al proceso educativo y las características de los adolescentes que los centros reciben; dando cuenta del impacto que tienen los diversos etiquetamientos a la hora de interactuar en el centro.

El espacio y la significación que se le da al mismo, se constituye como un segundo elemento de fuerte peso, no se trata solo de las condiciones materiales, sino de los usos, las apropiaciones y las referencias que se tienen del mismo. De forma tal de generar un lugar dónde todos los actores educativos quieran estar. Particularmente al pensar en los adolescentes que son quienes al mismo tiempo tienen el derecho y la obligación de ser parte de este proceso, tensión inherente al sistema educativo en su conjunto.

A partir de estos dos elementos, se apreciará cómo visualizan los diferentes actores las potencialidades y debilidades de la formación docente recibida para hacer frente a esta tarea. No se trata simplemente de cuestionar dicha formación, sino visualizar los impactos que tiene en la práctica educativa, particularmente identificando las estrategias desarrolladas por los docentes para enfrentar las carencias que se sucinta en relación a la misma.

Retomar las contribuciones realizadas por el Programa a la construcción de procesos educativos más equitativos, remite a identificar cómo el conocimiento o desconocimiento respecto al mismo afecta a la incorporación de los jóvenes que egresan de uno e ingresan a otro centro educativo. Las dinámicas que permiten uno y otro espacio, así como la existencia de transformación en las prácticas de los docentes a partir de estas experiencias, proceso en el cuál cobrará mayor relevancia la voz de los equipos del Aula Comunitaria, en la valoración del egreso y la permanencia de los adolescentes. Situaciones que se refiere a una vieja tensión entre la transformación de la oferta

universal de Educación Media y la generación, sostenimiento, de políticas focalizadas que atienden a los sectores más vulnerados de la población.

Finalmente, se valoran ciertos estreñimientos que el sistema educativo en su conjunto, como aparato destinado a gestionar la educación trastoca las prácticas cotidianas e influye en la construcción de procesos más equitativos, al tiempo que se remarca la importancia de una intersectorialidad en la generación de una política social más amplia que incluya las políticas educativas, siempre anhelada y poco conseguida que permita satisfacer necesidades básicas insatisfechas y generar las condiciones de educabilidad que no es posible lograr a partir de los esfuerzos de las familias.

3.2.1 Las visiones de comunidad educativa

A partir de lo expuesto en el capítulo uno del presente documento se parte de la importancia de analizar cómo las diferentes maneras de visualizar a la comunidad educativa pueden contribuir a la construcción de procesos educativos más equitativos. Por una parte interesa visualizar las formas en que se relacionan los distintos actores en el centro educativo, por otro lado las visiones que se dan de unos y otros y hacia afuera de las puertas de la institución. En este sentido, se trata de identificar de qué forma se enfrentan los desafíos que impone la existencia de cambios en cuanto a valores y expectativas, tanto desde el estudiantado y sus familias, como desde el colectivo docente (López; 2005).

Siguiendo con la dinámica de presentación se desarrollan primero las diferentes opiniones por centro educativo para luego realizar un análisis vertical comparando los distintos centros. Interesará profundizar en la relación que se da al interior del centro educativo, entre docentes, directores, estudiantes y sus familias.

Interesa destacar la valoración que se le da desde los diversos actores a la estabilidad del equipo docente. Tanto la dirección como el colectivo, considera un hecho positivo el lograr con el transcurso de los años la permanencia de un quipo docente estable, así lo manifiestan los diferentes actores.

Mirá, bien, hay un plantel de docentes estables que hace años que trabaja acá, yo trabajé hace diez años como docentes y ya estaban, después hay docentes nuevos, pero en realidad se trabaja cómodo acá, en las coordinaciones el clima es cordial (Entrevista 1. Directora Centro A).

Prof5: El personal docente es bastante estable en la institución, eso es bueno.

Prof3: Exacto, el personal docente estable es el que prácticamente, lleva adelante a la institución. Prof2: Eso es fundamental (Entrevista 16. Colectivo docente. Centro A).

Entre otras cosas, esta estabilidad permite la generación de acuerdos en relación a formas de posicionarse frente a la resolución de problemas, la realización de proyectos, la existencia de consensos respecto a las prácticas educativas desarrolladas, etc. Esta posibilidad de estabilidad se valoriza aún más a la luz de la forma en que se realiza la selección de horas en Secundaria, implicando que año a año, los profesores escojan grupos y centros en función de su escalafón y grado.

Sin embargo, la no estabilidad en el cuerpo directivo aparece como un aspecto problemático entre los docentes y deja abierta cierta posibilidad de tensión entre dichos actores. Si bien, la directora sostiene los beneficios de un equipo con antigüedad, consolidado y que genera buenas dinámicas de trabajo colaborativo. Esta percepción no es compartida en dirección inversa. El colectivo docente manifiesta que una de las problemáticas del centro es el cambio constante de dirección y que esto no permite darle adecuada continuidad a los distintos proyectos emprendidos por los mismos. Aunque se aprecia cierto matiz frente a esta situación particular, al ser referida como propia de las características del sistema, que llevan a las personas apostar por la superación y el mejoramiento de su carrera profesional.

Prof1: Y como debilidad diríamos que el continuo cambio de institución, esa es una debilidad de la institución. Prof5: si realmente

Prof1: Porque lamentablemente tenemos buenos proyectos, y obviamente, buenos las directoras cambian de lugar para mejorar su cuestión económica y sus grados, y vamos cambiando, esa es una debilidad que tenemos.

Prof2: si claro, totalmente (Entrevista 16. Colectivo docente. Centro A).

Esta aparente tensión se verá reflejada en los diversos discursos, evidenciándose en este centro el posicionamiento de dos actores en disputa, por un lado el colectivo docente, que a partir de un consenso sobre perspectivas y prácticas, consideran llevan adelante la institución. Frente a la dirección que parece posicionarse desde un deber ser, que remite a un discurso políticamente correcto. De esta manera los discursos que predominan, al

menos entre los actores entrevistados dan cuenta de una lucha de liderazgos, elemento que se considera crucial en un enfoque de educación inclusiva en donde se entiende la relevancia de que estos procesos sean compartidos (Fernández & Hernández; 2013).

Esta aparente homogeneidad respecto a las formas de concebir los procesos de enseñanza – aprendizaje y la complejidad que en ellos opera como observamos en la conceptualización de equidad, también se observa respecto a la visión del colectivo en relación a la comunidad educativa. Sin embargo la perspectiva que subyace sobre los estudiantes y su familia resulta un tanto radicalizada.

En los siguientes fragmentos se puede apreciar como los docentes consideran que existe una falta de respuesta del alumnado frente a las exigencias académica de un centro de educación secundaria; aunado a esto, la consideración de que el valor o sentido asignado a la adquisición de conocimientos es errado.

Prof3: La falta de disposición para el estudio para mí es lo fundamental. Y me parece que el conocimiento está como muy desvalorizado, para ellos no tiene valor el aprender, el adquirir conocimiento, entonces es como un desprestigio saber, o hacer deberes o preguntar si no entendí. Porque significa que estoy queriendo aprender.

Prof1: (...) estas generaciones que están viniendo están mostrando como un desinterés, te lleva muchísima más energía. Tenés que presentar los llamados de atención, son muy importantes, te lleva un buen rato llamarles la atención. Si bien de repente la propuesta que le hacés es jugada, para que sea divertida y llamarles la atención, pero bueno no podés largar pautas porque ya en mínimo no tenés la atención (Entrevista 16. Colectivo docente. Centro A).

(...) lo que más siento es el choque de encontrarme como si fuéramos fuerzas opuestas, y ya no te digo solamente desde los estudiantes. Como si te dijera, bueno, nosotros entendemos que el conocimiento vale la pena, nos hace trascender, nos supera como personas, nos construye, todo lo que podamos decir y podamos asentar con la mirada y con el gesto que parece una condición obvia del estar acá. Bueno eso no es tan obvio con los chiquilines y aún lo que me parece más duro de trabajar, de comprender y de abordar es que pasa con los padres (Entrevista 4. Adscripta. Centro A).

Estos aspectos generan una recarga para los docentes, considerando que las “nuevas generaciones” provocan un desgaste mucho mayor para su tarea, por demandar la presentación de propuestas alternativas con la finalidad de acaparar la atención de los adolescentes. Al mismo tiempo se identifica una distancia, que no solo remite a una cuestión generacional con los adolescentes, sino lo que es considerado como más problemático con las familias respecto al valor asignado a la educación.

Ahora bien, frente a esta situación que puede generar diversidad de respuestas desde los diferentes actores, en cuanto estrategias para incentivar la permanencia, la modificación o adaptación de prácticas educativas, entre otros aspectos, entre el colectivo docente se

remite a que lo que termina permitiendo un adecuado proceso de trabajo es el hecho de que un grupo importante de estudiantes abandone en el transcurso del año.

Prof3: Yo diría tristemente, para ser bien sinceros, que un poco de deserción ha ayudado, desgraciadamente. O sea las dificultades de alumnado importantes en cuanto a no prestarte atención, a venir a otra cosa al liceo, el haberse ido, y de repente ese tipo de deserción que nosotros no pudimos abarcarlos, atraparlos, ayudaron un poco a que el grupo pudiera de repente lograr a algunas cosas.

Prof1: Y sí es una realidad. Prof2: Es una realidad. Prof1: Nosotros empezamos de una manera y cuando el grupo se empieza a depurar por todas esas cosas se obtienen a veces otros resultados. Prof3: Otros resultados (Entrevista 16. Colectivo docente. Centro A).

En consecuencia, a partir de las opiniones de los entrevistados de este centro queda de manifiesto cómo a pesar de los objetivos centrales del sistema educativo respecto a que todos los niños, niñas y adolescentes tengan el derecho de asistir a un centro educativo, al tiempo que se entiende como principio regulador de la equidad entre los docentes la igualdad en el acceso, para todos y todas; opera en este colectivo una dimensión informal, donde al considerar que los estudiantes no cuentan con los criterios de educabilidad esperados, es decir, con los recursos y los saberes para ser educados; así como el acompañamiento y apoyo de sus familias (López; 2005), la respuesta recae en que es mejor que abandonen. A este respecto no se presentaron mayores valoraciones en relación con la necesidad de transformar las prácticas educativas por parte del colectivo docente, de forma de dar cuenta de un necesario proceso de adaptabilidad de la educación en tanto a la necesidad de la escuela de adaptarse a sus estudiantes, necesidades y demandas y no en un sentido inverso (Tomasevski; 2001, en Filardo & Mancebo; 2012).

También desde este colectivo se hace especial referencia a la falta de respuesta y acompañamiento de las familias o referentes adultos a los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Eso de sentir que cuando vos reclamás el apoyo de los padres, los haces presentes, los convocas, te encontras con una fuerza opuesta, que no se entiende, no se entiende bien, no se entiende. Ojo que estoy haciendo una generalización muy bruta, porque así también encontras una minoría muy interesante con la que te sentís en sintonía. Nos presentamos frente a otra realidad (...) como si nos hubiera invadido el sin sentido, no digo a nosotros los docentes, digo al común denominador de la gente, digo a los padres de nuestros alumnos. La mayoría de los padres a los que convocas te dicen no sé qué hacer con mi hijo, son padres que tenés que orientar (Entrevista 4. Adscripta. Centro A).

Prof3: Cada vez se nota más el poco apoyo familiar, el poco interés familiar, lo solos que están, cada vez se nota eso, cada vez más. La falta de, de valores. Prof2: de valores.

Prof3: De costumbres mínimas, de educación, de respeto, de saber para que vengo, de respeto al otro.
Prof2: La prueba de eso es cuando hacemos las reuniones de padres, hubo muy poca asistencia. Poquitos vinieron.

Prof3: y quienes vienen son los padres de los dos o tres que funcionan bien. Prof1: son los dos o tres que funcionan bien (Entrevista 16. Colectivo docente. Centro A).

Los comentarios aquí presentados van desde la ausencia de los referentes adultos cuando se las convoca por diferentes motivos, el poco interés por los proceso de aprendizaje, pero también se remite a cuestiones que se relacionan con la disciplina, la ausencia de ciertos valores y la falta de comportamientos esperables de un adolescente que ingresa a un centro de Educación Media.

Sin embargo al considerar las opiniones de los adolescentes respecto a su estar en el centro educativo, este desinterés resulta matizado. A partir de la actividad de taller realizada con los adolescentes se relevó información sobre aquellos aspectos que más les gustaban del centro, los que menos, su vínculo con compañeros y profesores, al mismo tiempo que su reacción frente a dificultades personales o de compañeros.

Los principales elementos expuestos por los adolescentes se remiten, en orden de cantidad de menciones, a las siguientes cuestiones: **espacios de esparcimiento**, considerados a partir de *“Tener libres; los recreos; el patio; las fiestas; jornadas y paseos”*; **instancias de socialización** que se materializan en *“estar con mis amigos en el recreo, la clase que me toco; los compañeros; estar con mis amigos; algunos profesores te tratan con respeto y puedes confiar; que cuando tenés problemas puedes hablar con algunos profesores y te escuchan; finalmente, proceso de aprendizaje “hacer trabajos en grupo; trabajos en la compu; la sala de informática; la biblioteca; la biblioteca; cuando juntamos dos clases para trabajar; algunas materias* (Lo que más gusta. Adolescentes. Centro A)

Interesa rescatar a efectos de este punto en particular, que si bien es cierto que las menciones más reiteradas entre los adolescentes respecto a aquello que más les gusta remiten a elementos vinculados a los espacios de esparcimiento, así como la socialización entre pares. Esto resulta esperable, al partir de una concepción que identifica la importancia de la generación de vínculo, en pos de la construcción de un proceso identitario, en la etapa de vida que se encuentran estos adolescentes (Funes;

2010). Al mismo tiempo que los adolescentes valoran la cercanía de ciertos docentes para compartir aspectos que van más allá de la relación educativa que los transversaliza.

Es de destacar que los aspectos vinculados a los procesos de aprendizaje se hacen presentes entre estos adolescentes a la hora de valorar su estar en el centro educativo. Es importante problematizar que son ciertas dinámicas de trabajo que estos adolescentes mencionan valorar, quizás aquellas que se diferencian más de una postura tradicional, donde el docente, plantea una relación más vertical con sus estudiantes, en tanto trasmisor de un conocimiento válido.

Las referencias a los procesos de aprendizaje que “gustan” a estos adolescentes remiten a actividades de tipo colaborativas, al remarcar el trabajo en grupo, la utilización de las tecnológicas a partir del uso de las computadoras y finalmente la interdisciplinariedad. Al preguntar en la dinámica de taller qué tipo de trabajos hacían al juntar dos clases, los adolescentes comentaron que se trataba de trabajar con dos materias diferentes en actividades conjuntas. En esta línea algunos estudios referidos a la formación inicial docente retoman la importancia de la pareja pedagógica a la hora de planificar y transmitir los distintos aprendizajes, considerando que al proceder de esta manera se promueve una práctica reflexiva, que habilita por trabajar en duplas, la crítica constructiva, mejora la atención a los estudiantes, entre otros aspectos (Rodríguez & Grilli; 2013). Esta práctica poco realizada, bajo la modalidad tradicional de Educación Secundaria³⁴, puede dar mayor integralidad a los contenidos y facilitar la comprensión de los mismos.

Al mismo tiempo se retoma la pertinencia de los contenidos, es un llamado a reconsiderar el “para qué” del proceso educativo, en una sociedad cambiante, el discurso respecto a la falta de valor de los procesos educativos por parte de los estudiantes y sus familias, debe ser complejizado. Considerando las herramientas con que los diversos

³⁴ En las propuestas de Programas inclusivos como es el caso de Aulas Comunitarias, entre otros, la modalidad de trabajo docente colectivo y cooperativo es aplicada frecuentemente, este es un elemento interesante de valorar a la hora de desarrollar prácticas más atractivas en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

actores cuentan para darle ese valor de movilidad social, tan arraigada en la concepción educativa uruguaya, así como la problematización respecto a los planes de estudio vigentes que más allá de adaptaciones y reformas parciales, no se han modificado sustancialmente.

Por su parte hay una serie de aspectos, que se vinculan con la relación entre los estudiantes y el cuerpo docente, en los que los adolescentes manifiestan cierto desagrado, se refieren a cuestiones que suceden en el centro, tanto entre pares como con los referentes adultos.

Profes que vienen enojados y se la agarran con nosotros; La manera en que nos trata la directora y mujeres que están en secretaria, te gritan y no les podés decir nada. Los problemas pasás caminando tranquila y ya te miran mal; Los líos; cuando hay peleas dentro del liceo; Últimamente hay gente que se pelea (Adolescentes. Centro A).

Estos relatos refieren a las problemáticas de la convivencia, entendiendo que convivir implica la práctica de ciertos compromisos de respeto mutuo, cooperación voluntaria en la realización de las tareas, análisis compartido para enfrentar problemas y resolver conflictos (Bentancur, Briozzo & Rebour; 2004: 6). De esta manera, visualizando los relatos de los adolescentes, así como las concepciones vertidas por los docentes, podríamos considerar que las relaciones que imperan en el centro no se encuentran del todo aceptadas, ya que desde una y otra parte hay valoraciones contrarias a la generación de consensos sobre las prácticas a desarrollar.

Al observar que ocurre con esta dimensión para los actores del centro B; un primer elemento a destacar radica en la aparición de mayores referencias al vínculo entre todos los involucrados, haciendo un importante énfasis tanto en lo vincular como desde los procesos de aprendizaje.

En los siguientes relatos se visualiza como a pesar de la novel incorporación de la dirección se trabaja en un buen clima, en donde se resalta el compromiso en general.

Es un colectivo diverso. Hay gente que está acá desde hace ya cuatro años, ahí se puede notar un compromiso diferente, hay gente que está, que es nueva y gente muy joven también que necesita apoyo, apoyo de todo tipo, apoyo pedagógico, apoyo administrativo de cómo llevar una libreta (..)Entonces aquellos que ya están instalados y arraigados porque saben que esas horas tuyas son, tuyas entre comillas, pero que las pueden mantener, se nota que ese compromiso (Entrevista 2. Directora. Centro B)

El liceo tiene una particularidad que es que los docentes que estamos ahí, hace como cuatro cinco años que elegimos ahí, laburamos los mismos, entonces es más fácil laburar un proyecto. Siempre laburamos casi todos y trabajamos interdisciplinariamente, hemos hecho varios proyectos, años anteriores, este año no porque es un año medio especial, no se ha hecho mucho (Entrevista 10. Profesor. Centro B)

En general es adecuado, ahora tenemos una dirección nueva, recién empezó entonces es muy apresurado decirte algo. Pero en los años anteriores yo creo que las coordinaciones han funcionado bien, se han intentado hacer actividades en conjunto con los docentes, algunas actividades interdisciplinarias (Entrevista 9. Profesor. Centro B).

(Vínculo equipo docente y dirección) Bien, yo creo que debería trabajarse mucho más en equipo, yo creo que eso está faltando todavía. Siempre hay como un debe en ese sentido para mí (Entrevista 5. Adscripta. Centro B).

En este sentido, se remarca las potencialidades de lograr la estabilidad en el equipo de trabajo (elemento destacado también en el centro anterior) pero que esta vez se presenta es una opinión generalizada en los diversos actores, en consecuencia se observan entre los actores en general posturas consensuadas. Esto redundará en el logro de buenos acuerdos de trabajo y el compromiso con el desarrollo de la tarea de cara al desarrollo de los adolescentes que asisten al centro. Como elemento a destacar se sostiene por parte de la adscripta que siempre es importante reafirmar el trabajo colectivo y la necesidad de que el rol que ellos desempeñan tenga mayor interacción con el conjunto de profesores, esto remite a una demanda de coordinación entre actores, la que será trabajada en posteriores apartados.

Otro aspecto que sobre sale es el vínculo que se pretende desarrollar entre los diversos actores, más allá de la preocupación por los resultados escolares, hay una reivindicación de lo vincular, como forma de mejorar los procesos de aprendizaje, sin que esto implique el detrimento de los contenidos ofrecidos. Aproximarse a los estudiantes desde una postura más horizontal, que no denote constantemente la autoridad que hay entre ambos roles, se considera como un elemento que mejora la relación.

Es muy rica la relación (con los adolescentes) porque uno aprende a conocerlos a fondo y ellos además no están hablando con la directora, sino incluso te dicen profe y vienen a contar cosas o un problema o algo lindo. Los docentes se interesan por de qué manera podemos sacar adelante este problema de los rendimientos y la relación entre los docentes es muy buena, con los chicos es excelente, les tienen paciencia, digamos en el sentido de que esperan sus tiempos, buscan la manera de motivarlos, de incentivarlos (Entrevista 2. Directora. Centro B)

Con nosotros es bárbara la relación que tenemos con ellos (los adolescentes), son muy demandantes, son muy demandantes, pero además son muy demostrativos (...) y son muy cariñosos lo que me pasa acá que no me ha pasado en otros lados, eso es lo positivo (Entrevista 5. Adscripta. Centro B).

Capaz demandas más bien del tipo afectivo, cosas que a veces, no sé, darle un abrazo a un chiquilín, capaz hablar, haber que te pasa en qué andas, que pasa en tu casa, cambiar irte por otro lado que no sea

por lo educativo, ahí le entras más al chiquilín, que estar siempre hablando desde la materia (Entrevista 10. Profesor. Centro B)

Yo tengo la suerte de que los gurises trabajan, digo que tengo la suerte porque conversando con otros compañeros a veces se quejan de que los chiquilines no hacen nada. Lo afectivo también, ellos sienten mucho la necesidad de acercarse, conversar con alguien, suelo quedarme en los recreos, por haber si algún chiquilín quiere conversar algo más allá de lo curricular. Entonces que te vean a vos también desde una perspectiva diferente, que no seas solamente el profesor de... por ahí (Entrevista 9. Profesor. Centro B).

El vínculo que generas con los chiquilines es fundamental, yo les he contado historias, les he contado que yo también pertenezco a este barrio, que me crié en los pasajes, les conté también mi historia. Eso como que los copa, sentirse que este profesor perteneció también un poco a nuestro ambiente, vamos a decir, porque yo me crié, entonces a veces les digo mándale un saludito a tal (Entrevista 8. Profesor. Centro B).

Los relatos presentados expresan la existencia de un acercamiento más allá de lo estrictamente educativo, una preocupación por las situaciones que vive el adolescente en su cotidianidad. De esta manera se apuesta al valor del centro como espacio para la interacción (Funes; 2010).

En este centro se observa la particularidad de que alguno de los miembros del colectivo docente es originario de este mismo territorio, según su propio relato, este hecho ayuda a vincularse con los estudiantes desde otro lugar, que contempla al tiempo que comparte la realidad de vida que ellos tienen; haciendo al mismo tiempo, especial énfasis en lo importante de desarrollarse personalmente para proyectar un futuro mejor. De esta manera se considera que priorizar estas formas de vincularse tienen repercusiones positivas en los procesos enseñanza – aprendizaje, a partir de una relación “cercana y directa”.

Estos discursos también se ratifican de cierta manera al observar las prácticas durante los días que se realizó el trabajo de campo. En las instancias de recreo los adolescentes aprovechan para salir y conversar entre ellos en la parte de afuera, así como la interacción con las adscriptas que salen al mismo espacio. Se ve que el vínculo con ellas es fluido y que están al tanto de cómo les va y qué les está pasando. Al ingresar al centro, muchos estudiantes van a adscripción a hacer preguntas respecto a qué asignaturas tienen, si llegó o no el profesor, otros se abalanzan sobre la directora para contarles una experiencia que tuvieron en clase. En un ambiente en donde predomina una multiplicidad de conversaciones, distendida y cordial entre docentes y estudiantes.

De igual manera al observar los aspectos que los adolescentes consideran que más les gusta, aparecen cuestiones referidas al **vínculo entre pares**: “*estar con los compañeros en el recreo; pasar tiempo con mis compañeros; estar con mis compañeros jodiendo; mi novia; me gusta venir al liceo porque puedo desahogarme y dispersarme cuando estoy triste y compartir mi felicidad; me gusta charlar y divertirme con mis compañeros*”; los **espacios de esparcimiento** “*el recreo; tener hora libre*”; pero también la referencia a ciertos **aprendizajes**, “*aprender; algún que otro trabajo; la biblioteca; me gusta trabajar en clase y participar; me gusta escribir mucho; hacer trabajos en grupo; aprender cosas nuevas (Adolescentes. Centro B)*”.

Es destacar entre el relacionamiento entre pares, aparecen alusiones a noviazgos, recordemos que en este centro el promedio de edad de los adolescentes es algo mayor, por lo que cobra relevancia este tipo de vínculos. Al mismo tiempo rescatan como aspectos positivos el hecho de poder realizar trabajos grupales, participativos, al tiempo que la inquietud por aprender, elementos referidos entre alguno de los actores docentes, al igual que la importancia de que el proceso de aprendizaje sea una instancia divertida.

De igual manera, aunque con algunos matices, el buen vínculo destacado por el colectivo docente y la dirección es valorizado por los adolescentes. Respecto a los profesores sostienen:

“Me caen bien todos; bien depende del profesor; son buenos con nosotros aunque a veces los hacemos enojar; me recontra divierto y todos son muy buenos; ellos quieren el bien para nosotros y quieren que estudiemos; a veces son buenos pero a veces no; alguno que otro no lo banco; con algunos bien con algunos mal, pero ta, bastante bien; Me siento bien porque me gusta la forma de trabajar” (Adolescentes. Centro B).

Es de destacar que la mención a cuestiones vinculadas con la preocupación que demuestran por ellos, los deseos que tienen para con ellos, son valorados. Más allá de que se denote una mejor relación con unos que con otros profesores. También se destaca la pertinencia en la forma de trabajo y la alusión a que con algunos docentes los encuentros son divertidos, aspecto que hace la clase atractiva para los adolescentes.

Sin embargo, que hayan menciones de agrado y acuerdo con las formas de proceder, no quita que algunos adolescentes refieran a su disconformidad con algunos tipos de aprendizaje, a los que ellos denominan aburridos, este aspecto parecería ir de la mano

con la necesidad de los adolescentes de presentarles propuestas dinámicas, que sean de su interés, lo que podría estar relacionado con la pertinencia para ellos de los aprendizajes.

Que exista esta valoración del vínculo no implica que el centro no presente dificultades y entre los actores se aprecien tensiones a la hora de la valoración de la comunidad educativa, particularmente en lo que tiene que ver con las dificultades de aprendizaje y el acompañamiento de las familias. Sin embargo podemos sostener que más allá de ellas, existe la apuesta a que estas realidades puedan ser sobrepasadas por los adolescentes y que desde la institución se le deben dar herramientas para salir adelante, contando como elementos de primer orden con el interés del cuerpo docente, el trabajo colectivo, pero también la necesidad de apoyos externos a la propia institución.

Un primer conjunto de dificultades que se visualizan responden a los conocimientos, particularmente de lecto-escritura, que se espera tenga un adolescente que ingresa a la Educación Media Básica. Así lo expresan los diferentes actores entrevistados:

Hay mucha carencia en cuanto a comprensión de texto y producción, entonces eso te dificulta todo lo demás (...) La problemática, las inquietudes de los docentes y de la dirección también es el bajo rendimiento de los alumnos (Entrevista 2. Directora. Centro B)

En lo relativo a lo que es el idioma español, la comprensión y la producción de texto, dentro de la producción de texto, la ortografía, como siempre la ortografía es terrible, y luego bueno, la coherencia y la cohesión textual. Luego la adquisición de léxico, ellos tienen un código muy restringido, y tenemos que tratar de que cada vez se vaya desarrollando más y eso no es sencillo, porque en la cotidiana ellos ni utilizan ese léxico ni muchas veces comprenden que lo necesitan (Entrevista 9. Profesor. Centro B).

Nosotros tenemos más o menos diez alumnos por clase que tienen dificultades de lectura y escritura, entonces el proyecto del liceo este año ha sido, mejorar la lectura y la escritura. Vos tenés que darte cuenta, sin bajar la calidad de lo que vos querés, pero si te tenés que dar cuenta de que hay veces que vos hablas de cosas y ellos no entienden ni la mitad de las palabras de lo que vos estás hablando, porque son cosas que no suceden (Entrevista 7. Profesor. Centro B).

Estas dificultades remiten de cierta manera en un choque cultural, hasta social entre los docentes y los adolescentes que asisten a los centros educativos. Sus realidades de vida, propias del contexto en el que se encuentran, hacen que ciertas prácticas, para el caso del lenguaje, sean desconocidas por los adolescentes. Debemos agregar también los aspectos propios de la cultura juvenil, en donde se utilizan ciertas repeticiones del lenguaje, abreviaciones de palabras, etc. Esta situación no se remarca exclusivamente en este aspecto, una anécdota presentada por uno de los docentes, en su afán de hacer de la

clases una instancia más vinculada con la realidad, a partir de la comparación de las gráficas que miden el gasto de electricidad, no encontró eco entre el alumnado, por la sencilla razón de que dicho recibo era desconocido para parte del grupo.

Para ser más gráfico, lleve un recibo de la luz para que ellos vieran como eran las gráficas en un recibo de la luz y había gente que era la primera vez que veía un recibo de la luz. Una cosa que vos la tomarías en otro barrio en otro contexto como normal y capaz que haces a cualquiera llevar el recibo de la luz para comparar las graficas de cada uno y vos acá como que no es tan normal (Entrevista 7. Profesor. Centro B).

Estas situaciones obligan a repensar las prácticas y a generar otras estrategias a la hora de transmitir los conocimientos.

Por otra parte se visualizan una serie de dificultades que tienen que ver con la situación socioeconómica de los adolescentes y sus familias así como el capital cultural que las mismas poseen.

Acá de la zona que estoy yo, pasa de todo, es complicado porque tenemos que hacernos cargo muchas veces de alumnos que no comen, porque tenemos alumnos que incluso viven en refugios. Tenés que enfrentarte a todo desde violencia en la casa, desde hacer la denuncia y ver de conseguir un hogar sustituto como ha pasado, a que si se salen del refugio y vienen para acá ver de darles comida, desde el uniforme que no tienen ni para pagarse el uniforme (Entrevista 5. Adscripta. Centro B).

Lo otro que me parece que acá tendría que haber es educación para adultos, los padres no han terminado la escuela. Entonces que le vas a decir anda hacer los deberes preguntarle a tu padre, a quien le vas a pedir ayuda, a nadie. Eso además ayudaría, si vos tuvieras un padre que tuviera una educación más solida vos tenés gurises que tienen otras formas hasta de hablar, que aprendan cosas que después vos la tenés como base en el liceo (Entrevista 7. Profesor. Centro B).

Las situaciones expresadas plantean una serie de dificultades que atraviesan los adolescentes y sus familias, que van desde la falta de recursos económicos para cubrir necesidades básicas, hasta la falta de formación, como para acompañar los procesos de enseñanza aprendizaje de los adolescentes. En este sentido, se retoma como aspecto importante la consideración que se realiza en términos de imposibilidad más que falta de intención o predisposición para. Muchas veces se generalizan los discursos acerca de los padres ausentes, pero no se logran comprender y contemplar las dificultades que presentan para acompañar estos procesos.

Otro de los elementos sobre el cual se realiza un énfasis especial lo constituyen las problemáticas de violencia, que repercuten en las formas de relacionarse que tendrán los adolescentes entre ellos y con los referentes alumnos.

Después el vínculo entre ellos que hay que trabajar mucho eso, porque ellos son como muy violentos (Entrevista 5. Adscripta. Centro B).

Finalmente, aparece entre las reflexiones docentes las dificultades vinculadas a la carencia de sentido que los adolescentes encuentran en asistir al Liceo.

El primer problema es que no ven al estudio a la educación en sí como importante, la mayoría, de treinta chiquilines, capaz que uno, dos o tres, les interesa realmente, porque ya tienen un apoyo y ven como a la educación para poder ascender socialmente. La mayoría no lo ve así (...) y bueno y eso lo ves todo el tiempo, y ahí vos tenés que buscar qué estrategia te planteas como docente para poder educar a una persona no se incentiva y ahí tenés que buscarle la vuelta. Me parece que lo fundamental es desde el cuerpo docente, desde la institución, primero que tenés que tener un cuerpo docente estable, que encare y que vaya para adelante, eso es fundamental (Entrevista 10. Profesor. Centro B.)

Si bien en este caso en particular, se recupera el hecho de que exista la preocupación docente por buscar la manera de imprimir significado al proceso educativo. Este es un aspecto que cabe problematizar. En la actualidad resulta extendido el discurso respecto a la falta de sentido que encuentran los adolescentes a los procesos educativos, más aún en los sectores vulnerables. Entre los estudios al respecto se remarcan dos elementos: la ausencia de beneficios al asistir a la educación secundaria, esta idea se relaciona con la falta de retornos de la educación; aspecto que cada vez se confirma más en la realidad latinoamericana (siempre que no se continúe con estudios post secundarios). Por otro lado la brecha entre el sistema educativo y las cultura juveniles. La cultura escolar históricamente se ha posicionado considerando al saber escolar como el experto y todo aquel ajeno a él como carente de validez. Esto hace que muchas veces los adolescentes no se sientan identificados con propuestas que distan mucho de su realidad. En este sentido, *al no poner al adolescente en un rol protagónico, este no se siente identificado con el colegio y se generan climas escolares negativos* (Rico & Trucco; 2014: 61), que derivan la más de las veces en el abandono (expulsión) de los adolescentes.

En suma, si bien en este centro aparece la tensión en relación a la distancia de los alumnos que reciben frente al ideal, deseable, se considera que desde la institución se brindan herramientas para superar estas limitaciones. Ni el sentido que se le da a la educación, ni el compromiso o apoyo familiar es el esperado, sin embargo, frente a esta realidad los énfasis se ponen en la necesidades de las familias y los estudiantes.

Se reconoce que existen importantes restricciones para las familias de desarrollar un adecuado acompañamiento, más allá de que no se deja de visualizar la existencia de ciertas conductas abandonicas se considera que los padres, o referentes adultos no tienen la formación que les permita acompañar el proceso educativo. La apuesta es por un equipo docente comprometido, capaz de generar prácticas alternativas que incentiven a los adolescentes, formar grupos de trabajo durante el período lectivo, funcionar en modalidades de taller, adecuar la planificación de los contenidos en función de los diferentes tiempos de aprendizaje, dentro de las limitaciones de la propia dinámica de un curso de Educación Secundaria, son algunos de los aspectos que refieren los docentes en esta construcción.

Un último elemento mencionado a este respecto, aunque no generalizado, radica en las dificultades que incorporan a las dinámicas del aula, las diferentes edades de los adolescentes que ingresan, dadas sus diversas trayectorias. En este sentido, se plantea como problemático la convivencia de adolescentes de trece o catorce años, con pares de dieciséis o diecisiete. Esta preocupación no aparece solo entre algunos docentes, se ve reflejada en los propios estudiantes. En oportunidad de la realización de los talleres dos adolescentes de este centro comenzaron a preguntar a la investigadora, cuántos años creía que ellas tenían, luego de intercambiar algunas suposiciones, la mayor de estas afirmó: *Yo tengo dieciséis y ella tiene catorce, a mi me da vergüenza porque yo tendría que estar en cuarto y no en segundo, y todavía sigo acá.*

Esta situación nos remite a una discusión particular, los tiempos y las edades formativas que también afectan al adolescente al sentirse inferior, incapaz, desubicado frente a unos compañeros de menor edad. Ahora bien el sistema, propone esta estructura en donde en ciertas edades se deben tener ciertas capacidades desarrolladas, aprendizajes realizados y eso se convierten en niveles educativos a aprobar. Sin embargo, existen ciertos cuestionamientos a esta perspectiva ya que no contemplan la diferencia en los tiempos de aprendizaje, conforme a la diversidad en las trayectorias de vida de los adolescentes. No se trata de que se bajen los niveles de formación; pero sí de conformar una escuela capaz de *valorar los ciclos*, en el entendido que no todos los estudiantes aprenden al

mismo ritmo, este aspecto invita a revalorar los procesos de evaluación que no permiten contemplar esta diversidad (Funes; 2010).

Finalmente en el caso del centro C, al igual que en el centro anterior los diferentes actores profundizaron sobre la relación existente entre los mismos.

En términos generales hay una buena valoración del vínculo entre los diferentes actores, se remarca la particularidad de este centro que consiste en su novel inauguración, por lo tanto todas las relaciones generadas son recientes.

En general bien, pienso que bien. Viste que acá el plantel docente que tenemos es joven, gran parte están estudiando (Entrevista 3. Directora. Centro C).

El grupo docente que hay acá, la mayoría es un grupo joven que se comprometieron desde el primer momento, se armó un lindo grupo de compañeros. Como equipo se está funcionando bien, hay una comunicación, y eso es importante, si bien no vienen todos a la coordinación yo que soy adscripta los veo, yo estoy todo el día acá, los veo constantemente y hay un vínculo muy lindo que está bueno. Tener un buen ambiente de trabajo pesa para responder en el salón de clases (Entrevista 6. Adscripta. Centro C)

Hay un buen vínculo y se trabaja bien, es una dirección que apoya, que está para apoyar a los profesores, cosa que en otros liceos no ocurre (Entrevista 11. Profesor. Centro C)

Se trabaja bien, es verdad que el liceo es muy nuevo, todo es nuevo, entonces es una relación que se va construyendo (Entrevista 12. Profesor. Centro C)

Un aspecto que se destaca como positivo es la juventud que caracteriza al cuerpo docente siendo considerado, como un elemento que favorece la interacción y el vínculo entre los docentes y los estudiantes. Al mismo tiempo, que se remarcan la posibilidad de respaldarse con el equipo de dirección, entre otros aspectos, que por su novel inauguración, refieren al inicio de un proceso valorado positivamente desde la presencia de un fuerte compromiso.

A partir del relato particularmente de la dirección, se aprecia como el vínculo afectuoso, entendido como carencia, que se da entre profesores y estudiantes, propicia los procesos de aprendizaje, en su relato se hace especial alusión a la motivación y a la atención individualizada en la medida de las posibilidades.

Pero creo que rescato en este tema de ser jóvenes, de ser afectuoso en general con los chiquilines, tienen cintura también con ellos, les ganan muchas veces por el lado del afecto, que es lo que me parece que necesitan estos chiquilines. Que es lo que me parece que más necesitan estos chiquilines y que por ese lado los estimulen para el estudio. Creo que una de las fortalezas es esa. El tema de ganárselos a los

chiquilines con afecto con contención, tratándolos, ya he visto más de un profesor que los llama y les habla con paciencia y tratan de estar con ellos (Entrevista 3. Directora. Centro C).

Con base a la opinión de uno de los docentes, se hace referencia a la diferencia de códigos y formas de comportarse que se encuentran en el centro educativo, frente a las que desarrollan los adolescentes en su cotidianidad.

Pero este liceo, como es complicado, y hay familias complicadas y esas cosas, me parece que los directores con mucha inteligencia plantearon que acá halla un enfoque, un manejo social y un trato que sea diferente, que contraste con el que ellos tienen, no que homogenice y que sea igual al de las casas, acá vienen y tienen un referente diferente, para que ellos vean por lo menos que existen otras formas de relacionarse, otras realidades, que en la casa está bien decirse cualquier cosa, bueno no sé, estará bien, estará mal, eso no lo sabemos. Pero acá en el liceo no (Entrevista 15. Profesor. Centro C).

En este sentido, se considera que la propuesta de los directores, es de manera inteligente marcar que en este espacio las formas de relacionarse deben ser otras.

Por su parte, al analizar las diferentes opiniones sobre la comunidad educativa surgen aspectos vinculados a la importancia del vínculo educativo que se propicia generar, así como también las dificultades que presentan los adolescentes en su proceso de aprendizaje, haciendo desde algunos actores especial énfasis en lo conductual, al mismo tiempo que se retoma la dificultad de contar con el apoyo de las familias, existiendo diferencias de énfasis entre los actores.

Hay mucha problemática social. Lo que tratamos de hacer, viste, reuniones cada tanto de padres, que nos apoyen porque creo que es la forma de tirar parejo. Tenemos, siempre pasa eso que vienen los padres que no tienen que venir, pero en general tratamos de que alguno, si no es el padre que la tía o el abuelo, pero alguien algún referente en la casa, yo creo que tiene que ser una unidad que todos nos podamos complementar y ayudar entre todos a sacar adelante el liceo, más en el contexto que está que no es nada fácil (Entrevista 3. Directora. Centro C).

Si hay un problema bien claro que es el temor a poner límites, los adultos tienen un miedo terrible, yo pienso que más que miedo a la muerte (risas) tienen miedo a poner límites. Están todos en una cuestión de que se trata de zafar y de que se trata del momento, entonces se les va a todos formando esa cuestión de lo inmediato, de que portarse bien no me da beneficios ahora y sí en el futuro, como divertirme me da beneficios ahora yo me divierto y no me porto bien, me explico lo que te digo. Entonces hay una cuestión de laxitud en la conducta y en el rendimiento, porque lo que pasa es que afecta directamente (Entrevista 15. Profesor. Centro C)

Mientras que desde la dirección se plantea frente a las problemáticas particulares la necesidad de un esfuerzo colectivo, que involucre tanto a docentes, familias y estudiantes, a partir del relato de alguno de los docentes se remite a la responsabilidad de la familia en la falta de puesta de límites y de los estudiantes en su continua búsqueda de la satisfacción inmediata que no contempla la importancia de los aprendizajes a recibir.

Por otro lado, encontramos dentro de este colectivo docente quienes reivindican la importancia de la relación educativa a partir de la consideración del educando como sujeto de la educación, que frente a cualquier dificultad puede aprender (Martinis; 2006).

Lo más importante para mí es el tema del vínculo educativo, tanto desde la relación como desde el conocimiento. Es importante partir de que el chiquilín a pesar de todo puede prender, y estar de acuerdo en que la relación debe ser a partir del respeto, del tratarse bien y de reconocer que todos queremos estar acá. Entre los adolescentes se encuentra la demanda de aquellas actividades que más les gustaron, hay interés para aprender si uno como profesor se abre y encuentra las formas (Entrevista 13. Profesor. Centro C).

De esta manera se considera que es al profesor al que le corresponde propiciar este vínculo desde el respeto, para generar un clima adecuado en el desarrollo del trabajo en el salón de clases, contemplando intereses y demandas.

Finalmente, se presenta la tensión entre los códigos del adolescente que asiste al centro y los del propio Liceo como un choque cultural, remarcando que aunque se pretende y espera que estos adolescentes asistan no hay espacio para incorporar su cultura.

Toda institución liceal plantea el llamado cerco simbólico, donde hay normas y cuestiones que plantea el liceo que son diferentes a lo que sucede puertas afueras del liceo. Para poder socializar a los chiquilines y eso choca es bastante como contrapuesta a la integración y al estar abiertos a la cultura de ellos, son como cosas contradictorias que tenemos que asumir en el liceo. Ellos vienen con una forma de ser, una cultura y acá se les pide otra cosa, y a veces los chiquilines no logran encajar en el liceo, muchos quedan por el camino porque no logran encajar nunca (...) Yo particularmente trato de acercarme un poco a ellos, en algunas cosas manejo un poco sus códigos. Pero trato de mostrarles que a pesar de que puedo manejar muchos de esos códigos que ellos manejan, puedo manejar otros, y que esos otros, son los que más sirven, que me parecen los mejores (Entrevista 11. Profesor. Centro C).

Es importante cambiar la mirada sobre conductas que se esperan de los gurises, la edad que deben tener, la forma de relacionarse, el tema del uniforme, manejarnos a partir de las observaciones a la conducta (Entrevista 12. Profesor. Centro C).

Frente a esto se podría considerar que las posturas son variadas, por un lado no hay mucho para hacer desde el rol docente, por lo que son otros los factores que se deben transformar para que estos adolescentes logren sostener su proceso educativo. Por otro lado, esta realidad exige una transformación de parte del profesor, que confronte ese ideal del que se parte y se propicie una retroalimentación a partir de las diferencias, es de destacar que no dejan de mencionarse las dificultades para ello, al tiempo que se entiende la necesidad de una mejor preparación para la tarea.

Cuando profundizamos sobre las opiniones de los adolescentes respecto a su estar en el centro educativo, al igual que en los otros centros, se hace referencia como aspectos

positivos a la **socialización** entre pares, *estar con amigos; estar con mis compañeros y joder con ellos*"; así como los espacios de esparcimiento, *"las horas libres; los días jueves cuando hay fútbol en educación física; la cantina; los recreos"* (Adolescentes. Centro C). Al tiempo que surgen algunas cuestiones particulares respecto a las posibilidades que brinda el espacio, las que serán retomadas en el próximo apartado.

Nuevamente se plantean cuestiones vinculadas a los aprendizajes y a las posibilidades que da el centro educativo en la zona, particularmente un acceso a internet que antes no era accesible de forma gratuita. De esta manera aquello que más les gusta en términos de **aprendizaje** es *aprender cosas; la biblioteca; hacer trabajos en grupos, el internet* (Adolescentes. Centro C).

También entre aquellos aspectos valorados como negativos se hace referencia a cuestiones de convivencia, hechos que se han expresado desde la dirección atendiendo a las dificultades de apropiación del centro que es arquitectónicamente algo que llama la atención y marca una diferencia con la arquitectura que predomina en la zona.

No me gusta el liceo prefiero la placita que estaba; situaciones feas, a veces se pelean, o faltan el respeto, los que aparentan ser lo que no son- cuando los compañeros se ponen a hablar pavadas (Adolescentes. Centro C).

En relación con los profesores hay valoraciones variadas, pero si se presenta un posicionamiento desde los aprendizajes, a partir de la perspectiva de los adolescentes hay quienes enseñan mejor y quienes lo hacen peor. Este es un aspecto que a los docentes suele incomodar, ya que se considera, muchas veces que no son los adolescentes los idóneos para realizar estos juicios.

(Los profesores) Buenos, excepto (asignatura particular); me caen bien; muy bien son buenos conmigo; se puede hablar con ellos; me caen bien no tengo nada en contra de ellos - con algunos me llevo bien, con otros no tanto; algunos buenos y otros ahí, ahí; enseñan bien, algunos se explican mejor que otros; lo que me gusta de los profes es que te escuchan, te ayudan te divertís mucho y aprendes; medio ahí porque me retan; no me agradan como explican los trabajos ; algunos buenos porque enseñan mejor; no me caen bien; son un poco aburridos y amargos (Adolescentes. Centro C).

No se trata aquí de hacer una apreciación normativa al respecto, solo de reflejar que hay una valoración y que considerar la perspectiva de los estudiantes, podría favorecer a una mejor convivencia y hacer de este un proceso más retroactivo. Se trata de complejizar las formas de posicionarse frente al grupo, si de una perspectiva jerarquizada y vertical

en donde se refuerce el rol de autoridad docente o desde una perspectiva que no siendo ajena a la verticalidad que existe en la relación profesor – estudiante busca hacer del espacio del aula un lugar en donde se contemplen las diferencias, se respeten las opiniones y se construyan aprendizajes.

Se trata de buscar ciertos acuerdos al momento de determinar la definición de la situación, en donde no se remarque las contradicciones de docentes frente a estudiantes, sino que se puedan establecer acuerdos colectivos considerando la participación de ambas partes (Colun; 1995).

El aspecto a complejizar de estos bastos y densos testimonios debe ser bien aclarado, no se trata de negar las dificultades que enfrentan los docentes a la hora de ejercer su trabajo, ni tampoco de minimizar las condiciones laborales, materiales y de formación que se enfrentan, que son reales y compartidas. Así como tampoco de minimizar la complejidad de las relaciones que se instauran en el espacio escolar, entre todos los actores involucrados.

Estos discursos invitan a pensar en la manera que desde cada perspectiva se intentan realizar transformaciones a una realidad acuciante, reconociendo fortalezas y debilidades para ello, o, se cae en la adjudicación de culpas y responsabilidades, que frecuentemente golpean a aquellos que más acompañamiento y apoyo requieren, los “adolescentes problema” frente a la impotencia de no encontrar la manera de incluir y hacer parte de la importancia de los procesos educativos a estudiantes y sus familias.

Si se quiere, con la finalidad de identificar tendencias, nos encontramos frente a tres tipos de docentes: *tradicional*, que de acuerdo a su formación, su trayectoria y forma de valorar la educación, entiende que aquellos adolescentes que no están preparados para las exigencias que operan en un centro de Educación Media, tanto desde lo académico-cognitivo, como desde lo conductual permanezcan fuera. Reconociendo que es una triste realidad, pero inmodificable.

Por otra parte, el docente *determinista* que entiende e intenta posicionarse desde un lugar más comprensivo, tanto desde lo vincular como lo cognitivo, con las realidades que viven estos adolescentes problemas, pero considera que las restricciones del propio

sistema no les permiten modificar realidad y aunque con ciertos éxitos, la realidad determina que muchos adolescentes no continúen el sistema educativo.

Finalmente, el docente *desafiante*, que conociendo las realidades no solo las enfrenta, sino que ha ido transformando su propia visión de comunidad educativa, prácticas de aprendizaje, para incentivar al conjunto de adolescentes que están en sus aulas, con diversos resultados, pero bajo la convicción de que cada uno de ellos es capaz de aprender, tiene intereses y motivaciones para hacerlo, aunque a veces no sean aquellas que un adulto esperaría de quien ingresa a un centro educativo de Educación Media.

En una primera aproximación podríamos considerar que la tendencia de los docentes del centro A, es inclinarse hacia un tipo de profesor tradicional; respecto al centro B encontramos más generalizada la presencia de un tipo de docente desafiante; finalmente el centro C, considerado el más diverso entre las concepciones y visiones de los docentes entrevistados, se observa que confluyen docentes de las tres tipologías propuestas.

3.2.2 El espacio sí importa

Cuando nos propusimos incorporar la dimensión del espacio al análisis, no solo se trató de identificar potencialidades u obstáculos que existen en los diferentes centros en relación a las condiciones materiales y edilicias; sino que se persiguió el objetivo de incorporar una perspectiva más amplia que considerara cómo los actores se sienten en el territorio; cómo es la distribución de los espacios en el centro educativo, en el entendido de que la misma posibilita o constriñe el desarrollo de vínculos más equitativos entre referentes adultos y estudiantes. Esta interrelación de factores permite distintas formas de vincularse a un proyecto de vida en un momento dado, para un colectivo específico (Corbetta; 2009).

A efectos del análisis se consideran, para cada uno de los centros, las opiniones de los actores respecto a las posibilidades y obstáculos que les brinda la estructura edilicia, así como el tipo de relaciones que se desarrollan, constituyendo la observación realizada durante el trabajo de campo, un elemento clave para el análisis de este último punto.

Para el centro A, en relación a las dimensiones de infraestructura en general dentro de los actores entrevistados se considera que las instalaciones son adecuadas, refiriendo particularmente desde la dirección a instancias de coordinación con otros actores socio-educativos.

Mirá contamos con profesores de informática que se preocupan y trabajan y trabajan y también los chicos de gurises unidos tienen un espacio los viernes TIC TAC, que está abierto a todos los alumnos. (También) tratamos de mantenernos en contacto con toda la red, yo he ido a las reuniones de acá de la red educativa acá en SOCAT, ahora el treinta tengo una reunión. Y bueno estamos tratando entre todos de llevar adelante esos proyectos (Entrevista 1. Directora. Centro A).

Prof2: materiales didácticos sí. Prof5: con materiales didácticos contamos (Entrevista 16. Colectivo Docente. Centro A).

Sin embargo se podría considerar que la referencia al espacio, tanto desde la infraestructura, como las relaciones que se configuran en el centro, no son visualizadas como problemáticas. En este sentido se realizan dos lecturas, por una parte el centro educativo cuenta con la estructura edilicia acorde a las necesidades de un centro de Educación Media Básica, salones amplios, biblioteca, espacio para realizar ejercicios, laboratorios tanto para las ciencias naturales como para informática, uno de los elementos retomados como aspecto positivo tanto desde la dirección como desde los estudiantes. También se hace referencia a las relaciones que se mantienen con las diversas organizaciones en el territorio, elemento que con el trabajo de campo realizado no podemos realizar ningún tipo de conclusión respecto a cómo funciona esa articulación hacia el exterior.

De todas maneras, al no aparecer el asunto entre los docentes podemos al menos presumir que la dirección nos está indicando los espacios de intercambio desde el deber ser institucional. A partir de la observación del trabajo de campo se tienen algunos elementos para considerar la distribución del espacio y las formas de interacción que se desarrollan en dichos espacios. En las dinámicas de centro observadas en los días que se visitó el mismo identificamos algunos elementos que propician una distribución vertical de los espacios, en dónde existen restricciones particularmente para los estudiantes. Al entrar al centro educativo, llama la atención que el mismo está cerrado con llave, en el ingreso bajando las escaleras hay un grupo de adolescentes, a primera vista esperando para entrar a clases, estos se encuentran sobre el espacio que constituiría la vereda del

centro. Al aproximarnos a la puerta, enrejada, están una señora y un joven, que hacen las veces de porteros, amablemente preguntan para qué estamos en el centro educativo y abren la puerta. Así con cada persona ajena al centro que va ingresando, sin embargo es de destacar que conocen a la totalidad de los alumnos y profesores que por allí transitan, el trato es muy cordial y sobre todo con los adolescentes preguntándoles cómo están, que han hecho, cómo les fue en las pruebas, por qué toman tal o cual actitud.

Si bien uno de los primeros planteos realizados por la dirección en cuanto a la apertura de los espacios docentes y directivos a los estudiantes era una de las premisas del centro, observamos como la dirección permanece cerrada bajo llave y en varias oportunidades se les menciona a estudiantes que buscan a algún docente que no pueden estar allí sin autorización. Esta distribución de los espacios, hace que se conviertan en lugares prohibidos donde los adolescentes no puedan acercarse, a más que se lo llame particularmente, lo que constituye en el mayor de los casos, para la aplicación de alguna sanción. Con esta reflexión no se está abogando por que los espacios designados para los adultos en el centro sean de libre acceso para los estudiantes, pero si se problematiza la distribución del mismo y la forma de imponer su respeto, por la prohibición y no por la explicación de la relevancia del mismo.

Este posicionamiento encuentra un eco entre algunos de los estudiantes, que refieren a la forma que son tratados desde los espacios de dirección y secretaría. En donde se enfatiza una relación jerárquica, pero que resulta incuestionable *“La manera en que nos trata la directora y mujeres que están en secretaria, te gritan y no les podés decir nada”* (Adolescentes. Centro A).

Al mismo tiempo los adolescentes manifiestan inquietud respecto a ciertas situaciones, las condiciones de limpieza de algunos espacios del liceo, así como la relación entre el adentro y el afuera, al considerarlos como los elementos más negativos. En las propias palabras de los adolescentes no les gusta que *“esté sucio; los baños; los salones porque son desordenados, sucios y desprolijos; los pizarrones están despintados y los baños son asquerosos”* (Adolescentes. Centro A).

En suma, si bien para los docentes no parece haber mayores inconvenientes con la estructura y la configuración de los espacios, esta visión no es compartida por los estudiantes. Las posibilidades edilicias así como la forma en que se configuran los espacios, puede afectar la manera que unos y otros actores se sienten al trabajar y estudiar en un centro educativo. Los relatos expuestos, así como las dinámicas que se dan en el día a día, permiten identificar las restricciones que se desarrollan en este centro, para hacer de los espacios elementos de interacción que refuercen la inclusión y la equidad.

Por su parte en el centro B las cuestiones de los espacios, tantos desde la infraestructura como desde su relacionamiento con el territorio, tiene para todos los actores una gran relevancia, a pesar de que para algunos se constituye como una cuestión más esencial que para otros. En este sentido, particularmente uno de los profesores, si bien, lo concibe como relevante, no resulta determinante en el proceso de inclusión de los estudiantes.

Ahora la infraestructura edilicia, ese es un tema, el edificio no es de secundaria, es de una congregación religiosa, entonces en el caso que nos proponamos proyectos para el año próximo siempre dependemos de que esa congregación nos pueda prestar, porque hasta ahora es prestado el edificio (Entrevista 2. Directora. Centro B).

Yo creo que la infraestructura ayuda pilones, porque vos los ves acá, el espacio es frío, es oscuro y eso la verdad no los ayuda a estar acá, no los motiva (Entrevista 8. Profesor. Centro B).

Como este que es un liceo particular porque es un liceo nuevo, pero en un edificio prestado, con un montón de carencias (Entrevista 9. Profesor. Centro B).

Si en realidad juega mucho la infraestructura los materiales didácticos, pero no sé si es la clave para incluir a un chiquilín a estudiar (Entrevista 10. Profesor. Centro B).

Como elemento a destacar en general los actores coinciden en que las características particularmente edilicias de este centro de cierta manera no generan estímulos a los estudiantes para permanecer en el liceo, los salones son chicos, el lugar es frío y poco iluminado; al mismo tiempo no existen espacios específicos para que los adolescentes compartan, más allá del patio, por ejemplo cantina o salones multiuso. Esta realidad se vivencia como problemática además a partir de la propiedad del espacio. Recordemos cómo fue presentado en el capítulo 2, el espacio que se utiliza es prestado y comparte actividades con una primaria privada. Al mismo tiempo se reconocen limitantes en la

disposición de espacios apropiados para que los adolescentes cumplan con exigencias curriculares, tal es el caso que menciona la adscripta en relación a la educación física:

Los chiquilines hacen educación física afuera a la intemperie, eso no me parece que esté bueno. Porque si hablamos que la educación física es obligatoria, que los hacemos venir a contra turno, los hacemos venir a las ocho de la mañana para que tengan afuera, llueve y hace frío, eso me parece contra total (Entrevista 5. Adscripta. Centro B).

A pesar de ellos como se planteó en el apartado anterior la relación que se da en estos limitados espacios es de corte horizontal, no hay puertas cerradas con llave, los adolescentes pueden entrar en los diferentes espacios de los adultos con la correspondiente autorización, de forma de comunicar sus necesidades y no únicamente para ser reprendidos por alguna actitud. Así lo estableció en la entrevista la directora del centro y se logró ratificar en las diferentes instancias de visita.

Si tú ves el edificio de qué forma está estructurado y distribuidas las partes dentro de la institución, es un lugar de contacto continuo con ellos, vienen a preguntar vienen a quejarse, a contar cosas, en ese sentido es muy rica la relación (Entrevista 2. Directora. Centro B).

Ahora bien, en las entrevistas se realiza mención a un aspecto que no aparece en otros centros, refiere a las percepciones sobre las problemáticas que existen en el territorio, es a partir de dos situaciones que esto se ilustra, una trabajadora social que no quiere visitar a las casas de los adolescentes, o docentes que no eligen en el liceo porque les da miedo.

Vos tenés un montón de profesores que le tienen miedo a venir acá a dar clase. Este año en junio empezó matemática en cuatro grupos, te das cuenta que para las dificultades que tienen, es... (Entrevista 7. Profesor. Centro B).

Estas situaciones, que probablemente se reiteren en otras zonas de la ciudad, afectan fuertemente las posibilidades que los adolescentes tienen de recibir una educación equitativa, ya que los prejuicios existentes por vivir en zonas precarias permean todo su proceso de aprendizaje, así como su forma de relacionarse con su entorno y con lo ajeno.

Finalmente los adolescentes también tienen sus recelos en cuanto a ciertas cuestiones de la estructura y el espacio, encuentran que no tienen un lugar apropiado, por ejemplo, para las clases de educación física, lo que hace que a muchos no los incentive asistir a las mismas. Por otro lado se repite la ya mencionada referencia al disgusto por salir tarde del liceo, esto puede deberse a que no les guste a los adolescentes transitar por la noche, ya que en invierno a las 19:20, horario en que terminan varios días a la semana, ya es de noche. En el intercambio con los adolescentes no profundizaron por qué no les gustaba

salir tan tarde, más allá de la alusión de la falta de luz solar. En consecuencia no se podemos atribuir este sentido de “miedo” que sostienen alguno de los docentes a este respecto.

En relación al centro C, la situación es completamente contraria a la anteriormente descrita, recordemos que este centro se inaugura como estructura edilicia modelo, con espacios amplios, cantina, biblioteca, salas de informática laboratorios, un salón cerrado para actividades extra aula, una variedad en la gama de colores. Este es un aspecto valorado, tanto por los estudiantes como por los docentes, considerando que posibilita de mejor manera el estar, estudiar y trabajar en un centro educativo. Esta perspectiva se manifiesta en algunos de los relatos docentes y expresiones de los adolescentes:

La infraestructura ayuda pilones ellos se han dado cuenta que el contexto es totalmente diferente al que tienen en la casa. Lo están respetando, yo siento que lo están respetando y yo que trabajo en varios liceos puedo ver como el contexto condiciona o habilita a los chiquilines a funcionar mejor y a volver a la institución educativa (Entrevista 6. Adscripta. Centro C).

Que es re lindo; el espacio es muy bonito; me siento cómodo en él (Adolescentes, Centro C).

Ahora bien, por otro lado, a partir de los discursos docentes, se observa cierto escepticismo frente a las posibilidades que puede brindar la estructura si no se cuentan con los materiales necesarios. En este sentido se destacan, como ejemplo, el hecho de no tener los materiales necesarios para los procesos de aprendizaje, así como aspectos que afectan las dinámicas del centro pero que trascienden las “posibilidades” de un centro educativo. Esta situación no es remarcada solo por los docentes, sino también por los estudiantes.

Si vos ves el liceo se te caen las medias, arquitectónicamente, los salones, pero sin embargo la biblioteca está vacía. Entonces un liceo que abre con pompas y platillos en marzo, estamos a fines de agosto y qué paso, ¿no hay libros? Un compañero que es profesor de geografía no le mandaban los mapas, los tuvo que ir a buscar el un día (Entrevista 12. Profesor. Centro C).

El laboratorio, faltan cortinas por el sol; no me gusta el baño que está destrozado; le faltaría unas buenas cortinas y libros; que no haya cortinas (Adolescentes. Centro C).

En suma, dadas las realidades de que se imponen en cada uno de los centros la atención que refiere la cuestión espacial varía, sin embargo se considera que las preocupaciones por cómo utilizar el espacio de forma propicia para la construcción de procesos educativos, se problematiza con mayor énfasis en el centro B y C.

3.2.3 ¿Están los docentes formados para este desafío?

La presente interrogante cobra sentido a partir de la propia experiencia del trabajo de campo realizado, es decir, es ampliamente reconocido que la formación docente constante, así como la formación general durante toda la vida, es un elemento fundamental en la construcción de procesos socialmente, ya no solo educativamente, equitativos.

Existe un cierto consenso entre todos los actores, respecto a las dificultades de desempeñar adecuadamente la tarea docente a partir de la formación recibida, particularmente en lo que refiere al Instituto de Profesores Artigas (IPA)³⁵. Una vez más el lugar que se le atribuye a esta cuestión difiere entre centros y actores. En consecuencia interesará profundizar, no solo las limitantes consideradas, sino las formas en que dichas carencias son suplidas o disminuidas. Se trata de considerar la experiencia y la práctica docente, para poder visualizar posibles soluciones a mediano plazo a estas problemáticas.

En lo que respecta a las percepciones del colectivo docente del centro A, se denota en términos generales una conformidad con la formación recibida al tiempo que se hace énfasis en que la mayoría de los docentes que trabajan en el centro están graduados o próximos a hacerlo.

Prof5: Yo creo que en cuanto a la formación docente la mayoría tenemos formación.

Prof2: Hay casos de algunos chicos, que la sociedad hoy en día, es tan diferente con respecto a lo que nosotros fuimos formados que lo vamos viendo en la marcha. Por supuesto que ponemos todo lo que tenemos de nosotros. Pero hay caso de algunos chicos que yo al menos no fui formada para atender a esos chicos, y bueno, uno hace lo mejor posible obvio, yo (Entrevista 16. Colectivo Centro A. Profesores).

De todas maneras, si aparece en una de las intervenciones la referencia a la falta de formación para enfrentar problemáticas que presentan “algunos chicos”. En este sentido se atribuye a las características de la sociedad de “hoy en día”, la que en reiteradas oportunidades se valora como diferente a la de “antes” bajo los parámetros en que estos

³⁵ Recordemos que para formarse estos docentes cuentan con dos posibilidades el IPA y los Centros Regionales de Profesores (CERP) por encontrarse los centros estudiados en Montevideo y los docentes residir en dicho departamento, la totalidad de los entrevistados obtuvo o está cursando su carrera docente en el IPA.

docentes fueron formados. A partir del discurso de estos docentes, se deja al descubierto la consideración de la premisa que identifica a todo tiempo pasado como mejor. Esta remite a la dificultad para estos docentes de ajironarse frente a las realidades actuales.

Por su parte respecto a cómo enfrentar estas situaciones para las que no han sido formados, se apela en un primer momento a la capacidad individual de “hacer lo mejor posible”. En un segundo lugar se valoran las posibilidades que ofrece el equipo multidisciplinario en este centro educativo, aunque también se entiende que el mismo es insuficiente, como se observa en el relato de uno de los profesores.

Prof3: Tenemos un equipo, en cuanto a fortaleza, tenemos un equipo multidisciplinario, una asistente social, la cual trabaja muy bien, tenemos psicólogas, pero obviamente hay temáticas, que están apareciendo en los chicos que va más allá de una psicóloga institucional, ya es como necesita un tratamiento. Si bien siempre aparecieron cosas, detalles, a lo largo de la vida siempre hemos tenido algún caso especial, pero ahora que pobrecitos la verdad que tienen una vida complicada los chiquilines, que es como que más necesita ese tipo de equipos (Entrevista 16. Colectivo Centro A. Profesores).

Es de destacar que para los otros centros, la conformación del equipo multidisciplinario es una complejidad, ya que o no se logran conformar en el transcurso del año lectivo, se da la presencia de algunos roles, como psicóloga o trabajador social, pero estos presentan dificultades para cumplir con su tarea debido a la cantidad de estudiantes que requieren su apoyo o a la negativa de estos actores para dirigirse a los domicilios de los estudiantes; recordemos particularmente la experiencia narrada para el centro B.

Por su parte los docentes del centro B, remiten en general a que la formación recibida, es insuficiente en términos de la capacitación necesaria para enfrentar ciertas condiciones en el salón de clases que distan de las visiones que se tienen en la carrera docente. En este sentido, se observa la impronta que tiene el sistema, la propuestas dirigidas a una cantidad reducida de alumnos por clase, con un nivel previo de conocimientos relativamente homogéneo, con unas realidades familiares particulares, que parten de las posibilidades de acompañamiento, así mismo adolescentes que tienen ciertas maneras de comportarse, con ciertas edades normativas, etc. Esta situación dista mucho de la realidad que enfrenta en el cotidiano, particularmente en los contextos más vulnerables. De esto dan cuenta los tres relatos que se exponen a continuación:

Es una disparidad, abismal lo que yo veo en el IPA, con lo que yo veo acá. Yo creo que no tienen idea (risas) de lo que sucede, me entendés, no tienen ni idea, ni idea. Me parece que el IPA tiene que tener una

reestructura de qué si vos querés enseñar en un ciclo básico tendría que formarte para enseñar en un ciclo básico. Ellos dan por hecho que hay un montón de cosas que vos la sabés, y sí vos las sabés, sabés sumar y todo eso, pero después ese pasaje de lo que vos sabés al nivel que tenés que venir a dar clase, no te lo dan (Entrevista 7. Profesor. Centro B).

La formación docente en sí, no sé si decirle no es buena, pero no te da todas las herramientas para poder vos manejarte en una clase, las herramientas las vas adquiriendo sobre la marcha, hay pila de materias o de experiencias, que en la carrera en la formación faltan para poder dar clase, a mi parecer. (Entrevista 10. Centro B).

Nosotros no tenemos formación, esa es la realidad, no traemos formación, porque la formación que traemos es la del IPA, no hay una especialización, especialización para trabajar con estudiantes con determinado tipo de dificultad, no tenemos. Entonces es un poco a tuestas que vas probando cosas quizás estaría bueno tener una formación para trabajar en contexto crítico, una especialización, después de los cuatro años del IPA, que pudieras tener un posgrado o una especialización de uno o dos años más, que tuviera en cuenta este tipo de cosas y que el docente que tiene interés (Entrevista 9. Profesor. Centro B).

En consecuencia, se visualiza la existencia de ciertos acuerdos en el rol fundamental que cobra a estos efectos, un proceso de profesionalización, acompañado de otras reestructuras, se trata de mayor especialización para que la formación recibida proporcione herramientas que se adecuen a las necesidades en la realización de la tarea. No se trata de que la formación recibida sea insuficiente, en términos de conocimiento, en lo que refiere a los contenidos académicos, de cada una de las asignaturas. Sin embargo es más cuestionada en términos pedagógicos o didácticos.

Se remarca la ausencia de formación específica en lo que constituye en la actualidad como uno de los desafíos más importantes que enfrenta la formación *docente*, “*aprender a enseñar*” (Villant; 2013). En este sentido, es preciso romper con los formatos más tradicionales, que ven la actividad del profesor de secundaria, como un espacio de trabajo individual. A estos efectos estudios realizados sobre este tema sostienen que *si en la propia formación inicial no se generan espacios y condiciones para que la tarea en el aula se socialice y analice con miras a mejorarla, se seguirá perpetuando la práctica en solitario, la que es vista como sinónimo de autonomía. Concebida la autonomía docente (...) como «déjame actuar solo en el aula con mis alumnos* (Rodríguez & Grilli; 2013: 67). La posibilidad de otros formatos educativos se verá limitada hasta que las percepciones que imperan a este respecto amplíen la mirada. De hecho, aunque no sea una práctica institucionalmente extendida muchos de los docentes las refieren.

Frente a la formas de enfrentar esta falta de preparación las estrategias que plantean los profesores son diversas. Hay quienes hacen referencia que en la práctica van resolviendo las diferentes situaciones a partir de la propia experiencia, al tiempo que se remite a la necesidad de situarse en el contexto, en las relaciones que se dan en el territorio donde se ubica la escuela y sin difuminar la calidad de los aprendizajes poder adaptarlos y diversificarlos en función de las particularidades de los adolescentes. En la anécdota que nos narra el profesor de este centro se visualizan las situaciones específicas a las que se enfrentan.

Vos tenés que darte cuenta, sin bajar la calidad de lo que vos querés, pero si te tenés que dar cuenta de que hay veces que vos hablas de cosas y ellos no entienden ni la mitad de las palabras de lo que vos estás hablando, porque son cosas que no suceden. Yo una vuelta, para ser más gráfico, lleve un recibo de la luz para que ellos vieran como eran las gráficas en un recibo de la luz y había gente que era la primera vez que veía un recibo de la luz (...) Y tenés que tener una preparación mucho más grande. Yo tenés que armar, capaz que algo para tres gurises, algo para otros cuatro y después tratar de armar algo medio parejo para todos Pero muchas veces no se puede (Entrevista 7. Profesor. Centro B).

Así mismo se observa la necesidad de diversificar sus propuestas aún dentro de un mismo grupo, actividad que no está exenta de dificultades, no solamente por la falta de herramientas para realizarlo, sino por las condiciones que el sistema educativo impone, el tamaño de los grupos, las horas de clase, el pasaje de un centro a otro. Aspectos que se tomarán en futuros apartados.

Es de destacar que frente a esta problemática, el Programa Aulas Comunitarias a desarrollado se propone y desarrolla una serie de estrategias que remiten a los acompañamientos individualizados. Esto se realiza a partir del apoyo del equipo educativo en los proceso de aprendizaje de los estudiantes en horarios de aula y extra aula. Elemento que si bien se considera deseable, desde los docente que allí han trabajado, como desde los equipos del programa, se visualiza inviable dadas las dimensiones de la estructura liceo, en donde se cuenta de forma permanente solo con el rol de la adscripta, que además de funciones administrativas, para relacionarse con los estudiantes guarda una vinculación de una a cien, en el mejor de los casos.

Finalmente frente a los desafíos en la formación, se destaca que la presencia de un grupo docente estable, comprometido, con objetivos comunes, ayuda a generar prácticas educativas que innovadoras. A partir de la experiencia de uno de los docentes, se destaca

la importancia de unas formas de trabajo diferente a la tradicional en lo que se denomina modalidad taller, propuesta más dinámica que permite a los estudiantes formar grupos, escuchar música, aproximándose una forma de estar en el salón de clases que a ellos les gusta, basta recordar los aspectos mencionados por los adolescentes al respecto.

Me parece que lo fundamental es desde el cuerpo docente, desde la institución, primero que tenés que tener un cuerpo docente estable, que encare y que valla para adelante, eso es fundamental. Este, y buscarle, a mí me rindió mucho trabajar, mi materia es muy particular, capaz no es como matemática o física que es más de aprenderte fórmulas, lo mío es más expresiva, intuitiva, en el sentido de que yo trabajo siempre más como taller, es más práctica, entonces trabajo más en modalidad de grupo, que pueden escuchar música mientras dibujan, pintan, laburan y se enganchan mucho más que con otras materias, porque y la materia misma lo permite (Entrevista 10. Profesor. Centro B).

Es de destacar que en este mismo centro, profesores de otras asignaturas (el caso de Idioma Español) también remiten a la conformación entre los estudiantes de grupos de trabajo que perduran durante todo el año y a partir de los cuales se mejoran los resultados de aprendizaje apostando a un proceso colaborativo y solidario. De esta manera se van generando espacios en donde se materialicen las “posibilidades de acomodo” de la propuesta educativa a los estudiantes y viceversa (Funes; 2010).

Por su parte, los docentes del centro C presentan posturas diversas respecto a este cuestionamiento, los diversos relatos lo dejan manifiesto.

Se hace referencia a la importancia que tiene la experiencia y el compromiso personal de cada docente a la hora de enfrentarse a un grupo, así como las posibilidades de interactuar con otros docentes en el intercambio de experiencias.

Yo creo que la mejor formación es pararte en el salón y empezar a dar clase, contactarte con compañeros para planificar, interactuar con los compañeros de todas las materias, hablar con todos, sentarte en la sala de profesores y conversar, digo, planear tus inquietudes que eso ocurre. Me parece buenísimo también que yo ahora ingresé al FPB el tema de la EDI (Entrevista 6. Adscripta. Centro C).

Ahora bien, este aspecto si bien constituye una práctica realizada con frecuencia por algunos profesores, no se encuentra generalizada, ni establecida como herramienta que conduce a una mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje. En el relato expuesto líneas arriba se hace especial mención a la experiencia del Espacio Docente Integrado, que se desarrolla en el Plan de Formación Profesional Básica. *Los espacios docentes integrados (EDI), son reuniones semanales de dos horas aula de duración hora en las que comparecen todos los profesores de cada grupo, los educadores y los coordinadores*

pedagógicos. El objetivo de este espacio es el acuerdo de las unidades didácticas integradas (UDI). Las mismas constituyen una forma de organizar las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, generar acuerdos sobre los logros de aprendizajes a alcanzar y el diseño de la hora integrada. Esta última implica que en el espacio de taller se incorpore el docente y los conocimientos de otra disciplina en la práctica (Alonso; 2011: 24). Estos espacios son valorados por los docentes y adscriptos de secundaria en dos sentidos: por una parte en relación al espacio de coordinación que proporcionan involucrando a todos los referentes adultos del centro (este espacio también se da en el PAC), en Secundarias este espacio está pensado para la dirección y los profesores de asignatura; por otro lado por las instancias de docencia integrada, que desde algunos actores se considera una forma mucho más dinámica en tanto permite diversificar la planificación y la propuesta que se lleva al salón de clases. Este tipo de experiencias también se desarrollan en otros programas, como es el caso de Áreas Pedagógicas³⁶. En este marco uno de los docentes cuenta su experiencia:

Creo que se debería buscar la forma de ampliar la propuesta incluyendo todas las materias, para mí el trabajo colectivo entre asignaturas ha sido muy beneficioso para el aprendizaje de los gurises. Por ejemplo con ciencia física e historia, trabajamos cuestiones como la construcción de las pirámides y al mismo tiempo la historia de Egipto. Otro ejemplo lo constituyen los módulos de prehistoria y la composición del fuego (Entrevista 13. Profesor. Centro C).

Se considera que estas modalidades permiten a los adolescentes una mayor comprensión de los diferentes contenidos al poder vincular las asignaturas y no recibir un conjunto de información diversa y compartimentada. Recordemos que a la hora de mencionar los diferentes aprendizajes atractivos los adolescentes de todos los centros refirieron a trabajos grupales o colectivos que involucraban más de una asignatura.

Por su parte este y otros docentes reafirman la necesidad de una formación más específica que apunte particularmente a estrategias para transmitir los conocimientos, más aún cuando las características del alumnado que se reciben, distan del ideal que se propone en la carrera docente.

³⁶ El programa Áreas Pedagógicas, es una modalidad de acreditación de Ciclo Básico para aquellos adolescentes que tienen entre 15 y 19 años, que tienen alguna vinculación con Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). *Los cursos se imparten en semestres, en grupos no mayores de 12 alumnos, con una modalidad flexible, de acuerdo a las diferentes características y problemáticas de los jóvenes* (www.inau.gub.uy).

Mi experiencia personal es que después de salir del IPA la realidad me pasó por arriba. Te vas a los “peores” liceos por el grado con cuarenta gurises en donde muchos están repitiendo, muchas cosas les aburren, muchos no quieren estar ahí y les pasan muchas cosas en el extra aula. Esto no quiere decir que la formación del IPA sea mala, es buena sobre todo desde lo disciplinar, sin embargo, transmitir lo educativo se vuelve un problema sobre todo cuanto te enfrentas a realidades que se alejan del ideal. Creo que la formación falla en eso en prepararte para algo que en la realidad no pasa. Es una formación que apunta mucho a eso, al saber de la asignatura, pero no a lo que realmente vas a hacer que es transmitir (Entrevista 13. Profesor. Centro C)

Creo que algo importante es eliminar las formalidades, cuando vos estás en el IPA y trabajas la parte de organizar un grupo, te plantean una realidad que no es la que te enfrentas cuando estás dando clases (Entrevista 12. Profesor. Centro C).

Una vez más se observa como el cuestionamiento hacia la formación no recae especialmente sobre los contenidos académicos de las diferentes carreras, sino más bien las cuestiones pedagógicas.

Así en la entrevista 13 se observa como frente a la consideración de la inadecuación entre la formación recibida y las realidades enfrentadas, se han visto en la necesidad, y destacan como aspecto positivo la posibilidad de insertarse en otras instancias formativas que generen, desde otras perspectivas disciplinares, las herramientas necesarias para afrontar las necesidades de los estudiantes. De esta manera se hace referencia a la mencionada metáfora del *aviador («aterriza como puedas»)* o la del *nadador («nada o ahógate»)* (Marcelo 2006 en Rodríguez & Grilli; 2013: 57); a la hora de iniciar la tarea docente, brecha que en este caso se minimiza a partir de la incursión en otra formación. Sin embargo, esta no es una posibilidad viable para todo el colectivo docente. En este sentido, se cuestiona acerca de las limitantes para culminar y profundizar su formación el hecho de tener que trabajar en varios centros, con una cantidad importante de grupos, para lograr obtención de un salario que se aproxime a la media canasta básica.

Al visualizar de forma comparada las valoraciones que los docentes tienen de la formación recibida, una vez más encontramos posiciones diversas, pero que generan ciertas tendencias consensuadas entre los centros B y C, frente al A. Mientras que para los primeros hay mucho por repensar, se requieren de diferentes formatos que consideren tanto las dificultades del estudiantado como sus intereses. En el centro A, se considera que existen dificultades, pero atribuyendo esta situación a los cambios generacionales y las situaciones particulares de los adolescentes y sus familias, sin hacer

una conexión directa con su propia formación y necesidad de transformación. Así mismo se visualiza como los diferentes actores desarrollan estrategias para enfrentar esta falta de herramientas.

A partir de estos relatos se reafirma la necesidad de “reformular y crear nuevas políticas de formación inicial de docentes para la educación media que sustituyan la matriz normalista de la formación (donde la práctica docente es un acto de responsabilidad individual, limitado al aula) por un modelo alternativo donde la experiencia colegiada, el aprendizaje entre pares y la inducción y acompañamiento de las nuevas generaciones de profesores se realicen en un marco de renovación permanente de dispositivos pedagógicos” (Rodríguez & Grilli; 2013:72).

3.2.4 El programa Aulas comunitarias: experiencias, valoraciones y sus aportes a la construcción de equidad

Al analizar los procesos de construcción educativa en centros de Educación Media Básica de Secundaria, que reciben estudiantes que egresan del programa Aulas Comunitarias, nos interesaba identificar cómo los mismos se constituyen como herramientas propicias para la construcción de procesos educativos más equitativos.

Recordemos que el objetivo fundamental del programa, radica en la revinculación de los adolescentes en el sistema educativo formal, a partir de diversas modalidades, con el objetivo de construir un puente entre esta experiencia (primer año), para luego dar paso a la continuidad en las correspondientes posibilidades que brinda la Educación Secundaria para culminar dicho ciclo educativo. Al mismo tiempo, los estudios realizados respecto a la propuesta y sus propios resultados estadísticos dan cuenta de que los logros obtenidos son importantes en el cursado de primer año, bajo las características de la propuesta, sin embargo, no resulta tan alentador cuando los adolescentes intentan insertarse en centros “tradicionales” de Educación Media Básica (Mancebo & Monteiro; 2009).

Interesará concentrarnos en dos aspectos, por una parte las opiniones que los colectivos tienen hacia el programa, como propuesta puente para re-vincular adolescentes desvinculados del sistema educativo. Por otra parte, identificar qué dificultades o

potencialidades, encuentran los docentes a la hora de valorar la propuesta en relación a los egresos de estos adolescentes en sus centros, y sus experiencias en el programa.

En esta línea de argumentación interesa retomar lo expuesto en los estudios de Castro (1949) a efectos del tránsito Primaria – Secundaria. Si bien es cierto, que el programa actúa sobre la base de los mismos planes de estudio que el Liceo, las fracturas identificadas en cuanto a instituciones, modos de vida, metodologías aplicadas, sí son importantes. Esta es una tensión que se manifiesta en los discursos de los docentes en algunos centros se habla de lo no preparados que están para enfrentar las dinámicas de un Liceo; al tiempo que también se rescata y cuestiona desde los equipos educativos del programa.

De forma de mantener la estructura de análisis propuesta se realizará una lectura por centro de estas situaciones para luego observarla en términos comparativos.

Para el caso del centro A, nuevamente se observan las diferencias que aparecen desde la directora en relación con el colectivo docente entrevistado. Este desacuerdo se pone de manifiesto en los relatos de los actores.

Y bien, a mí me parece positivo y bueno todo lo que sea para sumar estamos abiertos a ello (Entrevista 1. Directora Centro A).

Prof5: Nosotros no lo hemos visto de forma positiva porque ellos se incorporan en segundo año con hábitos de trabajo totalmente distintos a los que se encuentran en el liceo, con que no han adquirido cosas básicas, como el estar en la clase, el llevar el material, el seguir la clase, yo no he tenido buenas experiencias. Yo creo que un alumno solo que siguió bien (Entrevista 15. Colectivo Docente. Centro A).

La tensión queda manifiesta; mientras que se considera un aspecto positivo desde la dirección no resulta así desde los docentes entrevistados. Dadas las características del centro podemos pensar que en el hacer cotidiano prevalecerá las perspectivas de los docentes, dado que en los diversos encuentros la dirección ha dado cuenta el desarrollo de un discurso muy apegado al deber ser, pero sin mayor involucramiento en las diferentes problemáticas. En el relato del profesor se hace referencia a una serie de dificultades, presentadas por estos adolescentes en cuanto a su estar en el centro educativo, sin embargo, estas no distan de forma considerable de las realizadas anteriormente respecto a un grupo importante de los adolescentes, que finalmente

terminan abandonando la institución. Las dificultades de adaptabilidad del centro a las realidades diversas de los estudiantes, queda una vez más de manifiesto.

Por otro lado, se aprecia la existencia de una distancia geográfica, pero que redundan en aspectos más culturales, que estrictamente geográficos; al entender que el provenir de un asentamiento (conjunto habitacional de construcción precaria asentado en tierras no regularizada) distancia del resto de las realidades de los compañeros y limita la interacción entre los mismos.

(...) Es que noto un rezago importante, en muchos sentidos, en lo social, se nota muchísimo que les cuesta integrarse, ellas vienen de un medio, vienen de asentamiento. Por lo cual hay muchas cosas que no comparten con los estudiantes de acá. No comparten, lo geográfico de alguna manera sí, pero no todo (Entrevista 4. Adscripta. Centro A).

De igual manera se identifica cierto desconocimiento respecto a la población objetivo del programa. Estos docentes sostienen que es por un comportamiento agresivo que los jóvenes se incorporan al mismo. Interesa destacar no solo la existencia de una idea errónea respecto a los porqués del ingreso de los jóvenes al programa que radican en un proceso de desvinculación al sistema educativo por diversos motivos pero no por ser violentos o agresivos. Sino también, los efectos que esta concepción puede tener en el establecimiento de la relación educativa. Esta visión lleva a los docentes a priorizar una visión de estos estudiantes desde su carencia y no tener una forma de actuar que propicie su integración y fomente su capacidad de aprender.

Prof3: es difícil la integración al grupo también, de estos chiquilines.

Prof1: La manera de vincularse, yo he notado desde el punto de vista del vínculo, algunos tienen como un vínculo agresivo, creo que por eso obviamente fueron al aula comunitaria, pero otros de repente llegan a la tal timidez que de repente no logra abrirse, son los dos extremos (Entrevista 16. Colectivo docente. Centro A).

Este... y realmente lo que pienso es como, como una situación extraña, en la que es más una pretensión de querer incluirlos que una realidad posible porque el rezago es muy grande y no es solamente en lo cognitivo, es como muy abarcativo, ese aspecto social que te digo de no vincularse, es muy, es un síntoma muy fuerte, como que ellos no se sienten parte del acá. Tal vez vienen con unas experiencias de atención más focalizadas de otros formatos (Entrevista 4. Adscripta. Centro A).

Por otra parte, se refiere a aspectos de la propuesta en sí misma, como su atención más individualizada sin identificar, a diferencia de los otros centros, a este elemento como estrictamente positivo o deseable. Al mismo tiempo que no se visualizan las

responsabilidades o posibilidades de transformación que tienen los actores frente a estas situaciones.

A partir de estas entrevistas, se denota que desde la perspectiva de estos actores sostiene la expectativa de que este nuevo alumnado se “asimile o acomode” a los patrones culturales de “la normalidad” imperante y con ello, bajo la consideración, algo así como “¡que entren, pero sin hacer ruido!” ni cuestionar, por lo tanto, el estatus quo educativo existente (Echeita, Parrilla & Carbonell (2011) en Echieta; 2013: 103). Cuando en realidad lo que ocurre es que interponen otras maneras de ser y estar en un centro educativo.

Si bien es cierto que existen tensiones a la hora de, al decir de Echeita, señalar con nitidez cuál es la frontera entre conductas que responden a la intrínseca diversidad del alumno y que, por lo tanto, deban de ser “respetadas”, y las que resultan “problemáticas” y seriamente perjudiciales para los compañeros y la convivencia escolar (Echeita; 2013: 109). Se considera que existen ciertas posturas entre los docentes que truncan los verdaderos procesos de inclusión al difundir este tipo de discursos que repercuten en procesos de etiquetamiento de los estudiantes. No se trata de realizar un llamado a la supresión de toda relación jerárquica que establece el sistema educativo, pero si encontrar maneras de vincularse, de generar acuerdos, de procesos de negociación y participación que deriven en un aprendizaje mutuo y no en recurrir a la exclusión por la inadaptabilidad.

Esta manera de considerar a los adolescentes que egresan del programa y las posibilidades de revinculación se percibe desde el aula, remarcando los aspectos más negativos de dicho proceso.

Los logros que se consiguen en el liceo son muy escasos. En el liceo en general con suerte logra pasar un chico por año (Por qué se da esta situación). Para mí los elementos son que, a pesar de que hay adscriptos en el liceo que sí que se preocupan, no todos los adscriptos tienen esa, como te puedo decir, ese acercamiento hacia el chiquilín y conocer toda su problemática. Y también creo que los chiquilines se aburren. A parte lo que pienso yo de lo que entiendo del programa es que cuando los chiquilines egresan ellos tienen que tratar de tomar otro lugar, así como se apropian del aula tienen que apropiarse de la institución, y no logran apropiarse del liceo (Entrevista 17 Referente del aula AA).

En el relato expuesto, se observa como al contrastar estas perspectivas, aunque se considera que la relación en términos formales es adecuada, se remarca la falta de

“éxito” con la re-vinculación de los adolescentes en el centro educativo, haciendo referencia a que la importancia está en fortalecer el vínculo con los adolescentes para que puedan apropiarse de esta nueva modalidad educativa.

En esta entrevista se hizo referencia al rol que tiene el educador en la propuesta de Formación Profesional Básica³⁷, espacio en dónde se encuentran mayores ecos en la zona para la re-vinculación de los adolescentes. En este sentido, se rescata la presencia de un referente adulto que pueda conocer y vincularse desde otro lugar con los estudiantes. Se considera que si bien las adscriptas pueden llegar a desarrollar ese vínculo, no es particularmente su tarea y muchas no lo logran. Al mismo tiempo se hace referencia a un aspecto mencionado por los adolescentes de este centro, la noción del aburrimiento, que puede redundar en la falta de pertinencia de los contenidos o en las dinámicas utilizadas para la transmisión de los mismos.

Estas tensiones llevan a problematizar el hecho de un proceso de adaptación no solo de los adolescentes al centro, sino de este último a los primeros. Sin embargo, no llama tanto la atención esta perspectiva, luego de que de forma casi general, los docentes de este centro consideran que hay un importante conjunto de adolescentes que no están preparados para asistir y permanecer en el centro educativo y que poco se puede hacer desde su lugar. En esta línea, entre las conclusiones arribadas respecto a estudios vinculados al programa, aunque con diferentes focos de análisis se observa como este tránsito constituye una problemática, particularmente por la dificultad que se encuentra del otro lado del puente: *“Aulas Comunitarias consigue salir de ésta problemática pero no de otras, debiendo enfrentarse al fracaso en lo que refiere a la reinserción de sus alumnos en el sistema formal, y es que no se da una translación de las metodologías aplicadas en un ámbito hacia el otro (principalmente el trabajo personalizado tanto de*

³⁷ El educador tiene la función de acompañar a los adolescentes en el transcurso del trayecto educativo, de acompañar la articulación del trabajo docente, de vincularse con las familias de estos jóvenes y relacionarse con la comunidad (...) Los espacios en el que el mismo se movimente serán los propios al centro educativos y otros como visitas a los estudiante, encuentros informales, propuestas recreativas y en el nexo con organizaciones de la sociedad civil. Es decir, es quien articula el funcionamiento en red entre el centro, la comunidad, los estudiantes y sus familias, con la finalidad de observar, registrar y sistematizar las diversas experiencias (Alonso; 2011: 25)

docentes como de técnicos con cada alumno, la contemplación real de las necesidades de éstos, y la flexibilidad para adaptarse a las mismas)” (Marsiglia; 2011:50).

Por su parte en el centro B se cuenta con la característica de que los profesores comparten la experiencia de docencia en el aula, al mismo tiempo que en el liceo, o haber participado en ella en años anteriores. Esto hace que el conocimiento que se tiene sobre la propuesta sea más amplio, al mismo tiempo que la consideración que se tienen sobre los estudiantes no genera mayores distinciones.

Si bien existen diferentes opiniones entre los actores respecto a los logros obtenidos por los adolescentes a realizar el primer año en el aula, la recepción de los mismos en el liceo no parece generar mayores inconvenientes. El planteo radica fundamentalmente en que las características que presentan estos adolescentes no se consideran diferentes a las del común de quienes ingresaron al liceo. Eso hace que las preocupaciones, las dificultades, las posibilidades sean afrontadas desde el mismo lugar.

Está muy bueno, yo encuentro que ese programa es muy bueno y...En este caso, en este año, en este liceo yo veo que se han podido insertar bien, no se notan dificultades, siempre demandan un poquito más de atención, y los primeros días como que cuestan las primeras semanas, pero están siguiendo, están siguiendo las exigencias. Ellos saben que si necesitan pueden recurrir al Aula y allí tienen apoyo. Acá yo veo que permanecen y en los resultados en general tienen las mismas características que el alumnado que empezó primer año acá (Entrevista 2. Directora. Centro B).

Yo ya hace dos años que tengo la misma población con las mismas dificultades (Entrevista 7. Profesor. Centro B).

Es importante, si vos estás allá (por el aula) y después estás acá (por el liceo) eso ayuda (Entrevista 8. Profesor. Centro B).

La idea general está buena, el problema es en la práctica³⁸ (Entrevista 9. Profesor. Centro B).

Les cuesta a los gurises, les cuesta seguir el ritmo, estar permanentemente cambiando de profesor. En ese sentido sí (Entrevista 5. Adscripta. Centro B).

Ahora bien, dentro de las dificultades encontradas se hace referencia un aspecto de estructura. Se plantean las dificultades que encuentran los adolescentes frente a las diferencias que se observan entre ambas propuestas. Recordemos que en el PAC, el

³⁸ En el diálogo de con este profesor en particular surgieron algunos cuestionamientos respecto a la cantidad de estudiantes que asisten al PAC, que aún siendo mucho menor que el Liceo, conforman grupos de más de veinte estudiantes, al tiempo que la formación de los docentes que tomas dichas horas no corresponde a los grados más altos, como se había pretendido en el diseño del plan.

adolescente cursa seis asignaturas un semestre y seis en el transcurso de la segunda mitad del año, situación que resulta en enfrentar a seis y no doce profesores al mismo tiempo (Véase capítulo 2, apartado 2.2.2).

Este conocimiento del programa, así como la posibilidad de permanecer en un centro educativo y ser docentes tanto en la dinámica del aula como la del liceo, permite hacer un acompañamiento más directo del proceso educativo de los adolescentes. Este aspecto resulta importante en tanto los referentes adultos que participan del proceso educativo de un adolescente marcan este ciclo vital, las percepciones que se tienen sobre los mismos (de éxito o de fracaso) influirán en sus acciones y en su forma de relacionarse con el otro (Funes; 2010). Al mismo tiempo que se deposita una importante confianza por parte de los adolescentes que va desde compartir una situación gratificante, hasta aspectos problemáticos y angustiantes. Esta posibilidad permite la generación de un vínculo que contribuye al mejor proceso formativo, elemento identificado a partir de los relatos de alguno de los adolescentes, así como también de parte de los profesores de este centro.

Interesa también valorar cómo ciertas formas de trabajo que resultan menos probables en el caso de centros de secundaria. Como es la atención más personalizada a causa de la menor cantidad de estudiantes por grupo, así como el apoyo de un equipo externo que conoce y está en continuo contacto con los estudiantes como para apoyar su proceso de aprendizaje. En este sentido, se encuentran opiniones diversas respecto a sí las prácticas en uno u otro espacio cambian. En los relatos posteriores se observa que sí existen otras posibilidades de enfrentar las dinámicas del salón de clases, más allá de que el profesor mantenga su impronta y sus exigencias al mismo nivel.

No hay demasiados cambios en la forma de trabajar o en los trabajos que vos hacés. Capaz acá (por el aula) la diferencia que tenés es que son diez gurises menos. Otra de las diferencias que tenés con el liceo, primero la cantidad de alumnos, segundo que acá (por el aula) tenés la posibilidad de hacer cosas más personalizadas. Ponele en horas libres podés sacar algún gurí y trabajar solo con él. También podés hacer un mini proyecto con ese gurí, que tiene ciertas dificultades, y buscar como una cuestión básica, eso en el liceo no lo podés hacer (Entrevista 7. Profesor. Centro B).

Pienso que el ambiente de aula está muy bueno porque la misma propuesta te exige que seas creativo y que no repitas lo mismo del liceo, que es más estructurado, yo que sé que tiene otro formato (...) Yo veo que muchas veces los liceos son muy tradicionales, a veces, por ejemplo, la forma de evaluación (en el Aula) era muchas veces entre varios profesores, para tomar los exámenes y en forma lúdica a veces (Entrevista 8. Profesor. Centro B).

Creo que aguantan más en el aula, porque hay un grupo que los contiene, son muchos menos, y hay un grupo de gente de ahí del equipo que los contiene y los sostiene mucho más con el grupo docente. Al liceo capaz le pasa mucho más desapercibido eso, no tenés tanta facilidad para vincularse con los chiquilines. En el Aula, no sé, te sientas con el chiquilín, le hablas, te vinculas desde otro lado, que en el liceo, ya por un tema de que son más, no podés. Le buscas la vuelta a ciertos aprendizajes, a contenidos básicos que tienen que tener y que capaz que antes le pasas por alto y lo retomas nuevamente, repasas todo eso o lo enseñas porque capaz que no lo saben directamente, y he tenido que hacer propuestas mucho más lúdicas, para que encaren ellos, para que les llegue de alguna manera, por ese lado sí, he tratado como desarmar todas las propuestas que yo tenía armadas (Entrevista 10. Profesor. Centro B).

Los elementos destacados remiten a una forma de práctica, pero también a una dificultad de estructura, el relacionamiento que logra un profesor en un liceo, se plantea como distante. De igual manera las posibilidades del número permiten un trato más individualizado, que no se hace posible en los centros de Educación Media Básica masivos. Se trata de diversificar propuestas, considerando otras herramientas a la hora de transmitir los contenidos de las asignaturas.

Estos relatos llevan a problematizar el por qué la idea de propuestas más dinámicas, que se vinculen a lo lúdico, recreativo y lo visual para la transmisión de los aprendizajes, no es una práctica universalizada en la secundaria, si hay al menos suficientes indicios que dan cuenta que está, entre otras transformaciones permitirán un mayor y mejor atractivo para los adolescentes. Al mismo tiempo que se cuestionan las restricciones en los acompañamientos de los estudiantes, que genera el no poder disponer de tiempos extra salón de clases, como ocurre en esta propuesta. Todas estas cuestiones se ven transversalizados por elementos de formación, así como también de dedicación, formas de organizativas de la Educación Secundaria, condiciones laborales docentes, entre otros aspectos.

Estos elementos se ven reforzados al considerar la visualización del equipo responsable del Aula³⁹ respecto a las posibilidades que otorga la estructura del programa para el trabajo cotidiano con los adolescentes.

Desde lo vincular todo, acá son 63 gurises, o sea que la cantidad de chiquilines le da ya un manejo al docente, desde otro lugar, después nosotros hacemos muchas actividades extra aula, nosotros este año vamos a hacer tres campamentos, entonces los profes participan en el campamento, están invitados, hacemos unas jornadas en vacaciones de julio, de ver cine, de pop, de pintar las mesas, también los

³⁹ Es de destacar que para el año en que se realizó la investigación, esta Aula fue una de las dos que realizó la experiencia piloto de formar un grupo de segundo año. En consecuencia los egresados del aula que se encuentran en el centro B, pertenecen a generaciones egresadas años anteriores.

profesores participan, esto otro no formal que atraviesa el proyecto también hace que los profesores se vinculen desde otro lugar. Después, el equipo socioeducativo, tiene un técnico de cada área, que también si es el docente el que requiere un acompañamiento, podemos acompañarlo, si es el docente en el vínculo con los chiquilines, también está el compañero que es psicólogo, y si es el docente y la familia, está la trabajadora social, que en el liceo no siempre se pueden armar equipos y cuando se logra armar equipos son para atender a doscientos gurises (Entrevista 18. Coordinador AB).

A partir de este relato se identifican la coincidencia que hay respecto a las posibilidades de que brinda la propuesta en comparación con las dinámicas del Liceo. El primer aspecto retomado por la mayoría de los profesores en este y otros centros el tamaño de los grupos y la cantidad de adolescentes en relación a referentes adultos. En segundo lugar, la posibilidad de realizar actividades extra aula, que permitan la vinculación desde un lugar diferente al que impera en el salón de clases. Finalmente las posibilidades que da el equipo educativo en el acompañamiento del estudiante y del docente. Recordemos que en este centro se ha mencionado la dificultad de conformar un equipo multidisciplinario y la incursión de éste en el territorio. En este sentido, no solo se cuenta con los diversos perfiles, sino con una población a atender mucho más reducida. Estos aspectos invitan a repensar la estructura, las dinámicas y los actores que se vinculan en un Liceo, en la búsqueda de que puedan parecerse más a estos formatos.

Finalmente, interesa conocer la percepción del equipo del Aula en relación al egreso de los adolescentes del programa y su continuidad en centros de Secundaria.

Los gurises igual quedan irradiados, igual quedan por fuera lo vemos nosotros cuando los llevamos a segundo y empiezan a caerse solos, porque las dificultades que tienen y lo que del otro lado les ofrecen, hacen que sea así (Entrevista 18. Coordinador. AB).

De esta manera se hace referencia no solo a las dificultades que los adolescentes presentan, sino a las condiciones que van a tener que enfrentar, cuestionando en de cierta manera la dinámica puente. Este argumento debe entenderse también en el convencimiento por parte de los miembros de este equipo que la continuidad del ciclo bajo la modalidad del programa, en tanto una forma más de cursar la educación Media Básica⁴⁰.

⁴⁰ A este respecto se podrá profundizar n investigaciones futuras cuando se pueda indagar respecto a los resultados obtenidos durante el 2013.

En lo que respecta al centro C, una vez más se denota la diversidad entre el colectivo, que guarda relación con la existencia de docentes con y sin experiencia en el programa. Entre quienes manifiestan cierto desconocimiento sobre el programa, su implementación y formas de funcionamiento, se observa una diversidad de opiniones.

Están aquellos que consideran al programa como una buena iniciativa, pero que sin embargo, se sigue depositando la responsabilidad en los estudiantes, en tanto estos deben adecuarse al centro educativo y se considera que quizás a partir de esta experiencia logren incorporar esos requisitos. Haciendo especial énfasis en que los adolescentes asistan a los diversos centros educativos, pero si profundizar en los impactos que estos tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Yo lo veo bien, o sea puede servir obviamente, bien organizado, bien implementado puede servir, puede tener su fruto. Porque si esos chicos todavía no están preparados para ingresar en secundaria, capaz con esa programación capaz resulta. Los tratan de encaminar y que por lo menos no queden en la calle (Directora. Entrevista 3. Centro C).

Yo creo que está bueno, sí, sí. Lo importante es que ellos estén acá adentro, lo más importante. No me queda muy claro tampoco bien como es el trabajo del aula, son menos alumnos, no. Yo creo que está bueno, cuando el alumno tenga voluntad (Entrevista 6, Adscripta. Centro C).

Este desconocimiento de la propuesta repercute en algunos casos de una forma más determinante, adoptándose una idea totalmente errada de la propuesta, que plantea la existencia de un proceso de selección frente a los estudiantes y las familias para ingresar en los cursos.

A mí me parece por lo que yo he escuchado de aulas comunitarias que se hace una gran selección de los docentes que van, se hace una gran selección de los alumnos que van y de sus familias, entonces las consecuencias de eso es bastante predecible que van a ser buenas (Entrevista 15. Profesor. Centro C).

Si bien es cierto, que a partir del trabajo del equipo educativo se realizan actividades tanto con los estudiantes como con sus familias, en pos de lograr acuerdos y compromisos colectivos, esto no implica que de antemano se discrimine en la situación socio-económica y trayectorias educativas de los adolescentes. A partir de los informes realizados por la DINEM (2013) diríamos que las características de los adolescentes que asisten al Aula, es en el mejor de los casos igual a la de otros adolescentes que asisten a Liceos en zonas particularmente vulneradas.

Finalmente, se realiza una apreciación que si bien parte de la aclaración del desconocimiento de la propuesta, da cuenta de la tensión existente entre la apuesta a una

oferta universal y única, frente a la implementación de políticas focalizadas. En esta línea de argumentación se sostiene que se está dejando de lado un enfoque que utilice a la focalización o selectividad como instrumento de la universalización, para sustituirla (Ocampo; 2008).

Conocimiento no tengo demasiado porque nunca trabajé (...) no conozco mucho como se trabaja, ni me siento muy capacitado para opinar del tema. No creo que esté mal ver cómo ayudar a quienes necesitan otro tipo de encare en sus necesidades como estudiantes, o sea me parece bien. Más allá de lo cual creo que la solución al país, de los problemas de la educación, no pasa por crear proyectitos y crear políticas focalizadas, no pasa por atomizar con proyectos para atender los problemas particulares que son causas de otras ineficiencias del estado (Entrevista 11. Profesor. Centro C).

En este sentido, se remite al rol del estado en la cobertura de necesidades básicas de los grupos más vulnerables de la población, aspecto que se consideran trascienden las facultades y posibilidades del sistema educativo. Se considera que los programas pueden tener buenos resultados y ser importantes para los adolescentes; sin embargo las problemáticas del sistema educativo y de las desigualdades sociales que imperan en el país pasan por tomar otras medidas.

Interesa a este respecto visualizar la opinión de los miembros del equipo del aula sobre la propia existencia del programa. A partir de las entrevistas se observa que consideran que es la propia estructura de Secundaria la que está generando egresos diferenciados, por tanto desigualdad en los logros. Si bien se comparte la vocación universal de la política educativa, no es cuestionando la existencia de estos programas sino las carencias del sistema que se deben generar las principales transformaciones.

Prof_Ref: haber si yo voy a la situación ideal, a mí me gustaría mucho que secundaria acreditara, a una cosa sumamente hipotética, que acreditara lo mismo que acredita un privado. Porque yo en este momento también podría decir que cursar en un liceo privado no es lo mismo que cursar en un liceo público y que cursar en un liceo público en ciertas zonas, no es lo mismo que cursar un liceo público en otras zonas (Entrevista 19. Colectiva equipo AC)

Por otra parte entre los docentes entrevistados de este centro educativo que cuentan con experiencia de trabajo en el programa. Remarcan nuevamente los aspectos que remiten a las posibilidades de individualización que proporciona el formato.

Al aula vienen los estudiantes que tienen más problemas, lo positivo es que se puede abordar de forma más individualizada, lo que en el liceo no se consigue (Entrevista 12. Profesor. Centro C).

Un elemento de importancia es el trabajo externo del equipo docente, fuera del salón de clases, que permite un trato más individualizado, también son menos (Entrevista 13. Profesor. Centro C).

Finalmente interesa rescatar las opiniones que desde el programa se tienen respecto al egreso de los adolescentes.

Prof_Ref. En realidad año a año hay como más conocimiento de lo que es el aula y en realidad se los recibe y se los espera. Al principio costaba muchísimo porque era algo así de y estos quiénes son y por qué vienen acá. De todas maneras me parece que todavía sigue habiendo como una cosa de uy, los vamos a tener acá, si bien están preparados para recibirlos porque saben que llegan, no están preparados para recibirlos porque saben que le van a dar más trabajo que otro tipo de gurises (...) los gurises de aula son siempre los gurises del aula, no son del liceo o de la utu, son los gurises del aula, y pasan a tercero y siguen siendo los gurises del aula (Entrevista 19. Colectiva equipo AC)

En este sentido a partir de los relatos se identifican dos aspectos a considerar: por un lado se refiere a una mayor apertura con el paso del tiempo respecto a la recepción de los adolescentes que egresan del programa, lo que se entiende como un mayor conocimiento sobre la propuesta. Sin embargo, este es un aspecto que encontramos matizado en otros espacios, ya que muchos profesores no tienen conocimientos respecto a cuáles son los objetivos de la propuesta y las modalidades de trabajo de la misma. Cabría problematizar esta cuestión, en términos de coordinación interinstitucional (Pérez; 2011), en última instancia también el programa depende del Consejo de Educación Secundaria y debería contemplar entre sus acciones la presentación en todos los centros de las modalidades que se implementan.

Por otro lado, se identifican en la actualidad experiencias de estigmatización de aquellos adolescentes que ingresan habiendo cursado primer año en el Aula. Esto atenta directamente con la idea de puente y con el objetivo de que el adolescente pueda re-vincularse a un centro de educación formal y continuar con sus estudios. Si la referencia a su egreso redunda en la consideración de que el adolescente no se relaciona, tiene dificultades, no tiene hábitos de estudio y de conducta adecuados a los que espera el centro educativo. En los más de los casos, estas aseveraciones terminaran convirtiéndose en verdades y signando las acciones de los adolescentes (Couloun; 1995).

En términos generales se observan ciertas tendencias que consideramos tienen relación con la perspectiva de comunidad educativa que tienen los diferentes actores.

Si bien la valoración del programa varía en función del conocimiento y la experiencia de trabajo en él, desde ciertos actores existe la tendencia de visualizar los aspectos positivos

del mismo más allá de las dificultades existentes, en la necesidad de flexibilizar formatos de enseñanza- aprendizajes que contemplen realidades y necesidades diversas. De forma comparada podemos dilucidar como afecta las concepciones que se tienen sobre el programa el hecho de haber tenido una experiencia cercana al mismo, de igual manera queda de manifiesto que en aquellos centros donde el adolescente es visualizado como un miembro más de la comunidad educativa, con las dificultades propias de un adolescente en esta etapa de vida y proceso de aprendizaje particular, se aprecia una mejor vinculación entre los centros y los programas.

Se trata de repensar como afectan estas concepciones y prácticas a los procesos de inclusión educativa, en el entendido de que existen diferentes barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

3.2.5 Constreñimientos y habilitaciones del sistema

Culminar el análisis considerando cuáles son los constreñimientos y habilitaciones del sistema educativo uruguayo, nos remite a visualizar el impacto a nivel macro de algunas cuestiones ya mencionadas. En consecuencia, el presente apartado tiene la intención de recopilar, en función de las diversas dimensiones de análisis propuestas, aquéllos aspectos que se consideran potencialidades y obstáculos en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como los elementos que, desde los diversos actores, se deberían considerar a la hora de pensar una transformación educativa en pos de lograr procesos más equitativos.

En este sentido, se profundiza, por un lado, sobre las condiciones laborales de los docentes y su impacto en la relación educativa que se establece; por el otro, en las necesidades de los adolescentes y sus familias que repercuten sobre sus procesos educativos y deben ser consideradas y atendidas.

Ha sido claramente evidenciado desde los diferentes discursos, que la estabilidad de un equipo favorece los procesos de enseñanza – aprendizaje en un centro educativo. La posibilidad de conocer en profundidad las realidades territoriales, intra – extra escuela, proporciona mejores y mayores elementos al docente para contemplar las realidades y necesidades de su alumnado. Esto implica cambios en la formación profesional docente y en el sistema de asignación de cargos y horarios.

Hay que buscar la manera de que los docentes no tengan que trabajar en tres, cuatro, cinco liceos a la vez en dos o tres turnos diferentes, para que puedan trabajar y planificar mejor sus clases; para que no estén agotados física y mentalmente; para que puedan destinar más tiempo a charlar con los alumnos, a charlar con los padres. Este, a tomar más contacto con la realidad de una institución educativa y meterse más en la realidad de ella, para conocer mejor a sus alumnos (Entrevista 11. Profesor. Centro C).

Es importante focalizar en un lugar, concentrar la carga horaria en una zona. No como lo que pasa con las características del sistema que te hace andar saltando de una a otra zona. Eso no te permite estabilizarte, conocer la zona, tener un contacto más directo con el barrio y este año ta, lo logré (Entrevista 13. Profesor. Centro C).

Lo que se fue dando y que me gustó es que he podido tener una continuidad porque desde el 2010 a la fecha siempre que he ido a la elección de horas están los grupos y me gustó tener la continuidad porque siempre era un profesor itinerante que no podía ver tampoco los resultados de un año a otro (Entrevista 8. Profesor. Centro B).

Aparecen de esta manera en algunos discursos la necesidad de un profesor con plaza docente, lo que le permitiría desarrollar un trabajo integral con el adolescente y la

comunidad en general. Vinculado fuertemente a este aspecto se encuentra el hecho de qué docentes están trabajando en los diferentes contextos. Entre alguno de los entrevistados se problematiza el hecho de que no exista una articulación en la posibilidad de elegir con conocimiento previo de las características del centro educativo al que se asistirá de forma tal de evitar las renunciadas a comienzo de curso porque “el grupo es incontrolable”.

Porque también está eso, el docente que trabaja en contexto crítico, trabaja en contexto crítico porque tiene interés o trabaja en contexto crítico porque es lo que consigue. No sé, cada cual, es muy personal, ¿no? (Entrevista 9. Profesor. Centro B).

De todas maneras, es preciso problematizar esta situación. En muchas oportunidades se ha hecho referencia a que es el compromiso con la tarea docente lo que importa para poder enfrentar las tensiones de un salón de clase, sin embargo, a partir de los hallazgos de esta investigación, se considera que si bien este es un componente fundamental, como profesionales los docentes deben contar con la formación apropiada para enfrentar las diferentes situaciones, haciendo de cada una de ellas una instancia de aprendizaje.

Ahora bien, tampoco se debe considerar ingenuamente esta situación, porque se correrá un riesgo mayor, que los grupos catalogados como problema queden sin docentes, de ahí que estos procesos administrativos tengan que ser acompañados de procesos formativos, que lleven a docentes más preparados (académica – pedagógica y relacionalmente) a los contextos que presentan mayores dificultades.

En esta línea de argumentación, algunos profesores, con una clara tendencia a ser clasificados, dentro de la tipología propuesta, como docente desafiante, expresan una preocupación que va más allá del conocimiento de los contextos de los centros y refiere a la distancia existente entre profesor y estudiante.

Yo creo que lo que se está dando es que en los liceos más complicado, de contexto más crítico, más salados, por así decirlo, van los docentes con menos formación, van los docentes que están estudiando, que están haciendo la carrera, y son los que más pelean de alguna manera, porque los docentes efectivos, más veteranos, no agarran un liceo de contexto crítico, debe haber alguno, pero en general, se quedan con la gente grande que ya no tiene tanto calentamiento de cabeza, ya sabe cómo va a trabajar, tiene su librito armado. También es una realidad que la gente que más experiencia tiene, no ha trabajado con los gurises de esta época, la gente más veterana conoció otro tipo de alumno, con más respeto, otros códigos, que manejaban los chiquilines de esa época (Entrevista 10. Profesor. Centro B).

Entendiendo que existe en parte una tensión generacional, pero también un aspecto social, que hace difícil la cercanía y la comprensión de unas formas de actuar dentro de la institución. En este sentido, se remite a la diferenciación que existe entre profesores y estudiantes al pertenecer a distintos sectores sociales, al decir de Blofield, viven en mundos distintos, según distintas normas y expectativas, con distintas oportunidades de vida (Blofield; 2004:61).

Aunado a esta cuestión, se hace inminente una reestructura de los centros educativos que prioricen la relación estudiante – profesor, de forma tal de obtener una mejor atención a los tiempos de aprendizaje, que contemple las diferencias. Se necesita una atención más personalizada, lo que está directamente relacionado con la cantidad de estudiantes que un docente enfrenta en el salón de clases, la relación veinte a uno, debería convertirse en una realidad.

Mejorar la profesión docente y mejorar la remuneración, está directamente vinculado a más cantidad de docentes y mejor formados, que los docentes tengan mejor salario para que también tengan más tiempo para formarse. No puede ser que los profesores tengan que estar saltando todos los años de un liceo a otro. Yo veo bien que, vería con buenos ojos que un profesor pudiera trabajar, elegir, por más de un año en el mismo liceo (Entrevista 11. Profesor. Centro C).

Se trata entonces, no solo de contar con los elementos de la estructura que permiten un mejor estudiar y trabajar en un centro educativo (salones adecuados; bibliotecas equipadas; materiales didácticos; acceso y uso de tecnologías), sino de favorecer relaciones más horizontales, donde se entienda al otro como sujeto educativo capaz de aprender y superarse, considerando la retroalimentación de los aprendizajes entre profesores y estudiantes, así como entre los propios estudiantes. Proceso en el que resulta fundamental incorporar la voz de los estudiantes, ya que, como queda de manifiesto en esta investigación, tienen algo que decir frente a las formas de docencia que prefieren y les resultan más atractivas.

En consecuencia, es preciso reconsiderar las formas de pararse frente a la práctica educativa. En el conjunto de las entrevistas surgen diversas cuestiones que van desde la necesidad de apoyos interinstitucionales, hasta la adopción de nuevas prácticas, pasando por la valoración de propuestas focalizadas que vienen permitiendo mejores procesos de aprendizaje.

Yo creo que eso, que necesitamos apoyo. Yo encantada, con todo lo que puedan venir a trabajar acá y ayudar a los chiquilines, con las herramientas que tengan a nadie les dije que no. Proyectos igual que empiecen el año que viene aunque yo no sé si voy a estar, pero yo no dije a nada que no. Todo lo que pueden ayudar bienvenido sea (Entrevista 3. Directora. Centro C).

Lo que hay en el aula que no hay en el liceo es un trabajo extra clase. Hay un equipo de educadores que trabajan con los chiquilines en un montón de cosas que tienen y no que ver con lo que pasa en la clase. Eso en el liceo no se puede, porque los adscriptos tienen muchísimos grupos, porque son mucho más alumnos, porque tampoco hay una cabeza institucional para hacerlo (Entrevista 12. Profesor. Centro C).

Uno de los temas es que nosotros los adscriptos no tenemos horas de coordinación, entonces el único día que los profesores están todos juntos que podemos plantearles problemáticas de alumnos, porque nosotros estamos todo el día con ellos, todo el turno, no los vemos, porque a diferencia de la docencia directa a nosotros no nos pagan la coordinación, entonces creo que eso no ayuda mucho tampoco. Tenés que encontrarlos en un momento que tengan una hora libre en la sala de profesores, o en un pasillo, comentarle algo muy así a la carrera, capaz que si hubiera un espacio que se dedicara así exclusivamente a eso creo que sería mucho más provechosa la información que manejamos nosotros (Entrevista 5. Adscripta. Centro B)

Se aboga en este sentido por procesos más colaborativos, que redunden en otra manera de concebir la docencia. Es una apuesta que no solo trata de reinventar el significado de la autonomía docente, muchas veces vinculada al trabajo en solitario e individualista. Se trata de poner a disposición los diversos saberes y conocimientos que se tienen de forma tal de propiciar encuentros y acuerdos entre toda la comunidad educativa.

De igual manera se trata de superar las tensiones desde los diferentes campos disciplinares y generar propuestas colectivas que busquen la integralidad de forma tal de encaminar al sistema educativo en su conjunto a uno de los desafíos que él mismo se ha propuesto, como la universalización de la educación Secundaria, no sólo en términos de matriculación sino de egresos y de logros.

Lo otro que sigue habiendo como una especie de recelo, no sé si es profesional, no sé cómo llamarlo, y un miedo a trabajar interdisciplinariamente, generalmente hay bloques, el bloque docente que se pone de punta con un montón de cosas y después hay gente que está alrededor que tiene otra visión, que a veces se juntan y también hacen bloques que terminan chocando, y que no hay como aire de intercambiar experiencias, de intercambiar visiones sobre todo esto. Hasta el punto en donde no se entienda eso es muy difícil que cambie la cabeza (Entrevista 19. Equipo AC).

Todas estas cuestiones no dejan de tener un fuerte vínculo con los aspectos salariales, un docente debería contar con una estabilidad salarial mínima (Media Canasta Básica, ver capítulo 2) que le permitiera en un territorio reducido concentrar su carga de trabajo. Al mismo tiempo que contar con procesos de evaluación y auto-evaluación participativos en donde se involucre a toda la comunidad educativa, en pos de mejorar los procesos del colectivo de los estudiantes. Basta recordar las apreciaciones de gran parte de los

adolescentes consultados respecto a los aspectos que encontraban atractivos de un centro educativo, los aprendizajes, tuvieron su lugar en todos los centros, haciendo referencia particular a una forma de aprender, utilizando los recursos tecnológicos disponibles, formando grupos de trabajo, unificando propuestas de asignaturas, haciendo de este proceso una propuesta divertida, no entendiendo por ello que reine el caos, sino una propuesta atractiva para los intereses de sus estudiantes.

Es de destacar que los procesos de evaluación docente en el aula no fueron referidos en las entrevistas (elemento que sin duda requiere atención particular y profunda); sin embargo, sí se comentaron de manera informal, algunas apreciaciones respecto a ciertos desconocimientos o desencuentros de las realidades de los centros frente a las visitas de las inspecciones de Secundaria. Para citar un ejemplo, frente a la entrega de una serie de copias, en un tamaño algo reducido a los estudiantes, desde inspección se cuestionó el procedimiento, desconociendo que el centro no cuenta con fotocopidora y que las mismas corren por cuenta del docente.

Considerar la totalidad de estos aspectos ayudará a la conformación de comunidad educativa, un espacio donde se contemplan las realidades y situaciones particulares que no se basen exclusivamente en las exigencias académicas. De esta manera se fomentarán verdaderos acuerdos de convivencia, elementos que si bien existen en términos formales⁴¹, deben ser profundizados y compartidos por todos los actores involucrados, si bien no fue objetivo de esta investigación profundizar sobre el tema en particular, es un elemento que se impone ante la experiencia de campo y debe ser profundizado.

En relación con las necesidades de los adolescentes y sus familias, que más allá de trascender aspectos estrictamente educativos afectan el desarrollo de los mismos. Una mayor articulación entre las políticas sociales de alcance más general y las propuestas educativas, sigue constituyendo un reclamo de los colectivos docentes, que si bien consideran la existencia de logros y mayores apoyos a partir del trabajo en redes con los SOCAT, centros CAIF o las policlínicas barriales, todavía queda mucho por hacer.

⁴¹ Todos estos acuerdos están asentados en Acta 47 Resolución N°2. ANEP – CODICEN, 2005. Acuerdo de convivencia institucional.

En los discursos de los docentes queda de manifiesto las situaciones que muchas veces tienen que enfrentar los adolescentes en términos de cuidados, particularmente para el caso de las mujeres, debido a que muchas de las veces sus referentes adultos cuentan con condiciones precarias de trabajo, y son éstos los que se encargan de atender a los hermanos menores o a las personas mayores del hogar. En este sentido, estudios realizados afirman el impacto negativo que estas responsabilidades tiene sobre los logros educativos (Rico & Trucco; 2014).

Pasa mucho que acá en esta zona a principio de año muchos no pueden comprar el uniforme, entonces vienen y te dicen mirá yo no puedo, yo no tengo. O los padres que vienen de la casa y te dicen mirá yo no lo mando porque no tiene calzado o no tiene ropa. Todas esas situaciones se plantean, o no puede venir porque tienen que quedarse cuidando al hermano, no puede venir más por eso tiene muchas faltas. Después con el tema de la comida (Entrevista 5. Adscripta. Centro C).

Frente a estos contextos en donde los estudiantes viven condiciones de fuerte vulnerabilidad, vinculada a la alimentación, la vestimenta, la necesidad de asumir el cuidado de familiares, existen entre las docentes algunas propuestas específicas.

(...) capaz que sería bueno que tuvieran un espacio al medio día que se les pudiera dar algo, hace falta, acá es necesario, capaz en otros lugar no sea viable. Por ser también un liceo chico de trescientos alumnos nada más en un turno solo, me parece que se puede implementar (Entrevista 5. Adscripta. Centro C).

Asimismo, se pone énfasis en la importancia de brindar soluciones en relación a dos situaciones particulares que tienen fuerte impacto sobre los logros educativos de los adolescentes y las posibilidades de acompañamiento de sus familias. A saber; el nivel educativo alcanzado por los padres (referentes adultos) y la maternidad - paternidad adolescente, particularmente en los que correspondiente al cuidado de sus hijos mientras están estudiando.

El primero de estos aspectos ha sido remarcado líneas arriba, la posibilidad de contar con el apoyo familiar en el proceso educativo, no solo queda sujeta a cuestiones de disponibilidad, sino de posibilidad. Las posibilidades de acompañamiento están fuertemente relacionadas con la educación recibida por los padres, siendo en mucho de los casos inferior al grado y nivel que están cursando en la actualidad sus hijos. Esto repercute directamente en la falta de herramientas para apoyar los procesos educativos

de los adolescentes por lo que un trabajo colectivo al respecto se hace en estos contextos imprescindible.

Por su parte, el embarazo adolescente se constituye como una de las problemáticas más importantes de la región directamente relacionada con las dificultades de logros educativos. Resulta relevante considerar, a modo ilustrativo, cómo esta realidad afecta fuertemente a los sectores de más bajos ingresos; siendo el embarazo adolescente para el caso uruguayo de 14.6% en el quintil de menores ingresos, frente al 0,20% en el quintil de mayores ingresos (Rico & Trucco; 2014: 62).

Esta problemática es reconocida como tal desde alguno de los actores quienes esbozan para esta situación algunas estrategias que podrían disminuir el impacto de esta situación particularmente para el caso de las mujeres.

El embarazo adolescente otra dificultad grave, nosotros de trece o catorce años, tenemos por año tres embarazadas, la cuestión de con quienes dejan a los gurises para estudiar ese es todo un tema. Hubo un año que una gurisa que vino casi todo el año con el bebé al liceo. Por un lado estuvo bueno como experiencia, por otro lado como que algunas gurisas se incentivaron a tener familia (...) capaz que el tener una guardería como para que los gurises puedan estudiar (Entrevista 7. Profesor. Centro B).

Esta es una realidad sobre la cual no se puede hacer la vista gorda y se deben profundizar no solo en términos de educación sexual, sino en brindar apoyos a los cuidados de estos niños, de forma tal que sus padres logren completar el ciclo escolar y no caer en una reproducción de la situaciones que viven en relación a las generaciones anteriores.

Es de destacar que todos estos elementos están fuertemente vinculados, considerar la educación como un proceso implica justamente entender su carácter dinámico y en consecuencia constantemente móvil y cambiante; de forma que ninguno presenta mayor importancia que el otro, todos deben ser considerados de ser posible en simultaneidad.

Estas reivindicaciones cobran mayor relevancia a la luz de los actuales debates que se desarrollan en el país, signados por ser año electoral, respecto a las reformas que merece el sistema educativo. En nota de prensa del pasado miércoles 21 de mayo del corriente, en el marco del Seminario "*Forjando el Porvenir: La agenda educativa 2015 en adelante*" organizado por las cámaras empresariales del país, se destacan los comentarios del coordinador de la oficina internacional de Educación de la Unesco

quien plantea la necesidad de “reformatear la escuela”. A partir de la elaboración de un documento que da lugar a los consensos que se desprenden del seminario, se retomaron como transformaciones pertinentes *“la necesidad de hacer un cambio del sistema educativo en su conjunto, reconociendo que estamos ante otro sistema mundial y planetario”*, al mismo tiempo que *“la escuela tiene que ser un espacio donde se generen ámbitos e implica repensar la relación docente-alumno porque es tan importante lo que pasa dentro del aula como afuera”* (Nota de prensa: <http://www.radiouruguay.com.uy/innovaportal/v/51486/22/mecweb>).

Todos los hallazgos de la presente investigación apuntan a la necesidad de este y otro tipo de transformaciones, que más allá de reconocer la necesidad de más y mejores recursos, implican repensar las dinámicas sociales que están por detrás del proceso de enseñanza – aprendizaje, entendiendo la complejidad que representa y la multiplicidad de actores que se ven involucrados, de forma de lograr procesos más equitativos e inclusivos de todas y todos los adolescentes y jóvenes de nuestro país.

4 Conclusiones: educarnos y aprender en la equidad, un desafío de todos

La presente investigación se propuso indagar cómo se relacionaban las concepciones, las prácticas y los espacios en la construcción de equidad educativa, a partir del análisis de tres casos que se caracterizaban por recibir a egresados de una de las políticas insignias de inclusión educativa en los últimos años en Uruguay.

A la hora de visualizar de qué estábamos hablando cuando hablamos de equidad para los diferentes actores (directores, adscriptos y docentes), se optó por considerar qué principios de igualdad en educación creían eran los fundamentales. En este sentido existió diversidad en las perspectivas, pasando por todas las categorías: igualdad de acceso; igualdad de condiciones; igualdad de logros; igualdad de logro social. Mientras por igualdad de acceso están haciendo referencia a la posibilidad de ingresar al sistema educativo, la igualdad de condiciones mantiene la posibilidad de acceso y agrega que las condiciones materiales y pedagógicas sean iguales para todos; la igualdad de logro implica que una vez ha podido acceder se obtenga los mismo logros independientemente de los puntos de partida, contemplando para ello la diversidad en tiempos de aprendizaje, propuestas pedagógicas, entre otros aspectos. Por último, aspecto importante a rescatar en futuras investigaciones, se menciona la igualdad de logro social, entendida como las condiciones que resultan del proceso educativo en términos de capital para los estudiantes en su inserción social.

En este ejercicio se identificó que los discursos y las prácticas educativas fluyen particularmente entre una concepción de igualdad de acceso y de logro, por esta razón haremos especial énfasis en éstas. Teniendo en cuenta que la manera en que se concibe la equidad influye en las formas de percibir a la comunidad educativa y las prácticas desarrolladas; es a partir de esta línea de argumentación encontramos las siguientes diferencias.

En aquellos actores que consideran por principio fundamental el *acceso*, se toman posturas que identifican en los procesos de inclusión una tensión constante entre esta concepción de igualdad y sus visiones de comunidad educativa, es decir, mientras que

consideran fundamental que todos puedan acceder al sistema educativo, sus prácticas pedagógicas se caracterizan como expulsivas una vez que consideran que los estudiantes no cuentan con las habilidades cognitivas y conductuales esperadas en un centro de educación media básica. Asimismo, frente a la familia, consideran que sus actitudes de abandono del proceso educativo se convierten en pieza fundamental del fracaso escolar. En relación con sus pares docentes, la posibilidad de establecer un vínculo de colaboración se ve reducido al intercambio de experiencias dentro la misma asignatura pero no más allá hacia propuesta educativa integral.

Por su parte aquellos que identifican como principio fundamental la *igualdad de logros*, presentan visiones de comunidad educativa más amplias, en donde todos los actores tienen un peso importante no sólo en el acceso sino también en la trayectoria educativa y su logro. En este sentido, las prácticas buscan la inclusión de los adolescentes, con la finalidad de contemplar la diversidad de situaciones que los mismos atraviesan así como las demandas que realizan. Esto no quiere decir que se dejen de visualizar las problemáticas que acusan a estos adolescentes, sino que la respuesta de estos actores incluye buscar alternativas repensando el tipo de relación que se establece y buscando las formas para adecuar la oferta educativa a sus demandas e intereses. Si bien se reconocen las dificultades del apoyo familiar en el proceso educativo del estudiante, existe una comprensión de las condiciones estructurales (económica, social, educativa, etc.) que repercuten en las familias. Dentro de las alternativas que se plantean frente a la realidad de los estudiantes se prioriza el trabajo colaborativo entre pares docentes y esto es llevado al aula en la relación entre estudiantes.

A partir de lo encontrado en estos discursos sobre equidad se desarrolló la generación de una tipología del docente que permite dar cuenta de las tensiones entre la concepción que se maneja y las prácticas que se desarrollan. Un primer tipo identificado es el profesor *tradicional*, al que nos atrevemos a relacionar con la concepción de igualdad de acceso. Para este, de acuerdo a su formación, su trayectoria y forma de valorar la educación, entiende que aquellos adolescentes que no están preparados para las exigencias que operan en un centro de Educación Media, tanto desde lo académico-cognitivo, como desde lo conductual permanezcan fuera.

El profesor *determinista* que entiende e intenta posicionarse desde un lugar más comprensivo, tanto desde lo vincular como lo cognitivo con las realidades que viven estos adolescentes problemas, pero considera que las restricciones del propio sistema no les permiten modificar realidad y aunque con ciertos éxitos, la realidad determina que muchos adolescentes no continúen el sistema educativo. Si bien este tipo de docente se identifica conceptualmente con una igualdad de logro, sus prácticas se ven limitadas por las restricciones propias del sistema educativo (tamaño de grupo, carga horaria, etc.) y termina generando condiciones de expulsión.

Por último, el profesor *desafiante*, que conociendo las realidades no solo las enfrenta, sino que ha ido transformando su propia visión de comunidad educativa, prácticas de aprendizaje para incentivar al conjunto de adolescentes que están en sus aulas, con diversos resultados, pero bajo la convicción de que cada uno de ellos es capaz de aprender, tiene intereses y motivaciones para hacerlo, aunque a veces no sean aquellas que un adulto esperaría de quien ingresa a un centro educativo de Educación Media. Se considera que es con más docentes de este tipo que se lograrán procesos más equitativos. La apuesta por una igualdad que refiere a logros pasa para ellos por reivindicar su propia profesión y la capacidad de transformación que estos tienen sobre al menos algunos aspectos de la realidad de los estudiantes

Para hacer referencia al espacio nos parece pertinente mencionar aquí los dos aspectos trabajados. Por un lado hicimos alusión al espacio entendido como infraestructura en el cual se consideraron las condiciones de los centros educativos, en relación con el tamaño de las aulas, los espacios de recreación y socialización, los materiales didácticos, el acceso a las tecnologías, entre otros. Por otro lado referimos a las formas como se construyen las relaciones entre los diversos actores.

Existe un consenso generalizado respecto a la relevancia de que los centros educativos cuenten con las condiciones de infraestructura necesarias para un adecuado desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje. Todos los actores valoran positivamente el contar una estructura espaciosa, agradable, limpia, iluminada, que incluya zonas de recreación, espacio para la realización de deportes, la lectura, zonas de encuentro para profesores y

estudiantes; en definitiva un espacio en donde se quiera estar, trabajar y estudiar. Al mismo tiempo que se realizan cuestionamientos cuando estos aspectos son solo parte de una fachada y por ejemplo, la biblioteca no tiene libros o materiales didácticos, las aulas no cuentan con cortinas, o los laboratorios no pueden ser utilizados.

Sin embargo, este componente extremadamente necesario, no es suficiente dado que los impactos que estas condiciones de infraestructura tengan sobre los logros obtenidos dependen de las formas de apropiación y relacionamiento que imperan en cada centro. Cuando las relaciones entre los actores son abiertas y horizontales (los espacios son compartidos, existe la confianza para plantear diferencias con los referentes adultos, a pesar de la verticalidad que impone la relación educativa se busca el consenso y la retroalimentación entre todos los actores) se propicia una forma de relacionamiento que genera respeto, confianza y valoración del estar estudiando y trabajando en dicho centro; de esta manera se propicia la construcción de mejores procesos de aprendizaje, aspecto valorado por el colectivo docente y también por los estudiantes.

Finalmente, en relación directa con la práctica educativa, tanto la demanda de los adolescentes por formatos que resulten más dinámicos y participativos, como las narraciones de los profesores respecto a la necesidad de una mejor formación que enfatice sus contenidos en “aprender a enseñar”, dan cuenta de que la estructura asignaturista y compartimentada de los aprendizajes resulta un modelo agotado.

En esta línea, con base a los hallazgos arribados en esta investigación, se observa como la implementación de diversos programas focalizados, entre ellos Aulas Comunitarias, se destacan las posibilidades que brinda la estructura para propiciar: trabajo en parejas pedagógicas, coordinación entre diversos actores; apoyo a la actividad docente; evaluaciones de proceso con perspectiva integral. Aspectos, todos estos, deseables de universalizar de forma tal que se constituyan en prácticas habituales en la Educación Media General.

La experiencia y participación, actual o pasada, en el PAC, da mayores elementos a los docentes para posicionarse de una manera proactiva frente a las dificultades tanto cognitivas como afectivas que presentan los estudiantes, generando propuestas

diversificadas, que contemplen los tiempos de aprendizaje, retroalimentando mutuamente las prácticas desarrolladas en el aula y en el liceo. De todas maneras queda de manifiesto que en los liceos, las más de las veces este tipo de propuestas se ven limitadas debido a las dificultades de proponer procesos de aprendizaje más personalizados, que contemplen la noción de proceso, que otorguen relevancia a lo vincular, dadas las características estructurales del sistema (relación profesor – estudiante; profesor por asignatura y no por cargo; espacios de coordinación entre actores).

Con base a los elementos anteriormente expuestos, sostenemos que la relación entre concepciones, espacios y prácticas, conforma un helicoide en el que cada una de las dimensiones contribuye a la construcción de procesos educativos más equitativos. Quedará sujeto a futuras investigaciones identificar el peso que cada una de estas dimensiones tiene frente a esta construcción, pero es claro que cada una de ellas debe ser considerada. A modo de aproximación nos arriesgamos a decir que las concepciones afectarán directamente las prácticas, así como el tipo de relaciones que se configuren en los espacios por lo que podríamos atribuirle a modo de hipótesis una relevancia mayor.

Luego del recorrido por las diferentes maneras de pensar, visualizar la realidad educativa y social de cada conjunto de actores, identificar obstáculos y potencialidades en sus prácticas y valorar las diferentes construcciones que se realizan de los espacios en el territorio, podemos concluir que la construcción de equidad educativa es hoy más que nunca un desafío pendiente. En consecuencia a continuación se presentan algunos elementos sobre los que se considera se debe repensar la estructura general del sistema educativo. Cabe destacar que aquí no hay recetas mágicas y que el principal cambio radica en la manera de pensar y entender la relación educativa por parte de todos los actores involucrados.

Un punto de partida en esta concreción radica en la importancia de generar acuerdos frente a estos temas, es decir lo que los diferentes actores van a entender por equidad va influenciar, entre otros aspectos, directamente las prácticas desarrolladas. Es preciso lograr el desplazamiento de la idea de igualdad de acceso a la igualdad de logros. No

basta que los adolescentes estén en el centro educativo, si una vez allí las tensiones que confrontan en términos de estar en un lugar que no está preparado para recibirlos, dejan como alternativa más probable es el abandono. Deberá predominar una visión de comunidad educativa que reconozca las dificultades en todas sus dimensiones, pero crea en la capacidad y en la posibilidad que tienen muchos adolescentes que hoy se etiquetan como problemáticos.

Resulta inminente en esta misma línea de argumentación, repensar lo que se espera de las familias, que sin dejar de tener responsabilidad frene al proceso educativo de sus hijos, se encuentran en situaciones de precariedad para responder a las mismas. No se trata aquí solo de las dificultades económicas que se puedan atravesar, sino y muy particularmente de las herramientas con que cuentan, sí muchas veces su formación es menor a la que están cursando sus hijos, no encuentran forma de incentivarlos y en muchos de los casos las dinámicas cotidianas hace que operen en contra del proceso educativo pidiéndoles ayuda en muchas de las tareas del hogar o en el trabajo lo que pone en un segundo plano su formación. Entendiendo que estas dinámicas responden a un modelo económico imperante que deja a los sectores más vulnerados en situación de precariedad laboral, cultural, habitacional.

Es importante repensar los espacios, no solo en relación a las carencias de estructuras, o provisión de los materiales necesarios para lo que lo que implican los procesos de enseñanza – aprendizaje. Sino en la construcción de espacios integrados, con vínculos más horizontales en donde se quiera estar y permanecer trabajando y estudiando. Esto requiere la construcción de comunidad educativa, en donde un mismo profesor pueda permanecer en un centro la mayor parte del tiempo para lograr reconocer las potencialidades y los intereses de sus estudiantes y su familia, al tiempo que enfrentar sus dificultades. Implica reconocer que, y a pesar de todo, los adolescentes tienen intereses, que pasan por encontrar espacios de socialización entre pares, disfrutar de los espacios de esparcimiento y actividades recreativas, pero también de aprender. Aunque a veces sus reclamos pasen por otros formatos, más divertidos, más grupales, que incorporen las tecnologías cuando éstas se hallan a su alcance. Esto nos plantea el desafío de revisar los supuestos que están por detrás de las formas de enseñar y de

aprender reconocidas como válidas. Al tiempo que remite a la necesidad de repensar un curriculum más pertinente que contemple la diversidad existente entre el alumnado. Al tiempo que exige un repensar la formación docente, que dé mayores elementos a la hora de cómo transmitir conocimientos y no se concentre en la provisión de conocimiento particular de una asignatura.

Finalmente, el desafío de la complementariedad e intersectorialidad, en primera instancia en la política educativa. Es preciso difundir aún más las experiencias desarrolladas entre diferentes centros y programas, que obtienen resultados auspiciosos y que generan otra forma de vincularse y pensar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Ejemplo de ello resultan las generación de un proyecto de grupo durante todo el año que incorpore multiplicidad de asignaturas; el trabajo en pares de docentes; la posibilidad de mayores tiempo de coordinación. En un segundo momento, en relación a la gama de políticas que se implementan particularmente en los sectores más vulnerables de la población, que afectan directamente las posibilidades de una vivienda digna, la atención a la salud, la estabilidad laboral, entre otras.

Al atender cada uno de los desafíos expuestos líneas arriba, se estará apostando no solo a la construcción de procesos educativos más equitativos, sino a hacer de la educación efectivamente un derecho humano, en el más amplio sentido de la expresión.

En consecuencia con los hallazgos encontrados, consideramos importante esbozar recomendaciones a la hora de pensar las medidas que a distinto nivel se requieren tomar para la construcción de procesos educativos más equitativos. Sin desconocer que algunos de estos aspectos se encuentran en proceso de revisión.

Les competará a las autoridades educativas, actuar en la transformación de la estructura del sistema, asegurar las condiciones de infraestructura, al tiempo que la provisión de recursos materiales y humanos para la conformación de grupos de trabajo. Asegurar la creación de grupos más pequeños (veinte estudiantes) de forma de favorecer procesos educativos más personalizados, que puedan respetar tiempos de aprendizajes diversos. Replantearse las condiciones laborales docentes, lo que implica rever el salario, pero al mismo tiempo la manera de elección de horas, propiciando la conformación de un cargo

docente (que sustituya a la hora), en dónde los profesores tengan la certeza de permanecer por tiempos más extensos y concentrar su trabajo en una zona determinada, de forma de propiciar la conformación de grupos más estables y cohesionados. Contribuyendo con la consolidación de estos procesos a partir de la asignación de tiempos y recursos, para la coordinación entre todos los actores (estudiantes, docentes, directores, adscriptos, familias, equipo multidisciplinario). Finalmente la apuesta a una formación que trabaje de forma más integral la parte académica con la propuesta pedagógica, haciendo énfasis en la riqueza más colaborativos que integren los saberes de todos los actores.

Por su parte, consideramos que desde las autoridades, así cómo desde el PAC es necesario continuar en los esfuerzos de difusión sobre las características y metodologías de trabajo del programa de forma de fortalecer el proceso de revinculación de los adolescentes a los centros de Educación Media. Es claro que el éxito de esta empresa dependerá de la receptividad de los actores en los centros a los que egresan estos estudiantes. Sin embargo, consideramos que a partir del conocimiento de los logros obtenidos y las prácticas desarrolladas se podrán generar intercambios que permitan una visión integral del adolescente. Esta propuesta ciertamente requerirá espacios para la coordinación entre actores extra centro.

Finalmente, todas estas recomendaciones tendrán pocos alcances si no hay un proceso de reflexión por parte de los actores educativos, fundamentalmente los adultos, que problematice el tipo de relación educativa con base a la cuál desarrollará sus prácticas, que apueste a las capacidades de sus estudiantes (independientemente de sus dificultades), que estén abiertos a procesos de retroalimentación tanto de sus pares como del conjunto de los adolescentes, al tiempo que desarrolle la capacidad para amoldarse a otros formatos de enseñanza – aprendizaje más dinámicos, participativos y atractivos para los estudiantes.

Bibliografía

- Alonso, C (2011). El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos Centros de Montevideo. Montevideo: Tesis de Licenciatura en Ciencia Política. UDELAR.
- Alonso, L (1998) *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Editorial Fundamentos. Colección Ciencia. Madrid.
- Bentancur, G; Briozzo, A & Rebour, M (Comp.) (2004). Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos. Convivencia el centro educativo como espacio de aprendizaje. UNICEF. Montevideo. Uruguay.
- Bolívar, A (2012) *Justicia social y equidad escolar*. Riejs. 1(1), 2012, pp. 9-45
- Bolívar, A (2005) ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 859-888.
- Bourdieu, P & Passeron, C (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Blofield, M (2004) *Desigualdad y política en América Latina*. Journal of Democracy en Español. www.journalofdemocracy.org.
- Bracho, T & Hernández, J (2009). *Equidad educativa: avances en la definición de su concepto*. x congreso nacional de investigación educativa. COMIE.
- Castro, J (1949). Coordinación entre Primaria y Secundaria. En CNEPyN, *Anales de Instrucción Primaria* (Vol. tomo XII). Montevideo: CNEPyN.
- Corbetta, S (2009). “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas”. En *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la Educación en América Latina*. IPE. UNESCO. Buenos Aires.
- Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) (2013). *Informe MIDES. Seguimiento y evaluación de actividades y programas*. Montevideo Uruguay.
- Dubet, F (1989). “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”. *Estudios Sociológicos*. Vol. VII, N° 21, setiembre. El colegio de México. D.F, México, pp. 519 – 545.
- Douglas, M (1989). *Cómo piensan las instituciones*. Alianza Universidad. Madrid.
- Duschatzky, S (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

- Echeita, G (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo* “voz y quebranto” Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 11, Número 2.
- Fernandez, T & Pereda, C (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media y Superior. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Universidad de la República, CSIC.
- Fernandez, T (2002). *De las “escuelas eficaces” a las reformas de segunda generación*. Departamento de Sociología. UDELAR. Montevideo.
- Fernández, J & Hernández, A (2013). *Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos*. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXXV, núm. 142. IIUSE. UNAM. México.
- Giménez, G (1999). “La identidad social o el retorno del sujeto en sociología”. En *Versión*, N° 2, Abril. UAM Xochimilco, D.F, México, pp. 183 -205.
- Filardo, V & Mancebo, E (2012). Universalización de la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos. Colección Art. 2. CSIC. UDELAR. Montevideo.
- Filgueira, C & Lamas, C (2005). *Gestión en los Centros de Enseñanza Secundaria de Montevideo*. División de Investigación, Evaluación y Estadística. ANEP-CODICEN. Montevideo Uruguay.
- Funes, J (2010). 9 ideas claves: educar en la adolescencia. Graó. España.
- Gajardo, M (2011). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? En *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. OEI. Santillana. Madrid.
- López, N (2011) “Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina” En *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. OEI. Santillana. Madrid.
- López, N (2009). De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la Educación en América Latina. IIPE. UNESCO. Buenos Aires.
- López, N (2005). Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. IIPE. UNESCO. Buenos Aires.
- Mancebo, E & Goyeneche, G (2010) *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo
- Mancebo, E & Monteiro, L. (2009). El programa de aulas comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la educación media. *REICE*, 7(4).

- Mancebo, E (2003). Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya. Universidad Católica del Uruguay. Tesis de Doctorado.
- Marsiglia, G (2011) Nuevas respuestas al problema de la deserción estudiantil. Estudio de caso en Paso de la Arena. Montevideo: Tesis de Licenciatura en Sociología. UDELAR
- Martinis, P (2006) “Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad más allá del contexto” En Martinis (2006) (comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psico Libros. Montevideo. Uruguay.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2009) *El sistema educativo en Uruguay anuario 200*. Área de investigación y estadística – dirección de educación – MEC. Montevideo. Uruguay.
- Murillo, F; Román, M & Reyes, C (2011) *Evaluación educativa para la justicia social*. Revista iberoamericana de evaluación educativa 2011 - volumen 4, número 1.
- Murillo, F (2003) Un panorama de investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 1, núm. 1. 2003
- Nieves, C (2000). La Escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 23 (2000), Pp. 189-212
- Perazza, R (2009) Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de América Latina. La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes. REICE. Volumen 7, número 4.
- Pérez, J. (2011). Los programas de inclusión educativa en el marco del Plan de Equidad: un estudio sobre la coordinación de las políticas públicas (2005-2009). Montevideo: Tesis de Licenciatura en Ciencia Política. Departamento de Ciencia Política. UDELAR-FCS.
- Rama, G (1987) *La democracia en Uruguay. Una perspectiva de interpretación*. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires. Argentina.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Rawls, J. (2002). La justicia como equidad. Una reformulación. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C (2008) Equidad de la educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores. Perspectivas Sociales. Vol.10. Nº 2.

- Rodríguez, E & Grilli, J (2013) *La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor*. Páginas de Educación, vol.6, n.1, enero-junio. Montevideo. Uruguay.
- Rockwell, E (2013). “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”, en *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México.
- Ocampo, J (2008) *Las concepciones de la política social: universalismo versus focalización*. Revista Nueva Sociedad, N° 215, mayo-junio. ISSN: 0251-3552, www.nuso.org.
- Schmelkes, S (2011). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. OEI. Santillana. Madrid.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Sen, A. (2000). *Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny*. Manila: Asian Development Bank.
- Sen, A. (1992). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vaillant, D (2013) *Presentación*. Páginas de Educación, vol.6, n.1, enero-junio. Montevideo. Uruguay., 9-15.
- Vaillant, D (2007). *La identidad docente*. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. PREAL. Barcelona.
- Velazco, M; Honofio, M & Díaz de Rada, A (1997). *La lógica de la investigación etnográfica en el aula*. Trotta. Madrid. España.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia: Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Anexo I: Actores entrevistados

Entrevista 1: Directora centro A.

Entrevista 2: Directora centro B.

Entrevista 3: Directora centro C.

Entrevista 4: Adscripta centro A.

Entrevista 5: Adscripta centro B.

Entrevista 6: Adscripta centro C.

Entrevista 7: Profesor matemática e informática centro B y Aula Comunitaria.

Entrevista 8: Profesor inglés centro B, con experiencia en Aula Comunitaria.

Entrevista 9: Profesor idioma español centro B, con experiencia en Aula Comunitaria.

Entrevista 10: Profesor expresión visual y plástica, centro B, con experiencia en Aulas Comunitarias.

Entrevista 11: Profesor ciencia física, centro C, sin experiencia en Aulas Comunitarias.

Entrevista 12: Profesor de educación sonora, centro C, con experiencia en Aulas Comunitarias.

Entrevista 13: Profesor de historiara, centro C, con experiencia en Aula Comunitaria.

Entrevista 14: Coordinadora Programa Aulas Comunitarias.

Entrevista 15: Profesor de matemáticas, Centro C, sin experiencia en Aula Comunitaria

Entrevista 16: Colectivo docente, centro A, profesores de educación física, biología, idioma español, ciencias físicas. Sin experiencia en Aulas comunitarias.

Entrevista 17: Referente para el egreso del Aula Comunitaria, próxima al centro A.

Entrevista 18: Coordinadora del Aula comunitaria próxima al centro B.

Entrevista 19. Equipo educativo Aula comunitaria, próxima al centro C.

Anexo II. Guías de entrevistas

En la presente investigación se realizaron entrevistas a diferentes actores educativos: directores, adscriptos, profesores, coordinadores o equipo educativo del PAC.

Directores y Adscriptos

- ▶ Tiempo de ejercicio de la profesión y vinculación con la zona.
- ▶ Formación.
- ▶ Valoración del vínculo con el equipo que trabaja en el centro educativo.
- ▶ Relación con los estudiantes.
- ▶ Consideraciones respecto a las familias de los estudiantes.
- ▶ Valoración de las características de infraestructura del centro.
- ▶ Concepción de equidad educativa ¿Para usted qué es la equidad educativa?
- ▶ Elementos que hacen a la construcción de equidad educativa en el día a día.
- ▶ Valoraciones respecto a la formación docente.
- ▶ Opinión respecto al programa como Aulas Comunitarias en tanto política puente.

Profesores:

- ▶ Tiempo de ejercicio de la profesión y vinculación con la zona.
- ▶ Proceso de formación.
- ▶ Valoración del vínculo con el equipo que trabaja en el centro educativo.
- ▶ Relación con los estudiantes.
- ▶ Dificultades y potencialidades que encuentra tanto desde lo académico como desde lo vincular.
- ▶ Aspectos fundamentales a tener en cuenta para enfrentarse a un grupo en salón de clases.
- ▶ Consideraciones respecto a las familias de los estudiantes.

- ▶ Valoración de las características de infraestructura del centro.
- ▶ Concepción de equidad educativa ¿Para usted qué es la equidad educativa?
- ▶ Elementos que hacen a la construcción de equidad educativa en el día a día.
- ▶ Consideraciones respecto a las herramientas que tienen los docentes para enfrentar las dificultades tanto desde la experiencia, como desde la formación.
- ▶ Estrategias que se desarrollan para enfrentar las dificultades mencionadas.
- ▶ Opinión respecto al programa como Aulas Comunitarias en tanto política puente.
- ▶ Para aquellos que cuentan con experiencia docente en el programa qué constreñimientos o posibilidades visualizan en la práctica.

Equipos PAC

- ▶ Vinculación con la zona
- ▶ Formación.
- ▶ Características de los adolescentes que participan del programa.
- ▶ Potencialidades y dificultades de los adolescentes, tanto desde lo académico como lo vincular.
- ▶ Visión sobre las familias.
- ▶ Características del equipo docente.
- ▶ Relación con los Centros Educativos a los que egresan los adolescentes del programa.
- ▶ Potencialidades y obstáculos que observan en la revinculación
- ▶ Visualización de ventajas o desventajas de la estructura del programa frente a la del Liceo.

Anexo III. Guía actividad de taller

A partir del trabajo individual y grupal con los adolescentes que cursan en el grupo seleccionado se pretende reflexionar acerca de su estar en el Liceo. Cuáles son las cosas que rescatan como positivas y cómo valoran su vínculo tanto en relación con sus pares como con los referentes del mundo adulto. Esta actividad fue realizada con un segundo de cada Centro Educativo que participa de la presente investigación de forma tal que permitirá identificar semejanza y diferencias en la percepción de los adolescentes sobre estos temas.

Dinámica de trabajo. En una primera visita se presentó resumidamente al grupo los objetivos de la investigación, se les explicó el por qué se los convocando a participar de la actividad, en qué consistió la misma, abriendo un espacios para preguntas.

En una segunda instancia se procedió a conocer sus opiniones respecto a su sentir relación a estar en el centro educativo, profundizando acerca de cómo valoraban la relación con pares y referentes adultos. Dicha información se relevó de forma primero de forma individual, para luego dar paso a la actividad grupal; formando subgrupos de hasta 6 adolescentes, se realizó una puesta en común que conllevó a la elaboración de un papelógrafo recopilando los aspectos consensuados en el grupo. El mismo se dejó en el centro educativo, en algunos casos los adolescentes solicitaron a la dirección pegar el mismo en el salón.

Una vez concluida la actividad grupal se realizará el cierre reflexionando sobre los aspectos que comparten y los que se diferencias de cada grupo, lo que permitió identificar perfiles en cuanto a la participación, liderazgos, entre otros aspectos.

Anexo IV. Guía de observación

La observación se constituyó como un elemento fundamental que estuvo presente en todo momento del trabajo de campo. Al momento de realizar el trabajo de campo se consideraron los siguientes aspectos:

Fuera del aula.

- ▶ Identificar las formas en que se relacionan los diferentes actores (estudiantes, docentes, directores, adscriptos) en los espacios externos al aula: en el recreo, a la salida del turno, al ingreso del turno, cuando tienen horas libres. Visualizando el carácter vertical u horizontal de los mismos.
- ▶ Observar como es el tránsito por los diferentes espacios, si los mismos son abiertos a todos los sectores o restrictivos.

En el aula.

- ▶ Apreciar las características del ingreso al aula, quienes entran primero, como se establece el clima propicio para trabajar.
- ▶ Observar cómo es la dinámica de trabajo en el aula, que propone el docente, cómo lo plantea, cual es la respuesta de los estudiantes
- ▶ Identificar cuáles son las respuestas que da el docente y los estudiantes frente a dificultades o retardos en la realización de una actividad
- ▶ Observar cómo es la salida del aula, como se despiden, quienes salen primero, quienes se quedan.

Estos elementos nos permitieron analizar la forma de vínculos existentes, así como la configuración de los espacios