

Como citar el artículo: Flous, C. (2019). Educación y (des)igualdad: Estudio sobre una experiencia de «extensión de tiempo escolar y resignificación del espacio educativo» en Educación Secundaria, Montevideo-Uruguay. *Frnteras*, 12: 86-99.

Educación y (des)igualdad: Estudio sobre una experiencia de «extensión de tiempo escolar y resignificación del espacio educativo» en Educación Secundaria, Montevideo-Uruguay

Secondary Education and (in) equality in Uruguay: A study on an experience of «extension of school time and resignification of the educational space»

Clarisa Flous¹

Resumen

El artículo tiene como objetivo presentar una investigación que parte del interés sobre los procesos de política educativa en su relación con la (des)igualdad. Específicamente se ubica en el marco de la Educación Secundaria en el presente, en un centro educativo de Montevideo, ubicado en una zona de marcada desigualdad social. Pretende analizar un formato particular que surge en los últimos tres años, centrado en la “*extensión de tiempo pedagógico y resignificación del espacio educativo*” (ANEP-CES, 2015), denominado Tiempo Extendido, implementado en el marco de las líneas políticas de Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2015-2019). En el artículo se abordan aspectos conceptuales relevantes vinculados a la desigualdad, una primera aproximación al concepto de subjetivación pedagógica (Simons y Masschelein, 2011), así como aspectos vinculados a la relación de política educativa y protección social. Se presenta la metodología utilizada, la cual es de carácter cualitativo y toma elementos desde la perspectiva etnográfica. Plantemos en esta instancia primeros elementos del análisis documental, entrevistas y observaciones de campo. Finalmente, los hallazgos preliminares de la investigación en curso, dan cuenta de sentidos discursivos de la política, de las complejidades a la hora de analizar propuestas relacionadas con aspectos educativos y sociales, en contextos de desigualdad.

Palabras clave: desigualdad, política educativa, enseñanza media.

Abstract

This article aims to present an investigation which derives from an interest on educational policy processes in relation to (in)equality specifically within Secondary Education. It aims to analyze a

1 Magister en Psicología y Educación. Facultad de Psicología. Universidad de la República. Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Uruguay, Correo electrónico: cflous@gmail.com

particular educational format that has emerged in recent years, which focuses on the “extension of pedagogical time and the resignification of educational space” (ANEP-CES, 2015:1), implemented within the policy framework of the National Administration of Public Education (ANEP) (2015-2019). Relevant conceptual aspects linked to inequality are discussed in this article, as well as a first approach to the concept of pedagogical subjectivation (Simons and Masschelein, 2011), and some elements related to the relationship between educational policy and social protection. The text presents the methodology used in the research project, which is of a qualitative nature and takes elements from the ethnographic perspective. It also introduces an initial analysis of documents, interviews and field observations. Finally, the preliminary findings of the ongoing investigation account for the discursive meanings of the policy, the complexities when analyzing proposals related to the educational and social in contexts of inequality.

Keywords: Inequality, Educational policy, Secondary education.

Introducción

Nuestra investigación analiza una experiencia que entendemos se enmarca en la relación educación y desigualdad. Se trata de una propuesta educativa particular de educación media, que surge a partir del año 2016 centrada en la “*extensión de tiempo pedagógico y resignificación del espacio educativo*” (ANEP_CES, 2015: 1), formato implementado en el marco de las líneas políticas del Consejo de Educación Secundaria (CES)² de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2015-2019). Los objetivos de nuestro estudio se centran en el análisis de las dinámicas de institucionalización (Fleury, 2007) de la propuesta educativa mencionada, los procesos de subjetivación que se generan en los actores participantes, fundamentalmente en los jóvenes, y cómo la puesta en práctica de la propuesta se articula con el nivel macro de diseño de la política, o, en otras palabras, cómo la institución resignifica una propuesta general para su experiencia particular. Por otra parte, se trata de explorar las posibles tensiones y/o articulaciones en clave de propuestas educativas y protección social, y cómo la institución tramita esta relación.

2 En Uruguay la educación media básica corresponde a dos institucionalidades pertenecientes a la ANEP: Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo Técnico Profesional (CETP). Nuestro estudio se limita a un centro perteneciente a la mencionada en primer término.

En los siguientes párrafos presentamos aspectos conceptuales sobre desigualdad y supuestos que guían el análisis de la política educativa en este contexto. Luego abordamos brevemente algunos aspectos metodológicos. Para terminar, caracterizamos la propuesta de Tiempo Extendido y algunos primeros ejes de análisis a partir del trabajo de campo.

1. Aspectos conceptuales

En este apartado abordaremos aspectos que constituyen el marco de la investigación referidos a las conceptualizaciones sobre desigualdad, así como otros de corte analítico sobre política educativa y la experiencia. Este marco está aún en construcción, en tanto entra en diálogo con la experiencia del trabajo etnográfico, en la que se parte de una articulación constante entre lo conceptual y el campo. (Rockwell, 1995).

¿Por qué hablamos de desigualdad? Los términos utilizados reflejan la perspectiva desde donde los objetos de estudio (o intervención) son considerados. Desde el concepto de “pobreza” hasta el de “exclusión”, los sentidos asignados han cambiado y reflejan diferentes consideraciones sobre las poblaciones que viven en tales condiciones, generándose desplazamientos de significados (Redondo, 2013). El concepto de pobreza, identificado tradicionalmente con “privación de medios de vida” (Redondo, 2013:41), si bien es una im-

portante vía para el tratamiento de la cuestión, requiere ser problematizado y así dar cuenta de otras características que nos interesa para pensar lo educativo en esta instancia. De acuerdo con Merklen (2009), términos como “marginalidad”, “vulnerabilidad”, o “precariedad” indican condiciones de vida que trascienden los aspectos estrictamente económicos. Se utilizan en este caso los conceptos de vulnerabilidad (es decir que las personas que están en dicha situación carecen de reaseguros que brindan por ejemplo el empleo estable y la propiedad.) e inestabilidad que a su vez genera: la necesidad de adaptarse a vivir “día a día”. Al pensar en la relación de posibilidades educativas en estas zonas de desigualdad, es posible encontrar una serie de elementos que obstaculizan en muchos casos la educación de quienes que allí viven. Como señala este autor “la inestabilidad y la falta de regularidades invaden la cotidianeidad en estos barrios (...) que son extraños a la experiencia en otras zonas de la sociedad” (2009: 110). Muchas veces, el no acceso a servicios, infraestructura, o instituciones educativas implica considerar la dificultad de ejercicio del derecho a la educación y la posibilidad de trayectorias educativas continuas más allá del propio sujeto. Este autor, para referirse a los barrios en condiciones de inestabilidad, utiliza el término “marginalidad”, es decir, “vivir en los márgenes” y que a diferencia del concepto de exclusión (que refiere a una condición estatuida por fuera de la sociedad) implica una situación donde se vive en el margen, pero “dentro” de los márgenes. Como él mismo sostiene, en la misma línea que planteamientos realizados por Castel (1997; 2015) “la noción de excluido debe remitir a una categoría social totalmente separada del resto”, lo que no se da en las situaciones de márgenes urbanos más allá de un creciente proceso de fragmentación territorial. Por lo tanto, la idea de marginalidad o vulnerabilidad (a diferencia de conceptos como pobreza y exclusión) permite identificar el problema en la integración social y expresa una fragilidad de los lazos sociales que deben favorecer el desarrollo de los individuos (Merklen, 2009:113). Vivir en los “intersticios o márgenes” se expresa en una serie de aspectos concretos vinculados a la vulnerabilidad de los

derechos (vivienda, empleo, entre otros) y, en este sentido, los “proyectos educativos se van a asociar mucho más a esa supervivencia que a un proyecto de desarrollo personal” (Merklen, 2009: 119).

Es necesario problematizar relaciones que establecen muchas veces la centralidad de la condición de desigualdad del estudiante, asignando un estado propio del mismo a cuestiones que implican aspectos de carácter estructural. En términos de Donzelot (2015) esto condice con la asignación de “causas subjetivas de los problemas sociales”. Pensar únicamente el problema en los sujetos y no en sus condiciones, limita la mirada y ubica el problema por fuera de las posibles estrategias educativas. Como plantea Vitar (2014), se trata de volver a la discusión,

Volver a situar el péndulo de la balanza requiere de una discusión que permita distinguir cuales son los factores sociales y culturales que tienen efecto pedagógico directo de los que -si bien permiten comprender las situaciones contextuales y particularidades de los estudiantes- no implican necesariamente rendimientos escolares diferenciados (2014:57).

Agregaríamos además para nuestra investigación, cómo esto incide en la toma de decisiones y materialización de ciertas estrategias educativas diferenciales.

2. ¿La (des)igualdad?: notas sobre el concepto de subjetivación pedagógica

Los primeros movimientos que llevan a esta investigación se vinculan a marcos de referencia de la educación como un bien público y derecho fundamental (Ley de educación 18. 437), pero principalmente como aquel espacio de la posibilidad de la igualdad; en palabras de Simons y Masschelein (2011) haciendo referencia a los aportes de Ranciere, “cómo la igualdad puede ser una preocupación pedagógica o educativa (en vez de política) y cuál es el rol público de la educación” (Simons y Masschelein, 2011:15). Así, la afirmación de la igualdad desde este marco conceptual se establece “siempre un punto de partida. Como un axioma, presunción y

opinión” (2011: 124). Parte de nuestro interés, y más allá de los aspectos planteados sobre desigualdad previamente, se trata de pensar en qué medida a partir de alteraciones o concepciones en las propuestas educativas, se significan las condiciones de desigualdad, es decir, se rompe la distancia entre “los que saben y lo que no” y/o se modifica o refuerza el “orden policial”³. En esta línea, los autores referidos sostienen que Jacques Rancière abre “una perspectiva para “repensar las manifestaciones de la igualdad en educación” [...] “la igualdad según él no debe ser una preocupación de la política o de la reforma escolar, sino entre maestros y alumnos.” Así, esto trae algunas interrogantes: “¿a qué se parece esta relación (opinión de la igualdad)? ¿Cuáles son sus condiciones y sus consecuencias?, Podemos (empíricamente) observar y describir esto ¿Cómo serían las prácticas desde el punto de vista de la igualdad? (Simons y Masschelein, 2011: 27).

Las preguntas previas son relevantes en nuestro proceso de investigación. Para ello, resulta pertinente revisar brevemente el concepto de subjetivación⁴ pedagógica que, tomando la perspectiva de Rancière, Masschelein y Simons abordan para pensar algunos de los procesos posibles en las experiencias educativas que comenzamos a analizar. Ellos entienden subjetivación pedagógica (en directa relación con la concepción de democracia en Rancière) vinculada a “la experiencia de la potencia o de la capacidad de hablar, de pensar, y de actuar”. (2011:25) [...] y agregan:

Es exactamente la posibilidad de tal manifestación de hablar o de actuar (que interrumpe la cadena de razones y consecuencias, causas y efectos) la que es eliminada con explicaciones estructurales por los (nuevos y viejos) sociólogos, por las extre-

mas contextualizaciones y «fuertes» descripciones de culturalistas y de historiadores (2011:25).

Entendemos que el ámbito educativo puede ser ese espacio de ruptura con las estructuras del «orden», pero también que estamos habituados a discursos que ubican procesos estructurales que «entran» a las instituciones educativas, que atraviesan los procesos que allí acontecen, y supuestamente los determinan. Poner en cuestión esto no significa negar las condiciones estructurales, pero sí evitar cerrarlas en su carácter absoluto y determinante.

Por lo tanto, los conceptos de subjetivación pedagógica, así como igualdad y emancipación (Rancière, 2010) ubican y modifican maneras de lo educativo, y abre a formas de posibilidad que a través de la investigación intentamos observar. Así, en síntesis, los autores expresan sobre este concepto:

Queremos reservar la noción de subjetivación pedagógica para la confirmación de la igualdad, y específicamente, para la confirmación de la propia «capacidad para» o la propia potencia (Simons y Masschelein, 2011: 136).

3. La trama de la política

Si bien nuestro estudio se trata de una experiencia particular, partimos de una concepción analítica que enunciamos como “tramas de la política educativa”, en el marco de procesos de “democratización de la educación secundaria” (Kaplan en: Galli, 2014: 13). Este marco de referencia es fundamental en el problema a investigar, en el sentido que partimos del supuesto que la política (educativa) es un proceso dinámico, que se juega en diversos niveles o mediaciones (Fleury, 2007). El concepto de “trama” permite ubicar la articulación y/o tensión de tres niveles que identificamos a partir de la conceptualización de Fleury (2007): constitucionalización, institucionaliza-

3 Tomamos aquí la referencia al concepto de policía que utiliza Rancière y que los autores citados especifican “con la noción de policía, Rancière se refiere a la administración o el “control” de la sociedad y, en particular, a lo que presupone en todos los tipos de administración: “la constitución simbólica de lo social” (Rancière, 1998: 176) “(Masschelein y Simons, 2011: 145).

4 Los autores citados utilizan los significantes subjetividad y subjetivación distintas oportunidades en el marco del texto citado.

ción y subjetivación (o individualización).⁵ Este último concepto es relevante en tanto que consideramos necesario repensar el lugar de los sujetos en el escenario educativo, es decir, los procesos de subjetividad simbólica cuando los jóvenes entran en relación con el espacio educativo en contextos de desigualdad. Se trata de problematizar en qué medida se logran identidades en tanto sujetos con posibilidades de ejercicio de sus derechos, (ejerciendo efectivamente su derecho a la educación) y en este sentido sujetos políticos, o por el contrario, se configuran identidades “tuteladas y/o asistidas” (Dustchasky, 2008). En esta misma línea, en la medida que la institución considere a sus estudiantes como sujetos de derecho implica

por un lado, la profunda convicción de que cada uno de ellos puede torcer destinos prefijados y, por otro, asumir la problemática y conflictividad que puede acontecer en una escuela que abre lugares a la participación ciudadana de los alumnos, para su organización y para la toma de posición como sujetos políticos (Kaplan en Galli, 2014: 15).

Entendemos que la perspectiva de pensar la política como “trama” rompe con la lógica de “desde arriba” o “desde abajo” en la concepción de cambios o estrategias que generan como sostiene Kaplan

un movimiento dialéctico entre las transformaciones políticas estructurales de la escuela secundaria en estos tiempos de políticas estatales de promoción de inclusión y lo que las escuelas hacen en su vida cotidiana (Kaplan en Galli, 2014: 13).

También esto quiebra con la lógica de modelos, en la medida que un mismo lineamiento o programa implicará especificidades en la construcción de la trama a nivel institucional, según los

5 Por constitucionalización Fleury define como “lo relativo a las normas y leyes que aseguran el marco legal actual que garantiza el derecho universal” (Fleury, 2007:147). Por su parte la Institucionalización corresponde al proceso de materialización en sus diversas formas de la definición de la política. Se “trata de la creación de un nuevo modelo [...] descentralizado y con participación de la sociedad en todos los niveles de la política, generando instancias de concertación y co-gestión (Fleury, 2007:147). Por último, identifica la Individualización o Subjetivación, como el proceso de construcción de sujetos políticos” (Fleury, 2007:154).

sujetos y su consideración. A su vez reubica una discusión habitual frente a las distancias entre «lo pensado» y lo «ejecutado».

De forma más concreta surgen interrogantes como las siguientes: ¿Hablar del fracaso de un programa, da cuenta de una conceptualización enunciada a nivel de diseño?, pero a su vez, ¿En qué medida las prácticas son “respuestas” a diseños o estrategias? ¿De qué forma los actores asumen los lineamientos? ¿Cómo los sujetos son afectados por la impronta institucional de una propuesta educativa? Por lo tanto, se busca indagar en el “diálogo” de la política estatal y la escuela, y, en nuestro caso específicamente, en la educación media básica.

4. La lógica de la política

Sostiene Mancebo (2014) que los estudios en educación han sido abordados en forma independiente de otros ámbitos vinculados a la arquitectura de bienestar social, así como los estudios sobre los regímenes de bienestar, no han considerado con tanta atención los aspectos educativos (Mancebo et al, 2014). De alguna manera, la impronta tradicional de la mirada sectorial en términos de política pública comienza a ser un desafío actual cuando se generan propuestas que más allá de su enunciación como “política educativa” o “política social”, dan cuenta de una posible relación que es necesario analizar.

Entendemos que nuestro objeto de estudio está tensionado en términos de “lógicas” que atraviesan las propuestas educativas cuando son definidas en relación a sectores en situación de vulnerabilidad. Esto nos lleva a analizar las propuestas educativas consideradas desde la perspectiva de “la lógica educativa”, donde se priorizan los procesos de enseñanza, aprendizaje, transmisión cultural, conocimientos, y “la social” (o protección social) donde se centran prácticas definidas por la condición de precariedad, y vinculadas a necesidades básicas y derechos vulnerados externos a lo educativo. Ciertos sistemas de protección social en las últimas décadas se definen por su carácter focalizado con recortes de población, con requisitos o condiciones previas, y ancladas

territorialmente (Castel, 2015). Estos elementos han caracterizado a parte de las políticas sociales vinculadas a los sectores «no protegidos o integrados» (Castel 2015, 1997) y que, más allá de antecedentes históricos, son posibles de identificar desde la década 90 fundamentalmente desde una concepción de “exclusión” (Donzelot, 2015; Castel 2015). Tales elementos ubican una tensión en relación a un sistema educativo tradicionalmente pensado en términos de universalización.

Así es que, a modo de hipótesis, entendemos que cuando se generan propuestas diferenciales tensionadas por estos dos elementos con estas características, la lógica de la política social en clave focalizada podría alterar el sentido universal de la lógica educativa: el «para qué» de la escuela. Esto no significa desconocer los elementos contextuales que se presentan respecto a los estudiantes, sino que se trata, por el contrario, de problematizar cómo se da esa relación cuando se enuncian propuestas en clave «socioeducativa». Por ejemplo: ¿Qué implican estas propuestas? ¿Qué supuestos sostienen? ¿Qué aspectos de lo educativo abarcan? ¿Qué dimensiones de lo social consideran?

Esta tensión entre lo «educativo y lo social» se halla presente desde un primer intento de definición de las políticas en los últimos años. Al ser articulados desde distintas instituciones construidas desde una sectorialidad con objetivos, estrategias y tiempos diferentes (Mancebo et al, 2014), generan un problema a la hora de estas definiciones más precisas. También esta relación nos lleva a preguntarnos cómo debe ser deconstruida si lo educativo se establece en función de lo social, y, por lo tanto, si las propuestas educativas de extensión del tiempo pedagógico o escolar se centran en los logros en clave de inclusión social, o lo social es subsidiario en un marco donde se desarrollan acciones educativas, definidas en contexto de desigualdad.

5. Abordaje metodológico: aportes del enfoque etnográfico

La elección metodológica en toda investigación se encuentra en relación con la perspectiva teórica y el objeto de estudio (Sautu, 2005). En este sentido optamos por una perspectiva metodológica cualitativa, a los efectos de relevar elementos necesarios para el análisis y la problematización. Así, llevamos adelante una estrategia a partir del enfoque etnográfico.

La selección del campo de estudio se definió de acuerdo al interés conceptual que sustenta esta investigación, tomando como referencia en base a lo establecido por la ANEP de estrategias de intervención educativa en el marco de «Territorios socio educativos»⁶, de acuerdo a un conjunto de indicadores que definen a su vez la posibilidad del establecimiento de instituciones con propuestas específicas orientadas a población en condiciones de vulnerabilidad. De acuerdo con la perspectiva analítica, la estrategia metodológica debe aproximarnos a una serie de elementos que permitan comprender e interpretar aspectos particulares de la experiencia. Se trata de definir una serie de elementos centrales a considerar y observar, pero estar abiertos a los emergentes no previstos. Así, se trata de abordar las micropolíticas institucionales (Vitar, 2014) las que se definen como:

procesos a través de los cuales resuelven cotidianamente la tensión entre los diferentes objetivos y demandas- estatales, sociales, y personales- que pesan sobre ellas, adaptando las dimensiones estructurales y normativas que establecen para los centros y las relaciones de estos con su entorno circundante. Las lógicas que sedimentan en estos procesos micro políticos pueden inferirse a partir de estrategias, prácticas y toma de posición de la escuela frente a distintos tópicos de su interés (la selección de currículo, las relaciones con padres y alumnos, los objetivos del proyecto institucio-

⁶ Corresponde a una definición de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE). Para profundizar sobre esta ver: <http://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/todos-por-la-educacion>.

nal, entre otros aspectos) (Vitar en Krichesky 2014:60-61).

A partir de esta perspectiva metodológica, algunas de las preguntas que en la investigación pretendemos responder son las siguientes: ¿Desde la perspectiva institucional, ¿cuáles son los discursos y los sentidos que se establecen desde las propuestas de “extensión de tiempo pedagógico y resignificación del espacio educativo” (ANEP) como política en el marco de contextos de desigualdad social? ¿Cuáles son las principales características de la institucionalización de la propuesta de Tiempo Extendido? ¿Cuál es la incidencia en los distintos actores que participan de la propuesta? ¿Cuál y cómo es la articulación de la propuesta con la comunidad? ¿Cómo se da la articulación de la experiencia con los lineamientos macro de la política educativa? ¿Cuál es el carácter instituyente del liceo de Tiempo Extendido en términos educativos? ¿En qué medida esta propuesta educativa resulta instituyente de los mandatos tradicionales de la educación secundaria? ¿Qué lugar ocupa la dimensión pedagógica en la propuesta? ¿Qué lugar ocupa la protección social? ¿Cuál es el lugar de los estudiantes en las propuestas de extensión del tiempo escolar?

En este artículo se presentará parte del trabajo en curso de la investigación. Las preguntas planteadas requieren de un mayor grado de avance. En las siguientes líneas a partir de el análisis del documento inicial de la propuesta de “extensión del tiempo pedagógico” (ANEP-CES, 2015), registros de campo y entrevistas, desarrollaremos algunas líneas iniciales de análisis abordando aspectos vinculados a los sentidos discursivos de la propuesta a nivel de la política a nivel macro. Asimismo, intentamos articular algunos aspectos allí planteados a nivel de la experiencia concreta focalizando sobre el lugar de la desigualdad, interrogantes sobre lo educativo y lo social, el sentido de la extensión del tiempo, así como descripción de algunos elementos preliminares del diseño e implementación de los talleres, eje pedagógico relevante de la propuesta. Somos conscientes que se trata de un primer nivel de análisis de la investigación, que deja pendiente varias preguntas y líneas conceptuales a seguir desarrollando.

6. Políticas de educación media y desigualdad: Aproximación a Tiempo Extendido

Desde la segunda mitad del siglo XX, el proceso de cambio y crecimiento de la educación media resulta central en el campo de la investigación sobre educación. Más allá de considerar aspectos en términos cuantitativos de crecimiento de la matrícula y sus consecuencias, cambios en los perfiles de población, o en la descripción de propuestas educativas de este nivel, consideramos necesario profundizar en los diferentes sentidos que ha implicado dicho proceso. La investigación que estamos realizando podría ubicarse en el marco de políticas educativas que desde los últimos años se vienen llevando adelante en Uruguay. Con marchas y contramarchas, se han planteado nuevos ejes orientadores de la política, nuevas formas de intervención interinstitucional, nuevas modalidades en los centros educativos, entre otros cambios. Desde el año 2007 y hasta 2015, se produce un nuevo escenario en el cual se modifican lineamientos de política educativa universal, pero a la vez se continúan algunas estrategias del periodo anterior, orientadas a sectores de pobreza, bajo la denominación de *la inclusión*, de carácter focalizado, que articulan elementos educativos con otros tradicionalmente vinculados al campo de la protección social. Si bien se pueden encontrar lineamientos antecedentes en el nivel de educación primaria, las propuestas en la educación media surgen en el marco de definición de la matriz de protección social explicitada en el Plan de Equidad (2008)⁷.

A partir de 2015 se establecen nuevos lineamientos que retoman y refuerzan algunos aspectos, modifican otros y comienzan nuevos, y que son de interés para entender la relación educación y desigualdad. Cómo se sostiene en el documento presupuestal de ANEP:

La educación ha sido uno de los principales temas de la agenda-país en la que los desafíos como

⁷ El Plan de Equidad formó parte de la propuesta del Ministerio de Desarrollo Social definido por algunas líneas universales, pero también con importantes áreas en clave focalizada.

la superación de la brecha social y territorial, y la mejora de la calidad de los aprendizajes marcan la preocupación y el rumbo en materia educativa. (ANEP, 2015: 123).

Entendemos que se instala un escenario complejo donde la mirada sobre la política educativa va cambiando sus formas, tanto en estrategias de intervención como en propuestas educativas concretas. A partir de la creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) se establecen una serie de lineamientos que en principio definen las estrategias de intervención educativa en clave de integralidad y articulación, desdibujando la estructura programática anterior⁸. Tales lineamientos son: centralidad en el estudiante, inclusión educativa, continuidad de trayectorias, extensión del tiempo pedagógico y territorialidad (ANEP, 2015: 123). Cada uno de estos ejes implica una dimensión conceptual en sí misma que sería preciso profundizar. Sólo haremos referencia al eje que se vincula a la extensión del tiempo pedagógico⁹.

En lo referido a este eje en educación secundaria particularmente toman relevancia los formatos de Tiempo Completo y Tiempo Extendido.¹⁰ De esta manera, fundamentadas en la “extensión del tiempo pedagógico y la resignificación de espacios educativos” (ANEP-CES 2015) estas propuestas plantean “formatos áulicos no tradicionales y en articulación con otras instituciones estatales y de la sociedad civil” (ANEP-CES, 2015: 1) trascendiendo los espacios organizacionales

8 Previamente al 2015 es posible identificar una multiplicidad de programas que se articulan con las propuestas generales del sistema, y que en su mayoría tienen (y tenían) como gran objetivo la universalización de la matrícula.

9 El proyecto de presupuesto en esta línea plantea “propender a la extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades en todo el trayecto educativo obligatorio” (ANEP, 2015: 143).

10 Estas modalidades tienen antecedentes en el nivel primario (Escuelas de Tiempo Completo, APRENDER, Tiempo Extendido). Más allá de alguna experiencia piloto previa, es a partir del 2016, que se comienzan a implementar experiencias en Educación Media Básica donde la ANEP.

del *liceo*¹¹ para enmarcarse en una propuesta que considera distintas acciones “que integran al sistema educativo como un todo en un proyecto centrado en el territorio” (ANEP-CES, 2015: 1).

7. ¿Entre lo educativo y lo social?

Como mencionamos, la investigación pretende indagar sobre “lo educativo y lo social” en las propuestas educativas, fundamentándose y haciéndose visibles aspectos de “la nueva cuestión social” como parte del escenario cotidiano de la institución y definiendo sus intervenciones. Este supuesto parte de la perspectiva que ya, desde otros momentos históricos, han definido a la educación como política social. Como sostiene Martinis (2013)

Podría plantearse que el problema de la pobreza es constitutivo del estado de bienestar y de las tecnologías que éste diseña. Estas ubicarán un espacio fundamental del desarrollo en el sistema educativo, el cual será concebido como uno de los espacios fundamentales de superación de la pobreza. La lógica propia (abordaje de la pobreza) de lo social comenzará a interactuar e incidir en relación a la lógica propia de lo educativo (la de la distribución de conocimiento) (Martinis, 2013:30).

Esta relación entre «lo educativo» y lo «social» interpela el lugar de las instituciones y propuestas educativas, fundamentalmente en la posibilidad que, en ámbitos marcados por la desigualdad, lo educativo pierda lugar frente a lo social.

Ahora bien, el supuesto planteado comienza a tomar una dimensión más compleja cuando analizamos el espacio de los talleres. Si bien se trata de una aproximación inicial a partir del documento y observaciones en cinco talleres y cuatro entrevistas realizadas a referentes de talleres, observamos que a partir del campo comenzamos a “perder teoría”. Nos volvemos a preguntar por la articulación o tensión entre lo educativo y lo social. Entendemos que, si bien en el discurso de algunos actores se explicitan las condiciones de desigualdad, y fundamentalmente las condicio-

11 Forma en que se nombra a los centros de educación media no técnica en Uruguay.

nes de violencia de la zona del centro educativo, no se plantea como característico del estado de los sujetos, ni como “determinando” procesos educativos. A modo de hipótesis inicial entendemos que lo “social” no tensiona la propuesta educativa, y que es probable sea abordada en otros espacios y por otros actores. Los educadores no desconocen las condiciones de desigualdad de los estudiantes, pero no la articulan como limitante de los procesos pedagógicos, ni a una atención que *desplace* lo educativo.

El diseño de la propuesta parte del supuesto que “la extensión del tiempo pedagógico es una variable que impacta positivamente sobre la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (ANEP_CES 2015:1). Se explicita que esto no significa únicamente extensión del tiempo, sino ampliación de las propuestas educativas. Además, cuando se habla de *extensión de tiempo* se involucran también otras dimensiones, al mencionar que “es necesario que la institución destine mayor tiempo a la “planificación pedagógica, la reflexión sobre las prácticas y autoevaluación” (ANEP-CES, 2015: 1). Particularmente desde el documento se entiende que

la extensión del tiempo pedagógico ofrece a los estudiantes, especialmente a aquellos más *vulnerables socioeducativamente*¹², otras ofertas culturales, mayor soporte y asistencia durante su estancia en los centros educativos” (ANEP-CES, 2015: 1).

Este apartado es clave para plantearnos algunas interrogantes en nuestra investigación. ¿Qué significa vulnerable socioeducativamente? ¿Cómo se observa en la institución a aquellos “vulnerables socioeducativamente”? ¿Cómo son entendidos los conceptos de “soporte” y “asistencia”? ¿Qué significan “otras ofertas culturales”?

En relación a los sentidos asignados a categorías sobre los sujetos en situación de desigualdad, el término “vulnerable socioeducativamente” orienta una condición o estado posible de aquellos estudiantes hacia los que la propuesta focaliza, pero dando por entendido algunos sentidos que no resultan del todo claros, o se dan por supuestos y naturalizados. Los centros educa-

tivos que fueron definidos para la aplicación de propuesta educativa como la que investigamos, responden a indicadores socio económicos y resultados educativos desfavorables, y se ubican en territorios marcados por la fragmentación y la desigualdad. En la zona donde nos situamos son significativas las “fronteras” urbanas que lo delimitan, las condiciones de infraestructura precaria, como por ejemplo la presencia de asentamientos irregulares, entre otros aspectos. De aquí que definimos, en una primera instancia, la propuesta como parte de atención a situaciones de desigualdad. Sin embargo, asignar la categoría «vulnerable socioeducativamente» para los estudiantes es un concepto controvertido para continuar pensando en clave de igualdad. Como nota preliminar del trabajo de campo realizado, no han surgido apreciaciones de este carácter, aunque sí se reconocen las condiciones del barrio en el que los estudiantes viven. Por otra parte, «soporte» y «asistencia» ubican en el centro la tensión o articulación de aspectos vinculados al campo de la protección social, que no son asignados para todos los centros educativos ni para todas propuestas. Este es un eje para nosotros relevante, fundamentalmente desde el supuesto de cómo los procesos de protección o asistencia a veces se tornan centrales en los discursos de actores e instituciones, y tensionan o desplazan a los procesos educativos, como mencionamos en el apartado anterior.

Por lo tanto, ¿qué es lo singular de la extensión de tiempo que se orienta especialmente a estudiantes vulnerables socioeducativamente? Entendemos que, desde el nivel del documento, se da a priori una serie de definiciones en términos de categorías e intervenciones específicas para sujetos «desiguales». Desde aquí es que las modalidades proponen «formatos áulicos no tradicionales» y en articulación con otras instituciones estatales y de la sociedad civil. La apertura a otros actores se enuncia desde la posibilidad de integración del centro educativo más allá de sí mismo y centrado en el territorio.

Aquí se ubican una serie de aspectos a destacar. Por un lado «formatos áulicos no tradicionales». Esta conceptualización dual entre «lo tradicio-

12 El resaltado es nuestro.

nal» y «lo novedoso», ya clásica en educación, identifica espacios educativos en una forma binaria: el tradicional espacio del aula, identificado con los profesores y sus disciplinas, proponiendo frente a esto otros espacios que se definen por «no tradicional». Específicamente para Tiempo Extendido, se explicita “promover la educación como un proceso integral que vincula educación formal con la no formal, al liceo con la comunidad a través de una propuesta pedagógica abierta, construyendo y consolidando una red de interacciones entre el centro educativo y su entorno” (ANEP-CES, 2015: 10).

Otro aspecto es cómo la propuesta instala “la articulación con otras instituciones”. Esto se vincula con pensar la posibilidad de esta extensión de tiempo pedagógico en otros ámbitos más allá del centro educativo, así como un esfuerzo de trabajo de articulación por parte de distintos actores. La pregunta es en qué medida esto se da en lo concreto, cómo se lleva adelante y cuáles son los aportes o nuevas construcciones que se generan a partir de la articulación. De las entrevistas y el registro de campo hasta el momento, se observa que esta modalidad de «tiempo afuera» no se da muchas veces en los hechos, excepto por una cuestión de falta edilicia. De esta forma un primer elemento que viene planteado por la propuesta «original» no se da en la forma esperada o es resignificado.

Otro aspecto que encontramos es el de «territorio». Dicho concepto resulta para nosotros ambiguo y que puede tomar diversos significados. Se trata de un concepto clásico en otros escenarios, pero, en el ámbito de las políticas educativas, «territorio» parece llegar «tardíamente» sin articularlo con otras perspectivas de las ciencias sociales¹³. Por lo tanto, al definir la política educativa desde «el territorio»¹⁴ se pueden ubicar distintos aspectos como: recortes territoriales de interven-

ción definidos por índices socio demográficos, movilización de recursos únicamente a partir de la red organizacional territorial, definición de política desde la descentralización, entre otros.

Por otra parte, cabe destacar que la propuesta se define por una serie de componentes específicos: a) Proyecto pedagógico transversal, b) asignación de horas docentes para favorecer el trabajo integral docente y figuras de apoyo y coordinación (POP y Coordinador de talleres), y c) los talleres. (ANEP-CES, 2015) En los siguientes párrafos nos centraremos en este último componente que ha sido el comienzo de nuestro trabajo de campo.

8. Los talleres

Los talleres son el eje central de la propuesta y la que efectivamente «extiende» el tiempo, en tanto no están formando parte del tiempo curricular. Son definidos como “espacios privilegiados de socialización y de desarrollo de los variados tipos de inteligencia de los estudiantes donde se genera un reconocimiento de sus singularidades diferente al del aula tradicional” (ANEP-CES, 2015:4). Más adelante se agrega “la incorporación de esas otras áreas de saberes a través del curriculum abierto, que atienda los intereses de los estudiantes, colabora al afianzamiento en el centro educativo, favoreciendo su permanencia y continuidad” (ANEP-CES, 2015:4). Esto último fue, en los comienzos de la implementación de la propuesta, el núcleo vinculado a los objetivos de la política educativa de universalización e inclusión educativa.

Del trabajo de campo se explicita, por parte de uno de los actores, que la propuesta estaba pensada para «retención» y ese fue el objetivo central. Un «gancho» para que los estudiantes permanezcan.

el proyecto original el macro objetivo era la retención de alumnos, quitando lo accesorio, era ese... digo era por que la propuesta ha evolucionado, pero el macro objetivo que nos plantean era ese, que los chiquilines no dejen de venir a clase, que encuentren propuestas que sean atractivas, que

13 Desde producciones académicas desde el Trabajo Social se cuestiona esta conceptualización, su articulación con políticas sectoriales y la manera en que esto afecta las intervenciones y sus efectos. (Baraibar, 2009).

14 Es de central interés ubicar este concepto la implementación desde el 2015 de la Estrategia de Protección de Trayectorias y delimitación de Territorios Socio educativos.

encuentren un anclaje y que no dejen de venir a clase (Entrevista referente de talleres 1).

Esto se puede articular con un objetivo de universalización de la educación, fundamentalmente en aquellas zonas definidas por la vulnerabilidad. Así, el actor explícito “Los liceos de tiempo extendido... son liceos, se entiende de zonas vulnerables, zonas donde por ejemplo este liceo llegó a tener el segundo índice de deserción” (Entrevista referente detalleres 1).

Sin embargo, desde que la propuesta se ejecuta se van resignificando sus sentidos, “ha evolucionado”, más allá de la “retención” que no necesariamente logra ser el objetivo alcanzado, significa una experiencia donde se visualizan potencialidades desde el lugar educativo.

Los talleres se describen como propuestas educativas optativas relacionadas a “expresión artística, robótica, comunicación, periodismo y actividades vinculadas al mundo laboral”. (ANEP-CES, 2015:13) Desde el documento y algunos entrevistados, se explicita a que la implementación de los talleres se realiza en función del relevamiento de los intereses de los estudiantes, y una vez que dichos talleres son ofrecidos y elegidos por los estudiantes, se controla la asistencia. “Los profesores considerarán el desempeño en este espacio en la valoración global del estudiante. Para ello, los talleristas emitirán un juicio sobre el trabajo realizado por el estudiante, de manera de informar al cuerpo docente” (ANEP-CES, 2015:13).

Lo aprendizajes buscados que se explicitan son los “vinculados al desarrollo personal e integral del estudiante mediante la promoción del aprendizaje de la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y compromiso y la convivencia armónica y en paz” (ANEP-CES, 2015:13). A primera vista, los talleres parecen priorizar aspectos que trascienden los contenidos, haciendo énfasis en dimensiones personales a generar en los estudiantes. Sin embargo, de lo observado hasta el momento, los contenidos de los talleres son centrales, se visualizan en primer lugar y es a partir de estos que se orientan otros aprendizajes.

Una interrogante que nos planteamos es si la modalidad de tiempo extendido genera modi-

ficaciones a nivel de los aspectos curriculares. En las líneas iniciales veíamos que hay una fragmentación entre el aula y los talleres. A primera vista y más allá de plantear coordinaciones entre docentes y talleristas, no parece generarse una modificación curricular, sino que se tornan instancias paralelas al formato escolar, que como ya mencionamos, es enunciado como *tradicional*. Si se explicitan por parte de algunos actores algunas coordinaciones, pero no parece ser significativo en la propuesta. En el trabajo de campo esto se observa en forma preliminar: una serie de talleres funcionan los días sábados, días en los que no hay clases y por lo tanto el número de estudiantes y docentes es menor. De las entrevistas realizadas a talleristas se explicita la poca coordinación con los docentes, sobre todo por temas de horarios, por falta de asignación de horas de coordinación para los talleristas.

El espacio de taller parece instalar otras formas de funcionamiento de lo educativo, ya sea por sus propuestas temáticas, pero fundamentalmente desde el lugar que se aborda por parte de quienes llevan adelante las propuestas. Trabajar hip hop, cine, danza y teatro, maquillaje, ajedrez, son espacios que no necesariamente podrían ser novedosos en la educación secundaria, siendo que anteriormente había Espacio Curricular Abierto (ECA). Sin embargo, resultan explicitados desde el documento como “nuevos formatos” y «nuevas experiencias educativas».

En otro orden, siguiendo con el análisis en un apartado del documento inicial se sostiene lo siguiente:

si bien el contexto económico, social, la historia personal, y sus necesidades condicionan la vida de las personas, esta no está determinada por dichos factores porque el aprendizaje, concebido como una apropiación activa de la realidad, le abre otras posibilidades de modificar y modificarse. Por esto, la disponibilidad y el acceso en territorio de este tipo de propuestas, cercanas especialmente a aquellos adolescentes y jóvenes más vulnerables socioeducativamente son fundamentales para transformar a los centros educativos en lugares

donde *ellos deseen ir y quedarse*¹⁵, en instituciones de referencia para el entorno y la comunidad (ANEP-CES, 2015:15).

Este apartado es significativo ya que de alguna manera relativiza el carácter determinante de las condiciones de desigualdad de los estudiantes como factor para el aprendizaje y su formación. Sin embargo, insiste en el «estado» de jóvenes más vulnerables socioeducativamente y, fundamentalmente, en la posibilidad de pertenencia de estos jóvenes a los centros educativos. Como ya observamos, ese objetivo inicial ha ido cambiando, a la vez que se identifican otros elementos que trascienden la propuesta de Tiempo Extendido y que convergen en que la misma tenga un sentido relevante en la institución. Así, de la misma entrevista se hace referencia a esto con relación a resultados de aprendizaje:

Han ido evolucionando, yo lo veo así, Los valores han mejorado (mención a resultados educativos) ... no exclusivamente por los talleres, pero ha cambiado. El año pasado está también el tema de las tutorías, el APTE¹⁶, nexo entre el alumno y la adscripción [...]. Varios de esos factores, con las características de este liceo, 300 alumnos, equipo docente estable y comprometido. Muchas horas de adulto, mayor control, mayor seguimiento”... “Una cultura institucional muy instaurada muy fuertemente que quien llega a este liceo o se adapta a esta cultura o lo sufre (Entrevista referente talleres 1).

Lo anterior da cuenta de algunos indicios de la complejidad de pensar a la propuesta en términos «funciona o no funciona» (aspectos que a veces identificamos en lectura simple sobre política educativa). En relación a qué aspectos se podrían realizar estas afirmaciones, no es lo mismo resultados y asistencia de estudiantes a los procesos cualitativos que se observan al interior de los talleres. A su vez de la entrevista se desprende que ciertas características del liceo han sido fundamentales para la articulación de una propuesta como esta: permanencia docente, trabajo de

equipo, horas adulto por estudiantes, cultura institucional, entre otras.

Consideraciones finales

En tanto la investigación se encuentra en su primera etapa, toda afirmación aún es provisional y el presente artículo es una aproximación inicial. Sin embargo, en esta instancia y a modo de un ejercicio de análisis, queremos plantear unos últimos aspectos.

Un primer eje a seguir pensando en términos pedagógicos y también sociales, es el propio nombre asignado a la propuesta de Tiempo Extendido. Se trata de una línea que tiene antecedentes en la educación primaria, se lleva a cabo desde el año 2016 en educación secundaria y parece ser la tendencia a seguir consolidándose para sectores sociales definidos por la desigualdad. Las preguntas acerca de la relevancia de por qué más tiempo y qué tipo de tiempo, queda instalada.

Un segundo aspecto se vincula a la relación educación y desigualdad. Entendemos que es necesario seguir problematizando e indagando, dejando espacios abiertos sobre cómo se presenta esta relación, cómo se caracteriza la desigualdad en el barrio y en el liceo por los actores y a través de la propuesta educativa, qué elementos en clave de protección social se presentan, partiendo de que la propuesta se define para «vulnerables socioeducativamente». En primera instancia la propuesta de Tiempo Extendido se ubica desde la definición de la política a nivel macro en clave de política educativa focalizada¹⁷. Desde ese nivel, el objetivo central está vinculado, como planteamos, a la «inclusión educativa» (o permanencia en el centro como planteaba un actor) y la continuidad de las trayectorias, que se suman al eje orientador de extensión de tiempo. Sin embargo, es interesante pensar cómo desde este objetivo y desde esta definición, la propuesta ha ido modificando su sentido en la institución en los últimos tres años.

15 El subrayado es nuestro.

16 APTE: Acompañamiento Pedagógico a la Trayectoria Estudiantil.

17 El formato de Tiempo Extendido se aplica a un número restringido de liceos.

Así, ubicamos un tercer elemento importante de análisis que se vincula a la «institucionalización» de la propuesta, es decir, cómo el centro educativo se apropia y resignifica una propuesta de definición de política central. Entendemos que la propuesta en sí trasciende sus objetivos de definición, es relevante por los procesos cualitativos que produce y por los entramados que se generan en la propia institución. Se rompe con la lógica de aplicación de política, habilitando una modalidad que la propia institución encuentra para sí. El tamaño del liceo, la estabilidad docente, las experiencias en educación «no formal» en el barrio, la articulación de los talleres en distintas actividades del liceo, la apropiación de los estudiantes de los espacios, son algunos de los elementos que, a partir de las observaciones en el trabajo de campo, entendemos dan cuenta de «un tiempo extendido» particular a esa institución. Esto significa la posibilidad de generar política desde «el cotidiano» (Stevenazzi, 2017), y priorizar los procesos que van aconteciendo y lo que los estudiantes y educadores van generando.

Un último aspecto de análisis lo encontramos en los propios procesos que la propuesta puede generar. El taller como espacio y tiempo, más allá de su extensión, va instalando algunas formas de relacionamiento y proceso educativo de interés a la hora de pensar la (des)igualdad que allí acontece. No se trata de la innovación de la propuesta. No suscribimos la contraposición que se realiza constantemente como «innovación a los espacios tradicionales». Lo que se trata de visualizar es qué van generando las propuestas en los estudiantes. Sin duda, allí suceden un tiempo y espacios diferentes. La pregunta es, qué relación educativa se genera allí, fundamentalmente en clave de igualdad.

Referencias bibliográficas

- ANEP-CODICEN. (2015). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones*. Tomo 1. Exposición de Motivos. Montevideo. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectedePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo%201%20-%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf. Consultado 13/8/2018.
- ANEP-CES. (2015). *Extensión del Tiempo Pedagógico*. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/designaciones_2016/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf. Consultado el 16/7/2018.
- Baraibar, X. (2009). Tan cerca, tan lejos: acerca de la relevancia “por defecto” de la dimensión territorial. *Fronteras*, 5: 59-71.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.*, Buenos Aires, Paidós.
- Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión*. Buenos Aires, Topía.
- Donzelot, J. (2015). Lo social competitivo. *Fronteras*, 8:17-30.
- Duschastzky, S. (comp.) (2008). *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
- Fleury, S. (2007). Salud y Democracia en Brasil: valor de lo público y capital institucional en el Sistema Único de Salud. *Salud Colectiva*, 3 (2): 147-157.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). Estimaciones de la pobreza por el método de ingreso- Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/30913/Pobreza0418/00d54287-c8b4-4a1d-aa3d-6e873c2776e9>. Consultado el 16/7/2018.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Mancebo, M. et al. (2014). La educación: ¿Un outsider de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013). *Psicología conocimiento y sociedad*, 4 (2): 295-323.
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Udelar- CSIC.
- Merklen, D. (2009). Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90. En: Svampa, M. (comp.) *Desde*

- abajo, La transformación de las identidades sociales.* Buenos Aires, Biblos. pp. 81-119
- Ranciere, J. (2010). *El maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Barcelona, Laertes
- Redondo, P. (2013). *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación.* Buenos Aires, Noveduc.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana.* México, Fondo de Cultura Económica, pp. 13-57.
- Sautu, R. (2005). *Todo es Teoría.* Buenos Aires, Lumiere
- Simons, M y Masschelein, J. (2011). *Jacques Rancière. La Educación pública y la domesticación de la democracia.* Buenos Aires: Miño y Dávila
- Stevenzi, F. (2017). Experimentación pedagógica y producción de política educativa desde el cotidiano escolar. *Vozes do vale*, 12. Disponible en: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2017/08/Felipe0108.pdf> Consultado 14/2/2018.
- Vitar, A. (2014). Escuelas que hacen inclusión. En Krichesky, M. (comp). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión.* Buenos Aires, Noveduc. pp. 47-59.

Recibido: 25 de setiembre 2018.

Aceptado: 15 de febrero de 2019.